

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

Інь Хань

УДК 378.011.3 – 051:78

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З УРАХУВАННЯМ
РЕГІОНАЛЬНИХ КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, професор
Ольга Петрівна Хижна

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ	
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	
13	
1.1. Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики як соціально-педагогічна проблема	13
1.2. Історичні та соціально-культурні передумови розвитку регіональних систем етнохудожньої освіти в Україні	25
1.3. Специфіка реформування етнохудожньої освіти у КНР на сучасному етапі	46
<i>Висновки до першого розділу</i>	54
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ	
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З	
УРАХУВАННЯМ РЕГІОНАЛЬНИХ КУЛЬТУРНИХ	
ТРАДИЦІЙ.....	
56	
2.1. Педагогічний потенціал етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики на основі регіональних культурних традицій.....	56
2.2. Обґрунтування методичних засад формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій	88
2.3. Структура етнохудожньої підготовленості студентів.....	105
<i>Висновки до другого розділу</i>	118

РОЗДІЛ 3 ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТІВ.....	122
3.1. Діагностика сформованості етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики.....	122
3.2. Методика формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій	158
3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи.....	175
<i>Висновки до третього розділу.....</i>	<i>196</i>
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	202
ДОДАТКИ.....	228

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Національна стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні та Китаї зорієнтована на підготовку висококваліфікованих фахівців, здатних творчо мислити, бути мобільними в мінливих соціально-економічних умовах, навчатись упродовж усього життя. Системне вивчення сучасного світового досвіду організації освітнього процесу нині особливо актуальне у світлі підписання Україною Угоди про Асоціацію з Європейським Союзом, Державної Стратегії сталого розвитку “Україна – 2020”, програмних документів Ради Європи, ЮНЕСКО, Закону України “Про вищу освіту”, “Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір”, Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, які посилюють увагу до проблеми освіти та фахової підготовки в усіх сферах державного буття.

Динамічні соціально-політичні перетворення в Україні й Китаї, спрямовані на подолання дезінтеграційних процесів, сприяють децентралізації регіонів, орієнтують соціально-культурну політику на гнучке поєднання в ній загальнонаціональних і локальних інтересів. У цьому контексті досить виправданим є розгляд ідей теорії діалогу і необхідності створення умов для формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики в контексті діалогу культур і цивілізацій. Варто зазначити, що в Сорбонській (1998), Болонській (1999), Берлінській (2003) деклараціях культурне багатство, національна спадщина, мова, національні системи освіти виокремлювались як пріоритети і для фахової, і для етичної громадянської підготовки. Збереження, пізнання, розвиток національної культури якраз і є тим чинником, що сприяє створенню світового культурного багатства.

Вивчення проблеми етнохудожньої підготовки майбутніх учителів

музики в науковій літературі здійснювалось з позицій удосконалення етнопедагогічного компонента фахового навчання майбутніх учителів (Н. Батюк, В. Гаснюк, О. Гуренко, В. Євтух, Ю. Ледняк, А. Ленд'єл-Сяркевич, Л. Майковська, Г. Ніколаї, К. Маргітич, О. Реброва, Ю. Руденко, С. Садовенко, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, О. Хоружа, К. Ясін та ін.).

Питання полікультуралізму висвітлено в концепціях мультикультурної освіти І. Алексащенко, О. Аракелян, Т. Поштарьової, Д. Чупалової, J. Banks, G. Gay, M. Craft, T. Lewowicki, J. Lichte, R. Marry, A. Sadowski, C. Sleeter та ін.

Китайські вчені Ван Гоань, Ван Сі, Чжен Тю Ює, Ван Дандан, Го Сяо Чень, Лу Лу, Лу Мінде, Чжі Цзінь Чжоу, Хуан Чженцзе, Ян Суйжун актуалізують у своїх працях проблему створення навчальних планів, що дозволять підвищити рівень фахової підготовки майбутніх учителів – представників усіх національностей та етносів.

Істотна зміна соціокультурної парадигми багатонаціональних країн, України і Китаю в тому числі, змушує задуматися про можливі шляхи досягнення взаєморозуміння та неконфліктного співіснування носіїв різних культур. Сучасна соціокультурна ситуація обумовлює необхідність розвитку у майбутніх педагогів здатності до самостійності та самоорганізації, готовності до співпраці, формування таких професійно значущих якостей, як толерантність, терпимість до чужої думки, вміння вести діалог, шукати і знаходити компромісні шляхи вирішення проблем.

Розгляд проблеми формування етнохудожньої підготовленості студентів з урахуванням регіональних культурних традицій висвітлює чимало проблем. Серед них – недостатня розробленість змісту регіонального компоненту етнохудожньої підготовки, слабе віддзеркалення у змісті етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики регіональних культурних традицій та історії художнього життя різних прошарків населення і релігійних конфесій. Особливо доцільно виокремити проблему, пов'язану з вузьким,

одностороннім підходом до народної художньої культури та її вивченням поза широким спектром соціокультурних й інших особливостей того чи іншого регіону поліетнічної держави.

Недооцінка проблематики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики на основі регіональних культурних традицій, відсутність розгляду концептуальних підходів до моделювання системи регіональної етнохудожньої підготовки молоді збіднюють зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики та вимагають виокремлення ряду суперечностей, а саме:

– між розумінням загальнолюдських цінностей, ідеалів та гуманних установок, які характеризують особистість майбутнього вчителя музики, котрого чекає суспільство, та реальним поширенням антигуманних цінностей, ідеалів, мотивів й установок, що домінують у значної частини молоді;

– між узагальненими положеннями теорії мультикультурної освіти та відсутністю концептуального осмислення проблеми етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій;

– між значним педагогічним потенціалом народного музичного мистецтва і фрагментарним застосуванням його кращих зразків у фаховій підготовці майбутніх учителів музики;

– між змістом традиційної фахової підготовки майбутніх учителів музики і розвитком етнохудожньої творчості у культурно-дозвіллевих закладах.

Недостатня теоретична і методична розробленість проблеми зумовила вибір теми дослідження: “Методичні засади етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій”.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідних робіт кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова з проблеми “Вдосконалення фахової та методичної підготовки вчителя музики до практичної професійної діяльності”. Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 9 від 28.02.2013 р.).

Мета дослідження: обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування етнохудожньої підготовленості студентів педагогічних університетів.

Об’єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики в контексті соціокультурного розвитку суспільства.

Предмет дослідження – методичні засади формування етнохудожньої підготовленості студентів педагогічних університетів з урахуванням регіональних культурних традицій.

Відповідно до мети, предмета, об’єкта дослідження визначені такі **завдання:**

1) виявити історичні та культурні передумови розвитку етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики на основі взаємозв’язку загальнонаціональних і регіональних традицій;

2) розробити методичні засади етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій;

3) сформулювати вимоги до регіонального компоненту змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики, проаналізувати ефективність найбільш типових форм організаційно-педагогічного управління і стимулювання впровадження регіональних культурних традицій у практику;

4) обґрунтувати, створити та експериментально перевірити методику формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики у системі фахової підготовки з урахуванням регіональних культурних

традицій;

5) експериментально перевірити ефективність реалізації педагогічних умов та методики формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики.

Методологічними та теоретичними засадами дослідження стали концептуальні положення: філософські ідеї соціальної та педагогічної антропології, а також концепції гуманізації освіти (І. Алексашина, В. Андрущенко, І. Бех, В. Воронцова, І. Зязюн, М. Каган, Ю. Кулюткін, В. Лутай, А. Маслоу, М. Мід, К. Роджерс та ін.); теорії розвитку особистості педагога в умовах неперервної професійної освіти (В. Горшкова, Л. Лесохін, Н. Ничкало, Н. Сегеда, С. Сисоєва, Г. Сухобська та ін.); теорія діалогу (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, Д. Лихачов, М. Каган, Ю. Кулюткін, Ю. Лотман та ін.); теорії багатокультурної освіти (О. Алексеєва, Дж. Бенкс, Дж. Гей, Т. Левовіцкі, Р. Осипець, З.Ясінські, M.Galton, N.Fortaine, R.H.Lehmann, A. Maley, R. Marry, Хе Сі Ган, Чі Яньхуей, У Іфан та ін.); основ етнохудожньої освіти (О. Гуренко, А. Ленд'єл-Сяркевич, Л. Каланторян, Я. Полякова, А. Садовські, Л. Хомич, О.Хоружа, Тянь Лі, Цао Ян, Чжен Тю Ює та ін.), теорії національного виховання (І. Бех, О. Сухомлинська, В. Рибалка, Ю. Руденко та ін.); теоретико-методологічні засади мистецької, зокрема музичної освіти (Е. Абдуллін, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, Н. Сегеда, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.); дослідження з проблем етногенезу, етнопсихології, ролі етнічного фактора в еволюції світової культури (Г. Гачев, Л. Гумільов, В. Євтух, В. Крисько, Лю Цін, Ю. Руденко, Т. Стефаненко, С. Тушиліна, С. Черепанова, М. Юрій та ін.); наукові праці щодо вивчення музичного фольклору (Н. Батюк, В. Гура, М. Дмитренко, М. Лановик, Ю. Ледняк, О. Марчук, О. Отич, М. Стельмахович, С. Садовенко, О. Шпортун, І. Юсупов, Чжан Цзюнь, Чан Ліін, Ляню Юнь та ін.);

В якості спеціальної методології виступають: системний підхід

(Ю. Бабанський, І. Блауберг, С. Кривих, В. Серіков, В. Сластьонін, Є. Юдін та ін.); культурологічний підхід (М.Бахтін, М.Бердяєв, В. Біблер, Л. Брилева, Н. Буланкіна, М. Каган, Д. Ліхачов, А. Моль, Ю. Лотман, В. Сафонова та ін.); компетентнісний підхід (Н. Бібик, С. Бондар, І. Зимняя, О. Лебедев, О. Савченко, О. Овчарук, О. Пометун, В. Слободчиков, А. Тряпціна та ін.); ціннісно-смісловий підхід (С. Анісимов, Н. Асташова, Н. Гузій, С.Кривих, В. Максимова, А. Марон, В. Онушкін, В. Подобєд та ін.); регіональний підхід (Г. Аверкієва, В. Белова, Л. Бірюкова, В. Канєв, Л. Моїсєєва, Ю. Ургалкін та ін.); середовищний підхід (Г. Ковальов, В. Розін, В. Рубцов, С. Тарасов, В. Ясвін та ін.).

Методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної, культурологічної, мистецтвознавчої, етнологічної, етнографічної, психологічної і етнопсихологічної, методичної літератури; систематизація та узагальнення отриманих теоретичних та експериментальних даних, зіставлення, інтерпретація, конкретизація, синтез отриманих даних для формування концептуальних положень досліджуваної проблеми;

- *емпіричні*: цілеспрямоване психолого-педагогічне спостереження, вивчення досвіду педагогів-практиків; інтерв'ювання, анкетування, тестування, педагогічний експеримент;

- *статистичні*: аналіз та статистична обробка отриманих експериментальних даних, відображених у формі таблиць, для фіксації результатів вимірювання та перевірки ефективності розробленої експериментальної методики.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

вперше

- науково обґрунтовано методичні засади формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики;

– виявлено механізми і функції процесу формування етнохудожньої підготовленості студентів в умовах відкритого етнохудожнього освітнього середовища;

– створено методику формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій;

– визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування етнохудожньої підготовленості студентів;

– виявлено й описано рівні сформованості етнохудожньої підготовленості студентів педагогічних університетів, критерії та показники їхньої оцінки.

Уточнено зміст дефініції “етнохудожня підготовленість майбутніх учителів музики”.

Подальшого розвитку дістали: положення про вивчення об’єктивних і суб’єктивних чинників суттєвого впливу на удосконалення системи етнохудожньої освіти, врахування яких необхідне при проектуванні та розгортанні в регіонах етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики; пропозиції щодо шляхів удосконалення процесу формування етнохудожньої підготовленості студентів.

Практичне значення одержаних результатів визначається ефективністю запропонованої методики формування етнохудожньої підготовленості студентів у процесі фахової підготовки. Отримані в ході дослідно-експериментальної роботи висновки можуть використовуватися для оновлення і корекції змісту чинних та створення нових навчальних програм у системі фахової підготовки майбутніх учителів музики, а також розробки практичних рекомендацій для студентів педагогічних ВНЗ.

Впровадження результатів дослідження здійснювалось у навчально-виховному процесі Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова (довідка № 436 від 30.06.2015); Навчально-наукового інституту соціально-

педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 06/1213 від 25.05.2015); Державного вищого навчального закладу “Донбаський державний педагогічний університет” (довідка № 68-15-322 від 19.05.2015); Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”(довідка № 1261 від 25.05.2015); Хенаньського класичного університету (м. Хенань, Китай) (довідка № 02 від 19.05.2015).

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснювались у доповідях автора на науково-практичних конференціях: *міжнародних* – “Педагогіка і психологія, культура і мистецтво: “Слов’янське музичне мистецтво у контексті європейської культури” (Вінниця, 2013), II Міжнародній спільній українсько-американській науково-практичній конференції “Карпати-Аппалачі: Формування особистості в контексті сталого розвитку гірських регіонів”(Івано-Франківськ, 2013), “Мистецька освіта у вимірах сучасності” (Київ, 2014), “Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики” (Переяслав-Хмельницький, 2014, 2015), “Художня освіта на межі тисячоліть: здобутки, проблеми, перспективи” (Ніжин, 2015); *всеукраїнських* – Всеукраїнській науково-практичній конференції “Музична освіта України: проблеми теорії, методики, практики” (Дрогобич, 2013), Всеукраїнській науково-практичній конференції-семінарі “Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики” (Київ, 2014); засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування НПУ імені М. П. Драгоманова; щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і викладачів Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова (Київ, 2012-2015).

Вірогідність і аргументованість отриманих результатів і висновків, що містяться в роботі, забезпечені цілісним підходом до дослідження проблеми, застосуванням комплексу методів, адекватних об’єкту, предмету, меті,

завданням і логіці дослідження, об'єктивним якісним і кількісним аналізом одержаних даних, підтверджених статистичним аналізом результатів педагогічного експерименту, особистим досвідом діяльності дисертанта у ВНЗ, наступністю і взаємопов'язаністю результатів, отриманих на різних етапах дослідження.

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено у 7-ми одноосібних публікаціях, з них 5 надруковано у фахових виданнях з педагогіки.

Об'єм і структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів з висновками, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 259 найменувань (з них 28 іноземними мовами). Загальний обсяг дисертаційної роботи становить 269 сторінок, з них 201 сторінка основного тексту. Робота містить 16 таблиць та 3 рисунки, що разом з додатками становить 49 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики як соціально-педагогічна проблема

На шляху реформування національні системи освіти України і Китаю переживають складні часи, адже реформи, що змінюють за короткий час суспільне життя, породжують складні проблеми у різних сферах соціокультурної дійсності, серйозно впливають на характер міжнаціональних відносин, оголюючи при цьому міжетнічний конфліктний потенціал.

Окреслені проблеми обумовлені впливом поведінкових стереотипів, властивих сучасному суспільству. Більш того, на формування культури особистості, моральних відносин накладають відбиток національні особливості кожного етносоціума, своєрідність традицій, звичаїв, стереотипів поведінки, тих рис національного характеру, які склалися протягом всієї історії становлення тієї чи іншої нації.

Завдання формування культури моральних відносин у соціумі, заснованих на національних і загальнолюдських цінностях, набуває особливої актуальності, адже зміцнення довіри і дружби між людьми благотворно впливають на всі сфери життя суспільства: економіку, політику, моральну культуру, міжособистісні стосунки і побут. У цьому контексті пошук шляхів всебічного розвитку особистості як носія тієї чи іншої етнокультури та створення передумов неконфліктного співіснування етносів

стає для багатоетнічних країн загалом, України і Китаю зокрема, одним з пріоритетних державних та соціально-політичних завдань.

Проблема формування особистості майбутнього вчителя, який з повагою ставиться до своїх етнічних коренів, але в теж час позбавлений національної обмеженості, відчуття національної винятковості набуває особливої актуальності, вимагає осмислення цієї проблеми через світовий досвід з урахуванням теоретичних і практичних розробок з цієї проблематики вітчизняних та зарубіжних дослідників (А.Білогрудів, Г.Дмитрієв, С.Дрожжина, Б.Вульфсон, М. Кузьмін, В.Макаєв, Ю.Руденко, Д.Сажин, М.Юрій та ін.).

Актуалізація потреби осягнення особливостей етнохудожньої підготовки майбутніх учителів збігається з аналогічними проблемами в світовому освітньому процесі. Етнохудожня підготовка ґрунтується на пріоритеті прав людини в культурному та суспільному житті, рівності націй і культурних моделей, неприпустимості расизму і шовінізму в державній політиці та приватному житті.

У сучасних соціальних умовах істотно зростає роль національних традицій як одного з чинників подолання гострих духовно-моральних, міжетнічних, екологічних та інших проблем суспільного розвитку.

Під *етнохудожньою підготовкою* майбутніх учителів музики розуміємо такий аспект фахової підготовки студентів, що включає прилучення молодого покоління до етнічної, національної та світової художньої культури, розвиток на цій основі планетарної свідомості, формування готовності та вміння жити у багатонаціональному середовищі.

Проблематика міжнаціональних (міжетнічних) відносин – одна з головних тем етносоціологічних досліджень. Для України стан міжетнічних відносин взагалі можна розглядати у якості головного інтегруючого чи дезінтегруючого індикатора національних процесів, особливо в контексті консолідації українського народу в єдину політичну націю.

На думку С.Дрожжиної, міжетнічні відносини – різновид соціальних зв'язків між структурними елементами суспільства, об'єктом і суб'єктом яких є етнічні групи[70]. Міжнаціональні конфлікти – це окрема форма міжгрупового конфлікту, у якому групи з протилежними інтересами розрізняються по етнічній (національній) ознаці. У повсякденній практиці під час обговорення міжнаціональних відносин чи ефективності, або неефективності національної політики держави, звичайно, маються на увазі визначені нації. При цьому різні нечисленні етнічні групи особливо не виділяються, хоча їхня кількість досить значна. Міжетнічна політика держави покликана регулювати соціально-політичні відносини з метою узгодження інтересів різних етнічних і національних груп і найбільш повного задоволення їхніх потреб.

Моделюючи з навчальною метою діалог культур, треба мати на увазі, що у кожного народу своя картина світу, що національна специфіка проявляється у сприйнятті реалій навколишньої дійсності, у мовному етикеті. Завдяки діалогу культур студент краще осягає картину світу, глибше проникає в її сутнісні характеристики, в менталітет народу і знаходить почуття національної гідності та поваги до культурних цінностей інших народів.

Незважаючи на очевидну актуальність даного підходу, педагогічні ВНЗ слабо орієнтовані на діалог культур. Етнохудожня підготовленість особистості залишається на периферії фахової підготовки майбутніх учителів музики. Існує необхідність в інтенсифікації наукових досліджень з питань модернізації фахової підготовки педагогів, програмно-методичному наповненні регіонального компоненту етнохудожньої підготовки фахівців, коригуванні стратегії безперервної освіти.

Важливість вирішення проблеми удосконалення теоретичної та практичної розробки методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій загострена сьогодні

декількома обставинами: соціально демографічними зрушеннями, викликаними міграцією населення; посиленням процесів національно-культурного самовизначення; наявністю агресивних націоналістичних настроїв у суспільстві.

Відсутність толерантності у відносинах різних етнічних груп, конфлікти на національному ґрунті – наслідок складного комплексу соціальних чинників, одним з яких є нехтування етнохудожньою підготовкою майбутніх учителів.

Найважливіший ресурс розвитку етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики у полікультурному освітньому просторі України і Китаю – розуміння того, що етнічність людини аж ніяк не генетичного походження, а соціально детермінована і може бути вихована в тому випадку, якщо етнохудожня підготовка буде пронизувати різні дисципліни навчальної програми, тобто буде здійснюватися інтердисциплінарно. Організована таким чином етнохудожня підготовка студентів спрямована на формування культурологічної рефлексії, в результаті якої суб'єкт освітнього процесу піднімається над різними етнокультурними парадигмами бачення світу і людини. Результатом такого освітнього процесу є формування етнохудожньої підготовленості, яка виступає, з одного боку, відображенням сучасних глобалістичних тенденцій в освітній сфері, а з іншого – однією з найважливіших складових “морального базису” особистості.

Дослідження етнохудожньої підготовки майбутніх учителів свідчать про те, що означена підготовка студентів покликана вплинути на розвиток суспільства в цілому. Аналіз наукових праць (О.Алексеева, Н.Батюк, А.Данилюк, М.Певзнер, С.Садовенко В.Шварц та ін.) показав схожість позицій науковців.

Невипадково серед вічних цінностей освіти і педагогічної думки в особливому ряду стоять виховання громадянина на ідеях гуманізму, демократії, моральності, свободи і рівності; громадянина, що володіє

толерантним світоглядом, здатного до міжкультурного діалогу і взаєморозуміння з представниками інших народів.

Це особливо важливо в умовах багатонаціонального суспільства таких країн, як Китай та Україна, соціальна стабільність яких залежить від пріоритету педагогіки толерантності. Саме у всебічному врахуванні етнохудожніх і виховних інтересів різних національностей та етнічних груп полягає основна мета етнохудожньої підготовки майбутніх учителів.

Етнохудожня підготовка майбутніх учителів допомагає звернути увагу суб'єктів освітнього процесу на різноманітність суспільства як позитивного чинника його розвитку, який забезпечує вищий ступінь адаптації особистості майбутнього вчителя до мінливих умов існування, допомагає студентові сформувати більш об'ємну, багатогранну картину світу.

У науковій літературі термін “етнохудожня підготовка” ще не знайшов свого однозначного визначення, інтерпретується широко, тобто при розкритті його значення педагоги і науковці неодмінною складовою вважають виховання. В окремих працях використовується термін “етнохудожня компетентність” майбутнього вчителя музики [194].

Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики полягає у формуванні фахівця, здатного до активної і ефективної життєдіяльності у багатоетнічному і полікультурному середовищі, який володіє розвиненим почуттям приналежності до художньої культури власного етносу, розуміння і поваги інших культур, вміннями жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань.

У цьому контексті важливою складовою змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики стає етнохудожній компонент. Художня культура, у тому числі національна, розглядається як одна з основ, на якій будується зміст фахової підготовки, бо прилучення до накопичених століттями духовних цінностей відіграє винятково важливу роль у формуванні особистості майбутнього вчителя музики.

Етнохудожня підготовка – порівняно молода галузь наукового знання, яка привертає увагу не лише фахівців, але й широких верств громадськості, адже вимагає адекватної педагогічної реакції на гострі виклики сучасності: глобалізація в сучасному світі, міжособистісні, міжгрупові та міжетнічні конфлікти, різні дискримінаційні явища, класові, політичні та релігійні суперечності тощо.

Розвиток цього напрямку сучасної педагогічної науки і освітньої практики практики обумовлюється самою суттю процесів демократизації й гуманізації соціального життя у таких багатоетнічних суспільствах, як українське та китайське, прагненням створити державу, в якій культивуються шанобливе ставлення до особистості, захист гідності й прав кожної людини [99].

В умовах економічної і політичної інтеграції все більше значення надається збереженню етнонаціональної специфіки, в тому числі у фаховій підготовці майбутніх учителів музики. У цьому сенсі етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики, на нашу думку, може розглядатися як один з інструментів виходу з кризи усієї системи національної освіти, що сприяє гармонізації відносин представників різних цивілізацій і культур.

При розгляді генези проблеми етнохудожньої освіти у історико-ретроспективному аспекті виявляються два полярних способи її вирішення на зорі цивілізації. Так, країни Стародавнього Сходу – Індія, Китай, Японія, які представляли собою моноетнічні держави, характеризувались замкнутістю релігії, закритістю суспільства і монокультурною освітою [8].

У Стародавній Греції спостерігалось протилежне явище. Розвиток суспільства на принципах політеїзму, філософії загальності та відкритості мислення стимулював розвиток моделі “відкритої освіти”, метою якої було вивчення універсальних законів розвитку природи і суспільства, формування людини як “громадянина світу” (Діоген Синопський). Також і римська школа розвивалася на принципі бікультурності, що вимагає, крім знання латинської

мови і культури обов'язкового вивчення грецької мови і культури.

Пізніше, в епоху Середньовіччя, в школах Близького Сходу та Західної Європи реалізується релігійно-схоластичний зміст принципу бікультурності, при якому пріоритет надавався не рідній мові, а арабській або латинській мові чи культурі, ісламській або християнській релігії, відповідно до конфесійних особливостей регіону.

Закладаючи наукові основи педагогіки у XVII столітті, видатний педагог Я.А.Коменський обґрунтував принцип природовідповідності навчання і виховання. У праці “Пампедія” він приділив велику увагу педагогіці взаємодії культур. Володіючи широтою і глобальністю наукових поглядів, Я. А. Коменський вважав, що національні та загальнолюдські начала повинні органічно поєднуватися у навчанні й вихованні. Дана ідея знайшла відображення у змісті освіти на всіх щаблях розробленої видатним дидактом педагогічної моделі [97].

У епоху Відродження культурний діапазон змісту освіти в реальних школах був значно розширений за рахунок вивчення рідної мови та культури, а також сучасних іноземних мов. Філософсько-педагогічне обґрунтування зв'язку культур у XIX столітті дав німецький філософ і педагог І. Фіхте, який розглядав національну освіту відносно народу до відповідної йому культури. Значно поглибивши дану ідею, К. Ушинський обґрунтував постулат про те, що в кожного народу є своя національна система виховання, яка визначається характером народу [198].

Особливе місце в науковій спадщині К.Ушинського займає вивчення проблем національної освіти. У першій половині XX століття цю проблематику розвинув С.Гессен, який прийшов до висновку про те, що освіта лише тоді справді національна, коли вона ґрунтується на принципах науковості, художності та моральності. С.Гессен обґрунтував принцип єдності в освітній практиці двох процесів – виховання загальнолюдського в національному та національного в загальнолюдському [53]. Саме в такому

контексті, на наш погляд, виявляється, по-перше, багатовимірність і єдність просторово-часової панорами соціокультурного досвіду людства, а, по-друге, взаємозумовленість різноманітних етнокультур.

Таким чином, ідеї етнохудожньої освіти сягають глибин історії. У сучасних умовах етнохудожня освіта може виступити чинником подолання роз'єднаності народів та об'єднання зусиль на шляху до прогресу і національної гармонії.

Розглядаючи проблему етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики, виходимо з того, що фахова підготовка не може не враховувати етнонаціональні відмінності та має включати безліч типів, моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій, адекватних світогляду і запитам різних етнокультурних груп населення; долучати до материнської мови, національної культури, до світової культури через розуміння особливостей окремих етносів на основі діалогу культур, що володіють неповторними перевагами і цінностями макро- і субкультур. Тому такий аспект фахової підготовки майбутніх учителів музики, як етнохудожня підготовка, є потужним інструментом створення демократичного і гуманного соціального клімату, гармонізації відносин різних цивілізаційних типів і культур у суспільстві.

Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики, на нашу думку, має вирішити три групи завдань, які можна позначити поняттями: *плюралізм, рівність і взаємодія*. У першому випадку мова йде про повагу і збереження культурного різноманіття. У другому – про підтримку рівних прав вихідців різних етносів на освіту. У третьому – про формування в душі загальнонаціональних політичних, економічних, духовних цінностей.

Ключові завдання етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики вимагають поетапного вирішення. Так, при вихованні у студентів поваги до інших культур – толерантність (терпимість) розглядаємо лише як початок прилучення студентів до інших культур. За цим має слідувати розуміння,

повага і, насамкінець, активна солідарність. Далі мають формуватися засновані на розумінні особливостей власної та інших художніх культур такі властивості й уміння, як взаємодія, взаємозалежність, взаємообмін.

У кінцевому підсумку, етнохудожня підготовленість майбутніх учителів музики має будуватися навколо чотирьох орієнтирів: соціокультурної ідентифікації особистості; освоєння системи понять і уявлень про етнохудожнє середовище; виховання позитивного ставлення до диверсифікованого культурного оточення; формування навичок міжкультурного спілкування.

Одним з головних завдань етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики у цьому зв'язку виступає виховання духовної культури студентів, яка найбільш рельєфно виявляється взаємовідносинах між людьми, і, особливо, у інтеркультурних комунікаціях між представниками різних національностей. Звідси і актуалізація уваги науковців, вчителів-практиків до етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики.

Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики, на нашу думку, фокусується на таких основних принципах:

- виховання людської гідності й високих моральних якостей;
- виховання для співіснування з соціальними групами різних рас, релігій, етносів;
- виховання толерантності, готовності до взаємного співробітництва;
- формування уявлень про різноманіття художніх культур та їхніх взаємозв'язків;
- усвідомлення важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості;
- виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей;
- розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності та взаєморозуміння.

Науково-методологічну основу формування етнохудожньої

підготовленості особистості майбутнього вчителя музики складає культурологічний підхід до фахової підготовки. Відповідно до культурологічного підходу, кожен учасник міжкультурних комунікаційних процесів виступає як носій і трансформатор певної етнокультури, що сформувалася під впливом традиційної системи виховання, характерної для конкретного етносу.

Керуючись основами законодавства України про культуру, С. Дрожжина визначає основні напрями культурної політики України, які спонукають українських освітян втілювати у життя заходи щодо полікультурної освіти:

- проголошення, гарантування, державна підтримка культурної самобутності кожного народу, що дає можливість всебічного розвитку людини, мобілізує кожен народ, кожна соціальну групу на черпання сил у своєму минулому, спонукає засвоювати елементи інших культур, сумісних зі своїм характером;

- встановлення контактів з традиціями й цінностями інших народів;

- зберігання й захист культурної спадщини кожного народу (культурна політика повинна охороняти, зберігати та збагачувати самобутність та культурну спадщину кожного народу, забезпечувати повну повагу культурних меншостей та інших культур світу);

- визначення сенсу процесу розвитку, планів, стратегії розвитку з урахуванням історичного, соціального й культурного контексту кожного суспільства;

- створення соціальних та культурних умов, що полегшують, стимулюють і гарантують мистецьку та інтелектуальну творчість без жодної дискримінації будь-якого характеру;

- сприяння розвитку новаторської освіти, що покликана не тільки передавати знання, а й формувати вміння самостійно здобувати їх;

- сприяння застосуванню національних умов для передання знань на всіх рівнях освіти;

– забезпечення передачі об'єктивної інформації про культурні події та досягнення в сфері культури в різних країнах;

– уникання будь-яких форм нерівності й підкорення, а також заміни однієї культури іншою [72].

Полікультурні процеси представляють собою сукупність культурної різноманітності різних народів і, в той же час, культурну диференціацію одного і того ж народу. Тобто, з одного боку – це культурне розмаїття, багатоваріантність, неоднорідність національної культури. З іншого боку – це відмінності національних культур в рамках загальнолюдської культури (наприклад, культура виховання, культура спілкування у різних народів).

Якщо студент, освоюючи власну художню культуру, робить відкриття в самому собі, переживаючи при цьому пробудження інтелектуальних і душевних сил, то відповідна галузь художньої культури стає “його світом”, простором можливої самореалізації, а оволодіння нею отримує таку мотивацію, яку традиційний, класичний зміст фахової підготовки забезпечити не може. Етнохудожня підготовка дозволяє сприймати явища культури не лише як об'єктивацію думки, творчого потенціалу, морального вибору інших людей, але, в той же час, “впізнавати себе” в уже створеному та розвиватися як “культурно-історичний” суб'єкт, для якого минуле і майбутнє етнохудожньої культури – це його власне минуле і майбутнє.

На думку М. Сороки, “вищою цінністю етнокультурного освітнього простору стає людина, а зміст і мета освіти є нерозривно пов'язані з її розвитком, соціально-педагогічною підтримкою, захистом індивідуальності, культуровідповідним вихованням, створенням умов для творчої самореалізації” [172]. Етнохудожня підготовка стає невід'ємною частиною педагогічної культури вчителя музики. Вона містить у собі культурологічні, соціокультурні, етно-історичні знання, розуміння важливості культурного плюралізму, вміння виокремлювати і привносити в зміст загальної освіти ідеї, які відображають культурне різноманіття світу, а також уміння

організувати навчальний діалог носіїв різних культур [172, с.53-56].

Серед основних завдань етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики назвемо:

- формування ціннісного відношення до етнічної культури та її історії;
- створення етнохудожнього середовища як основи для взаємодії особистості з елементами інших культур;
- формування здатності до особистого культурного самовизначення;
- формування здатності до активної та ефективної життєдіяльності в багатонаціональному культурному середовищі, що ґрунтується на розвиненому почутті поваги до інших культур, умінні жити у злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань і переконань;
- формування уявлень про культуру і розмаїття культур через залучення до культурних цінностей;
- виховання толерантного ставлення до культурних відмінностей, подолання негативних етносоціальних стереотипів;
- розвиток вмінь та навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур завдяки міжкультурній комунікації;
- пошук спільних і відмінних рис в культурах народів світу, народів і власного народу;
- виховання поваги і формування інтересу до національних цінностей та особливостей інших народів, їх мови, традицій, культур.

Етнохудожня підготовленість включає здатність студентів:

- усвідомлювати себе як суб'єктів у рідному етнохудожньому середовищі;
- розуміти, що групова належність змінюється залежно від контексту комунікації та інтеракції;
- виявляти культурну схожість між представниками різних культурних груп з метою розширення рамок власної групової приналежності за межами кордонів рідної країни;

– визначати своє місце, роль, значущість і відповідальність в глобальних загальнолюдських процесах;

– ініціювати і брати активну участь у діях проти культурної агресії, культурної дискримінації та культурного вандалізму.

Отже, зміст етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики вимагає залучення студентів до вивчення традицій субкультур, трансформацію домінантної культури як бази етнохудожньої підготовки за рахунок інтеграції з іншими культурними цінностями і передбачає діалог, який в змозі організувати лише педагог, відкритий культурному різноманіттю власної країни. Можна зробити висновок про те, етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики є об'єктивно актуальною проблемою в умовах сучасного суспільства багатонаціональних України та Китаю.

1.2. Історичні та соціально-культурні передумови розвитку регіональних систем етнохудожньої освіти в Україні

Висунуті завдання виховання і розвитку молодого покоління на основі вищих духовно-моральних цінностей та ідеалів, втілених у творах народної творчості, в різних традиційних формах святково-обрядової та родинно-побутової культури, характерних для того чи іншого регіону, набувають в сучасних умовах особливу соціально-культурну значущість. Їх вирішення здійснюється на основі інтеграції діяльності соціально-культурних та освітніх установ, робота яких спрямована на виявлення, збереження і передачу новим поколінням старовинних зразків народної творчості, знань і досвіду народних майстрів. Цьому сприяє введення у навчальні плани освітніх установ у якості регіонального компонента таких дисциплін, які дозволяють знайомити з традиційною художньою культурою рідного краю, з різними видами і жанрами народної творчості.

Збереженню та поширенню самобутніх регіональних етнохудожніх

традицій сприяє і діяльність фольклорних ансамблів, студій народного декоративно-ужиткового мистецтва, шкіл народних ремесел тощо. При цьому необхідно підкреслити, що в складних умовах соціально-культурної дезінтеграції збереження національно-культурної своєрідності різних регіонів не суперечить ідеї створення цілісного культурного простору держави у тому випадку, коли освоєння регіональної художньої культури здійснюється в контексті кращих національних традицій як складової загальнонаціональної культури.

Недавні соціально-політичні перетворення в Україні, спрямовані на подолання дезінтеграційних процесів, що передбачають децентралізацію регіонів, орієнтують соціально-культурну політику в регіонах на гнучке поєднання в ній загальнонаціональних і локальних інтересів.

Великий вплив на розвиток цих ідей мали традиції візантійської православної культури, а також уявлення про ідеал та способи виховання молодого покоління, характерні для східно-слов'янських племен Київської Русі. Протягом багатьох віків теорія та практика освіти Київської Русі представляла собою синкретичне поєднання педагогічних ідеалів православ'я та народної педагогіки. Основою для аналізу педагогічних поглядів на національне виховання можуть служити нечисленні рукописні джерела, що дійшли до нашого часу, а також деякі твори усної народної творчості[10].

Антологія педагогічної думки Давньої Русі дозволяє твердити, що педагогічні настанови в “Повчанні дітям” київського князя Володимира Мономаха цілком ґрунтуються на народній педагогіці: “Старших шануйте, як батька, а молодших, як братів, брехні остерігайтесь, і пияцтва, і облуди, від того душа гине і тіло. Куди б ви не вибрали шлях своєю землею, не давайте отрокам чинити зло і шкоду ні селам, ні посівам, щоб люди не проклинали вас. Куди б не прийшли, і де б не зупинилися, напоїть і нагодуйте нужденного... Хворого навідайте, покійника проведіть в останню дорогу, бо всі ми смертні. Не проминіть ніколи людину, не привітавши її, і добре слово

ій мовте”[10, с. 27].

Значний вклад у вивчення педагогічної спадщини Давньої Русі вніс видатний історик педагогіки П.Каптерев. Він розглядав природно-географічні, етнокультурні та соціальні умови як найважливіший фактор формування педагогічної теорії кожного народу. П.Каптерев відводив особливу роль етнопедагогічним поглядам як базису розвитку національної педагогічної науки і вважав, що історія педагогіки будь-якого народу є історією розвитку народної самосвідомості, що може формуватися лише самим народом, а висловлюватися і формулюватися його представниками або органами управління [92, с. 67].

Розглядаючи початковий етап розвитку педагогічної теорії, П.Каптерев приходить до висновку про вторинність багатьох педагогічних ідей, їх запозиченні з християнських літературних джерел. Однак запозичувалися лише ті педагогічні ідеї, які відповідали національному ідеалу і національному менталітету. П.Каптерев зазначав: “Засвоїти педагогічну систему такого характеру, який був би протилежний або просто не співпадав зі складом національного буття, було б неможливо для народу, така чужа система неминуче була б штучним насадженням і швидко зачахла” [92, с.72].

Педагогічні ідеї Київської Русі були запозичені з Біблії, творів Іоанна Златоуста, апокрифів, житія святих, повчань, а також з історії, космології, етнографії та відомостей з інших галузей знань. Аналізуючи цей широкий спектр знань, П.Каптерев зазначав, що виховний ідеал був старозавітним і відрізнявся суворістю, виключав самостійність і свободу дитячої особистості: дитяча воля повинна була цілком підкорятися батьківській. Самостійні ж прояви дитини не враховувалися, навпаки, в педагогічних настановах широко представлені побоювання батьків з приводу дитячої непокори й свавілля. Оскільки православ'я у Київській Русі було державною ідеологією, саме воно визначало методологічні та методичні підходи до освіти[92].

Проте, базуючись на православних християнських цінностях, поступово

починають складатися національні ідеї виховання. Перший київський митрополит Іларіон у праці “Слово про закон і благодать” висловлювався про необхідність затвердження самовизначення і територіальної цілісності Русі. Ця сформульована національна ідея зумовлювала і характер виховання. Іларіон закликав виховувати юнацтво на героїчних традиціях і образах героїв минулого. Як загальнодержавну задачу Іларіон розглядав прославляння подвигів предків, тобто фактично висловлювався за вивчення і шанобливе ставлення до вітчизняної історії [10, с.53].

У рукописних джерелах періоду XI-XVI ст., можна виявити чимало висловлювань про ідеали, мету і завдання виховання, разом з тим, теоретичного обґрунтування національно спрямованої системи освіти у цих працях немає. Пов'язано це з ідеологічним домінуванням православ'я, ідеями, що нівелювали проникнення іноетнічних й іноконфесіональних педагогічних концепцій. Це об'єктивно призводило до панування в теорії та практиці освіти молодого покоління етноцентристської ідеології[10].

У козацькі часи в Україні з'явилася дидактична література, що базувалася на християнському вченні та народній педагогіці. Найвизначніша її пам'ятка – “Учительное євангеліє” Кирила Транквіліона-Ставровецького.

На народну педагогіку спирались виховні системи братських та січових шкіл XVI-XVII століття. Про це свідчить, зокрема, статут Львівської братської школи 1586 року[Цит.за 157]. Духом демократизму був пронизаний навчальний процес у січових і полкових школах, де учні перебували на повному самоврядуванні, обирали свого отамана, жили в окремих куренях, готували собі їжу і навіть отримували свою частку пороху й свинцю для військових вправ та на випадок ворожого нападу. Українська етнопедагогіка козацької доби знайшла своє філософсько-педагогічне обґрунтування у Григорія Сковороди[166]. Результатом педагогічної діяльності Г.Сковороди стало застосування прогресивних ідей західноєвропейської педагогічної думки для розвитку народної педагогіки. У вітчизняній культурі саме

Г.Сковородою було вперше розроблено оригінальні підходи трактування народних педагогічних ідей. Він піддав їх глибокому осмисленню і науковій обробці. Таким чином було зроблено значний крок на шляху створення демократичної педагогіки, що тісно пов'язана з виховними ідеалами народу. Духовними цінностями українського Сократа були ідеї волі і свободи людини і народу, нації, держави, утвердження національного способу життя, національної народної освіти, пріоритету свого рідного, національного. Будучи прихильником принципу народності у вихованні, Г.Сковорода вважав, що воно повинно відповідати інтересам народу, житися з народних джерел і зберігатися в житті кожного народу[166].

Саме у період XVII-XVIII ст. вітчизняною освітою активно запозичуються європейські педагогічні моделі. Йдеться про теорію природного права особистості на достойний спосіб життя, яка могла допомогти вирішити гострі соціально-педагогічні проблеми. Саме вчення про природне право стало спільним джерелом для розробок тогочасних прогресивних педагогів, з якого вони виводили ідею природовідповідного виховання.

Широкого розвитку педагогічні концепції етнічно спрямованої освіти отримали лише наприкінці XVIII ст. Про педагогічний ідеал і виховання громадянина висловлювався і видатний діяч літератури і мистецтва М.Новіков. Він безпосередньо пов'язував процвітання держави, благополуччя народу з результатами виховного процесу, головними орієнтирами якого він вважав формування доброти та інших чеснот, таких як звичка до порядку, почуття прекрасного, патріотизм, гордість за свій народ, за свою націю. Ідеалом громадянського виховання М.Новіков бачив прагнення до відродження народної гордості, орієнтацію на простоту і взаємну повагу один до одного [Цит.за 10, с.290].

М.Карамзін також висловлювався про необхідність виховання на основі національних традицій. Він писав: "... ми знаємо, що всякий повинен рости у

своїй Вітчизні і задалегідь звикати до її клімату, звичаїв, характеру жителів, способу життя; ми знаємо, для державного щастя, не треба ні французів, ні англійців”[Цит.за 10, с.56].

Видатний літератор і громадський діяч І.Богданович також писав про вплив національних традицій на характер виховного процесу. У праці “Про виховання юнацтва” він зазначав унікальність національного характеру й звичаїв, іронізував над схильністю вітчизняних педагогів копіювати європейські еталони. І.Богдановича ясно висловлюється про необхідність формування національних рис характеру, який “власними рисами розуму і серця дає кожному ясне поняття про те, що належить йому, що відрізняє його від інших народів” [Цит за 10, с. 101-102].

Видатний державний діяч і літератор першої половини ХІХ ст. А.Шишков у національному вихованні вбачав основу для формування сили, твердості духу і благополуччя, засобом до чого служать віра, мова і виховання. Аналізуючи педагогічні ідеї А.Шишкова, К.Боленко відзначає, що цей теоретик педагогіки активно виступав проти французького виховання і вважав, що виховання має бути національним. А.Шишков вважав, що “народ, який копіює інший народ, знищує себе, втрачає власну гідність, стає рабом, причому не гребує своїми кайданами, а шанує ці кайдани як свою прикрасу” [31, с. 100].

Літератор першої половини ХІХ ст. С.Шевирьов вважав, що освіта лише тоді виявиться міцною, коли засвоїться народом і буде перейнята народною думкою і словом. Засобом такої освіти С.Шевирьов вважав виховання релігійного почуття, почуття державної єдності й почуття народності [Цит.за 209, с.155-158].

Але поряд з ідеями, що категорично заперечували педагогічні впливи Заходу, поступово набувають розвитку наукові погляди, згідно з якими вітчизняна педагогіка, базуючись на національних традиціях, повинна вбирати в себе найкраще з педагогічного досвіду інших країн. Одним з

послідовників цих поглядів був О.Пушкін. Розмірковуючи про позицію О.Пушкіна, С.Франк зазначав, що О.Пушкін розглядав народність або національну самобутність як своєрідність духовного складу народу і підкреслював, що народність не передбачає замкнутості та відособленості національної культури. Навпаки, “будучи субстанцією народного духу, національна культура підживлюється запозиченим матеріалом, який вдало засвоює і переробляє, не втрачаючи власного, а розвиваючи цим свою національну своєрідність” [201].

М.Гоголь також вказував на необхідність раціонального поєднання знань про культурні багатства рідної країни і досягненнях європейської культури. Він писав: “... громадянин повинен знати справи Європи. Але ... і колись, і тепер я був упевнений в тому, що потрібно дуже добре і дуже глибоко знати власну природу, і лише за допомогою цього знання можна відчутти, що саме варто нам брати і запозичувати з Європи”[56].

Видатним науковцем в галузі педагогіки К.Ушинським було доведено, що принципи виховання, які витворені самим народом і засновані на народних засадах, мають найбільшу виховну силу на відміну від найкращих систем, що побудовані на абстрактних ідеях, оскільки вони є запозиченими у інших народів [198]. Концепція етноцентризму, якої у цілому дотримувався К.Ушинський, висвітлювала ідею, що в кожного народу створюється своя унікальна національна система виховання, тому спроби запозичення подібної системи одним народом у іншого можна вважати безперспективними.

Видатний педагог заперечував можливість ефективного виховання на основі запозичених педагогічних технологій. К.Ушинський у статті “Загальний погляд на виникнення наших народних шкіл” фактично висловлює ідею про етнопедагогіку як основу національного виховання. Він, зокрема, писав, що “народна школа ... починається ... з розуміння народом необхідності освіти для життя, що народжується з теплого джерела любові батьків до дітей, яких батьки хочуть приготувати до життя... у нас завжди

буде краще і природніше залишити народну школу народною справою, навіть – чисто сімейною справою народу”[198]. У статті “Про народність у громадянському вихованні” К.Ушинський зазначав, що національні риси має не лише зовнішній вигляд людини, але і його вчинки. Власне ці характерологічні особливості передаються від покоління до покоління протягом століть. Автор підкреслював, що процес виховання завжди має враховувати і спиратися на національні особливості: “Звертаючись до народності, виховання завжди знайде відповідь і сприяння в живому і сильному почутті людини, яке діє набагато сильніше переконання, прийнятого одним розумом, або звички, вкоріненої страхом покарання” [198]. Ним було високо оцінено українську поезію в контексті її національної й загальнолюдської цінності. До складених К.Ушинським підручників, було включено низку українських фольклорних творів. Загалом у навчальних книжках видатного педагога є чимала кількість етнографічних описів життя українського народу, та й сам дослідник з симпатією говорив про високоморальність українського селянства [198].

Багато дослідників, розглядаючи особливості розвитку педагогічної думки кінця ХІХ ст., виокремлюють дві групи теоретиків педагогіки. Одна з них об'єднувала прихильників К.Ушинського (К.Ярош, О.Мусін-Пушкін) і протистояла впровадженню у навчально-виховний процес “загальнолюдських цінностей” вважаючи, що основним недоліком національної школи є її космополітичність. Інша школа (П.Каптерев, С.Гессен та ін.) полемізувала з К.Ушинським, вважаючи, що педагогіка не є специфічним національним феноменом, і не можна протиставляти національну освіту загальнолюдським цінностям.

Так, представник першого напрямку – видатний літератор і громадський діяч О.Мусін-Пушкін вважав, що школа має бути національною і безпартійною, і лише за таких умов вона зможе благотворно вплинути на суспільство. Автор зазначав, що любов до рідного є основою для розвитку

таланту, інтересу до наукових пошуків, працездатності учнів, що така школа забезпечить розквіт народних сил і народного генія. Величезне значення у справі етнохудожнього виховання О.Мусін-Пушкін відводив сім'ї та безпосередньо вчителю. Автор підкреслював, що особистісні переконання вчителя відображаються на переконаннях учнів: “Кожен вчитель, який має на увазі космополітичні ідеали, а не свої рідні, національні – не може не надавати помітного впливу в цьому напрямку на свого учня ... Такою, до речі, і є наша сучасна школа”[130, с.34-36]. Послідовними прихильниками ідей К.Ушинського були також В.Стоюнін і В.Водовозов. Про вплив національних традицій на характер освіти багато писав В.Стоюнін. Він вважав, що національна школа завжди має конкретно історичний і етнічний характер, пов'язана з історією і традиціями того народу і тієї місцевості, де вона розташована. В.Стоюнін підкреслював ще й необхідність враховувати у національній школі регіональні особливості [177, с. 149].

А.Вдовін та В.Торукало зазначають, що на думку В.Водовозова, освіта повинна, перш за все, задовольняти запити народу. Рідну мову він розглядав як головний провідник освіти і чинник залучення до духовної культури, створений народом. В.Водовозов будував свої дидактичні технології на основі традиційного національного фольклору і вважав, що доцільно викладати філологічний цикл у початковій школі на основі національного фольклору[40].

Іншої точки зору дотримувалася група вчених, одним з яскравих представників котрої був С.Гессен. Розглядаючи проблеми національної освіти, він, зокрема, підкреслював вплив національної культури на формування людини і розглядав націю як субстанцію, поза якою людина не може повноцінно розвиватися і, що найголовніше, займатися творчістю. Автор підкреслював, що багато гуманітарних галузей, і в тому числі мистецтво, в своїх найвищих досягненнях глибоко національні. С.Гессен пропонує не інтерпретувати націю лише як антропологічний або

соціологічний феномен, а розглядати її як стиль народного існування, форму творчості певного народу. С.Гессен стверджує, що розвиток нації, вдосконалення етнохудожніх процесів безпосередньо пов'язані з цілеспрямованим педагогічним впливом. Автор підкреслює ще одну особливість етнохудожніх процесів. На його думку, долучення до світової культури можливе лише через оволодіння загальнонаціональною культурою, яка, в свою чергу підживлюється певними “регіональними розгалуженнями”[53].

Закономірності народної педагогіки на науковому рівні осмислив О.Духнович у своїй праці “Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских” (1857). Він є першовідкривачем терміну “народна педагогіка”, дослідником її принципів, методів, форм навчання. О.Духнович, обґрунтовуючи необхідність дотримання у вихованні принципу народності, ратував за викладання навчальних предметів рідною мовою, створення системи виховання з урахуванням історичних та національних традицій народу. Особливим засобом виховання вважав народну пісню, яка пробуджує любов до рідного краю. Виховна мета – виховання патріота і громадянина.

С.Горбенко стверджує, що “навчання, на думку О.Духновича, буде успішним тоді, коли учні не лише “цілковито розуміють” те, що вивчають, а й уміють приводити це “у дію”, учитель “прикладками розтлумачує викладену річ”; розповідає короткими реченнями, а не “довгими періодами”; “вправляє” учнів у кмітливості. Необхідно відвертати дітей від “марнослівства”, створювати для них не “розбещене” життя, а таке... щоб “руки на взяття чужого майна не простягали”. Вчити правду казати, ніколи не брехати. “На совісті” учителя повинно бути покладено “збудження народолюбства”. Учителеві слід “засвітити любов до своєї народності”, бо людина “без народності” подібна до “блукаючого вовка”. О. Духнович, вважає С.Горбенко, розвиваючи на професійній основі принципи народності,

демократизму та гуманізму в освіті, був палким прихильником масової освіти населення на західноукраїнських землях[58].

Виховний досвід українського народу, окрім фольклору, знайшов відбиття, пряме і опосередковане, у творчості майже всіх українських письменників, зокрема, Г.Сковороди, І.Котляревського, Т.Шевченка, П. Куліша, Марка Вовчка, І.Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, І.Франка, С.Васильченка, Н.Кобринської, Лесі Українки, ряду письменників пізнішого часу.

Досить активно проблеми філософії освіти розробляли релігійні філософи. У роботі “Про національне виховання” І.Льїн радив розглядати національність у зв'язку з укладом несвідомих (інстинктивних) і творчих проявів людини. Він писав: “Покажи мені, як ти віруєш і молишся, як прокидається в тобі доброта, геройство, почуття честі та обов'язку, як ти співаєш, танцюєш, читаєш вірші, хто твої улюблені вожді, генії та пророки, – скажи мені все це, а я скажу тобі, якої нації ти син; і все це залежить не від твого свідомого вибору, а від духовного укладу твого несвідомого”[86, с. с.201]. Всі ці несвідомі переживання, на думку І.Льїна, закладаються в ранньому дитинстві, тому виховання дітей в національному дусі зводиться до пробудження емоційного ставлення до національного духовного досвіду, і, на цій основі, – розвитку волі, уяви і творчості. Способом цього автор вважав розвиток дітей на основі тих справді національних матеріальних і духовних цінностей, які можуть викликати у дитини почуття розчулення, замилювання, преклоніння, краси, великодушності, праги подвигу, почуття гордості й честі. І ці враження дитина повинна отримувати вже з дошкільного віку. У якості ефективного засобу етнохудожнього виховання І.Льїн розглядав народну пісню та хоровий спів. Таким чином, філософ уважав, що “з повагою дитина повинна ставитися до національної історії, національної армії, до території країни та її господарства, і всі ці емоційні переживання мають втілитися у добровільній

творчій праці” [86].

У період інтенсивного формування української нації (кінець XVIII – початок XX ст.) краєзнавство розглядалося українськими педагогами як важлива складова загальної ідеї народності освіти.

Питання становлення наукового краєзнавства в Україні постійно перебувало в центрі уваги українських таких освітніх діячів і педагогів кінця XIX – початку XX сторіччя, як Б.Грінченко, М.Грушевський, М.Драгоманов, С. Русова та ін. Стрижневим у поглядах представників української педагогічної думки на проблеми краєзнавства стало відображення у ньому любові до своєї нації, відстоювання

пріоритету Батьківщини.

Відомі діячі української культури (В.Гнатюк, М.Драгоманов, Ф.Колесса, О.Потебня) популяризували матеріал з української етнопедагогіки, акцентуючись на фольклорному масиві. Праці українських етнографів кінця XIX – початку XX ст. (Йосипа і Данила Лепких, А.Малинки, А.Онищука) висвітлюють регіональні особливості народного виховання в Україні.

Цілеспрямоване дослідження змісту народної педагогіки починається з 1920-х років. Так, у 1926 р. з’являється книжка Г. Виноградова “Народная педагогика”, де автор наголошує на необхідності її наукового вивчення. Ще через три роки (1929) побачила світ монографія Н. Заглади “Побут селянської дитини”. Праця містить аналіз значного масиву фактичного матеріалу щодо виховання дітей від раннього до підліткового віку.

У 20-30-ті роки проблемам національної освіти велику увагу приділяв П.Блонський. У статті “Про національне виховання”, він зазначав, що в сучасній йому педагогіці вимога замінити поширену копію з німецької школи на школу справжню, національну є надзвичайно популярною і актуальною. Умовою виникнення національного виховання та національної школи П.Блонський вважав загальний розквіт національного життя і національної творчості, які, в свою чергу, можливі при економічному

підйомі, демократизації культурного життя і розвитку міжнародного співробітництва[30].

П.Блонский переконував, що національне виховання дитини має проходити три стадії, для кожної з яких була характерна своя технологія. У процесі дошкільного виховання дитина інстинктивно засвоює етнопсихологічні особливості, рідну мову, звичаї, міфологію, естетичні смаки, ідеали та вірування. Для учня початкової школи основою етнохудожнього виховання стає свідоме вивчення історичного минулого та сучасного розвитку рідної країни. У середній школі дитина знайомиться з різними аспектами світової культури і на основі цих знань “дозріла національна особистість” вже може створювати “нові скарби національної культури”, [30, с. 17]. Таким чином, у процесі етнохудожнього виховання автор простежує шлях формування особистості від інстинктивного (природного) освоєння матеріалу до свідомої соціально перетворювальної творчості [30, с. 17-18].

На думку П.Блонського, засвоюючи рідну мову, дитина поступово осягає національну психологію і національний спосіб мислення. Особливу значущість у етнохудожньому вихованні П.Блонский відводив усній народній творчості. “Саме через народний переказ, легенду та історичну бувальщину відбувається, на думку автора, прилучення дитини до світогляду народу” [30]. П.Блонський також висловлюється про виняткову педагогічну цінність народних ігор, оскільки вони є кращим засобом для засвоєння дитиною національної культури і знаходяться у тісному зв'язку з національною історією, етнографією, педагогікою й гігієною. Настільки ж важливе значення, на думку П.Блонського, належить і народному декоративно-ужитковому мистецтву, яке незаслужено мало використовується у дошкільному вихованні, а особливо в галузі засвоєння традиційного національного орнаменту[30].

У середині 30-х рр. в Парижі виходять з друку праці В.Зеньковського, в

яких автор розглядав педагогіку як систему, що відповідає духу Православ'я і органічно інтегрує все цінне, що напрацьоване в педагогіці Європи та Америки на основі християнської антропології та православної свідомості [80, с.148]. Соціальне виховання В.Зеньковський закликав вести через ідею церковної соборності, національне виховання автор розглядав як “поглиблення і одухотворення зв'язку особистості з рідним народом, яке, тим не менше, має бути пов'язане з ідеєю наднаціональної єдності перед Богом, яке не може бути перекреслене ніякими історичними конфліктами у взаєминах різних національностей”, [80, с. 152-153]. Естетичне виховання, на думку В.Зеньковського, має бути спрямоване на два завдання. З одного боку – служити задачам розваги та гри; з іншого боку – вища мета – виховання душі через залучення її до краси. Адже естетичне натхнення повинно завжди підкріплюватися працею душі та бути засобом створення “прекрасного образу”. В іншому випадку естетичне натхнення може служити розслабленню душі та зростанню безвідповідальності й особливій (естетично забарвленій) легковажності[80].

В.Зеньковський підкреслював, що і “нижче” і “вище” завдання естетичного виховання мають рівні права на існування, а однобічний їх розвиток може привести до негативних наслідків: “Розвиток однієї нижчої функції естетичного виховання веде до безплідного і пустого естетичного гедонізму, при якому не розкривається сила естетичного натхнення. Розвиток же однієї вищої функції ... веде до відриву від живої цілісності людини і дуже легко дає місце тій естетичній витонченості, яка закриває зв'язок естетичної сфери з духовними проблемами життя у цілому”[80]. Автор підкреслював, що виховання плідне лише в тій мірі, “в якій воно звернене до духовного життя, пронизане вірою в силу Божу, ... здатне запалити дитячу любов до добра і правди” [80].

Кращі педагоги ХХ ст. широко використовували арсенал народної педагогіки. Після деякої перерви, коли в силу політичних пріоритетів

проблеми національної освіти на основі традицій не могли бути в полі зору вітчизняної психолого-педагогічної науки, з'являється ряд публікацій, в яких глибоко і всебічно аналізувалися проблеми передачі етносом історико-культурної спадщини молодому поколінню.

Методологічні питання розглядалися, зокрема, видатним етнологом Л.Гумільовим. Він визначав етнічні традиції “як суму стереотипів поведінки, що передаються через механізм умовного рефлексу” [60] і розглядав їх як своєрідний механізм передачі, освоєння і розвитку народного досвіду виховання, культури і формування на цій основі соціально- та національно значущих якостей особистості.

Гарячим прихильником етнопедагогіки та її пропагандистом був В.Сухомлинський. У своїх творах, а також у практичній діяльності педагог часто використовував такі перлини народної творчості, як прислів'я, казки, приказки, народні афоризми, етичні повчання, думи, притчі, легенди тощо[178].

В.Сухомлинський був переконаний, що з родини йде життя людини. У сім'ї шліфуються найтонші грані людини, із сім'ї починається суспільне виховання. Великий педагог у навчально-виховній роботі реалізував правило поваги до жінки, піклування про неї, освячував культ Матері[178].

Завдяки працям Г.Волкова в 70-і роки 20 століття в радянській педагогіці починає активно розвиватися етнопедагогічний напрям досліджень. Він розглядає етнопедагогіку як науку, що вивчає процес взаємодії та громадського впливу, в ході якого виховується, розвивається особистість, формується вміння засвоювати соціальні норми, цінності, досвід[44].

На думку Г.Волкова, “необхідна систематизація народних знань про виховання і навчання дітей, народної мудрості, відображеної в релігійних повчаннях, казках, переказах, билинах, притчах, піснях, загадках, прислів'ях, іграх, іграшках тощо; в сімейному і громадському укладі життя, побуті,

традиціях; а також філософсько-етичних, педагогічних думок та уявлень” [44, с.34-35].

Г.Волков вказує, що найважливішим керівництвом для етнопедагогіки і для етнопедагогізації системи освіти є наступна формула: “без пам’яті (історичної) – немає традицій, без традицій – немає культури, без культури – немає виховання, без виховання – немає духовності, без духовності – немає особистості, без особистості – немає народу (історичної особистості)” [44, с.13]. Г.Волков підкреслює, що народна педагогіка може ефективно діяти тільки як педагогіка любові та свободи. До характерних рис народного виховання автор відносить природність; масовість участі народу у виховному процесі; перманентність, завершеність; цілісність, циклічність (“кожен народжується онуком і вмирає дідом”); ранній початок виховання; диференційованість; комплексність; комбінування засобів впливу; строгість і безкомпромісність [44, с. 17].

Злет етнопедагогічних досліджень у радянській педагогіці припадає на період 1970–1980-х років 20 сторіччя. М.Стельмаховичем було видано книгу “Мудрість народної педагогіки”, а у 1994 “Етнопедагогіка”[176].

Приблизно у цей же час виходить дослідження Є.Сявавко “Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку”(1974). Авторка обґрунтовує основні принципи, засоби й ідеали української педагогіки, виділяючи особливості трудового, морального, розумового, естетичного і фізичного виховання на різних історичних етапах розвитку, порушує питання використання видатними вітчизняними педагогами традицій народної педагогіки. У 2008 вийшов словник-довідник Є.Сявавко “Етнодидактика, етнопедагогіка, етнопсихологія, народна педагогіка” [179].

Аналізуючи певні досягнення науковців у галузі етнопедагогічної освіти, необхідно визнати, що на рубежі 80-х років ХХ ст. з’являються системні дослідження, пов’язані з розвитком освітніх і виховних технологій, що спираються на відродження регіональних національних культурних

традицій. Пріоритетними предметами навчальних планів стають рідна мова, вітчизняна література, географія, вітчизняна історія і мистецтво.

У цей період було опубліковано серію статей В. Скуратівського, присвячених аналізу народних виховних традицій; книга

“Народна педагогіка” М.Стельмаховича, “Концепція національної системи

освіти” П.Кононенка; “Історія української педагогіки” (О.Любар, М.Стельмахович, Д.Федоренко); “Національне виховання

в сім’ї” (П. Щербань); “Історія української школи і педагогіки в матеріалах та документах”(за ред. В.Кременя); “Родинна педагогіка” (А.Марушкевич, В.Постовий, Т.Алексєєнко); навчально-методичний посібник “Українська

етнопедагогіка” за ред. акад. В. Кононенка.

Фольклору як одному з найбільш впливових виховних засобів, присвячена праця О.Дей “Народнописенні жанри”, монографія Г.Довженок “Український дитячий фольклор”.

Значним змістовим компонентом фахової підготовки майбутнього сучасного вчителя стає, на думку Г.Селевко [162], етнохудожнє виховання. Аналізуючи освітні технології, науковець виокремлює такі характеристики: цільові орієнтації: формування нової національної людини – високоморальної, освіченої, духовно багатой, працьовитої, фізично розвиненої, Громадянина, який любить свою Батьківщину; відродження традицій національної культури, етнохудожнє виховання; створення системи шкільної освіти, заснованої на глибокому освоєнні культурної спадщини; пробудження національної самосвідомості, національного характеру, глибинними рисами якого є ідея єднання і злагоди; відчуття історичного обов’язку і наступності поколінь, служіння державі та народу; ідея сім’ї як частинки роду; ідея духовного служіння та прагнення до істини; ідея “злагодженості” (гармонії буття) [162, с.225-230].

З 1990-х років розпочався новий період етнопедагогічних досліджень, який репрезентують фундаментальні праці В.Кузя, Ю.Руденка, З.Сергійчук П.Кононенка, В.Кременя, О.Любар, М.Стельмаховича та ін.

На думку Г. Гогоберідзе, завдання національної школи полягають перш за все, у протидії “комплексу меншовартості”. Автор порівнює полегшення, яке відчуває наша школа від того, що звільнилася через брак коштів від хорів, драматичних гуртків, образотворчих студій, станом подорожнього, який наближається до мети і викидає зі свого наплічника важку скриньку з коштовностями [55, с. 135].

М.Долженкова головну проблему національної школи на сучасному етапі розвитку освіти бачить у необхідності створення концептуально нової системи гуманітарної освіти, в цілісності та науковій упорядкованості традиційної культури [70].

Б.Філіпов бачить завдання національної школи, перш за все, у вихованні молодого покоління в рамках етнокультурних традицій. Він вважає, що школа ставить своєю метою не відновлення ідеалізованого минулого, а розвиток творчих можливостей етносу в нових умовах [199, с.53-55]. Автор розглядає виокремлення національних шкіл як свого роду реакцію на культурний шок, на прогресуючу вестернізацію життя і дозвілля, на кризу влади і наростання антидержавницьких тенденцій у свідомості молоді.

На думку Б.Філіпова, зміст і форми навчання необхідно наблизити до традиційних форм життєдіяльності, враховувати етнопсихологічні особливості, вивчати і освоювати національний епос, фольклор, ремесла, ігри та розваги, кулінарні навички, а з часом літературу, мистецтво, особливо прикладне, релігійні традиції і філософські погляди [199].

П.Бондарєв висуває наступні завдання національної системи освіти: виховання людини, здатної до усвідомленого творчого саморозвитку; формування особистості, включеної в національну культуру і здатної до реалізації самостійно виробленої системи ідеалів та цінностей; відродження

духовно-чуттєвого способу життя (демаргіналізації свідомості) [32, с.64].

Теоретичне обґрунтування проблем національного виховання в сучасних умовах перебуває в центрі уваги багатьох авторів, кожен з яких дотримується певної парадигми. Одна з таких парадигм спирається на пріоритет загальнолюдських, універсальних цінностей у вихованні та освіті. Г.Гогоберідзе [55] вважає, що етнохудожній компонент освіти неодмінно має спиратися на елементи різних етнічних культур, автор виступає проти вузькоетнічного підходу в етнохудожній освіті. Автор ратує за гармонійне поєднання загальнолюдських і етнічних цінностей, які формувалися в умовах, що принципово відрізняються від сучасного соціального та культурного середовища, і тому не абсолютно всі їхні елементи можуть бути адаптовані до сучасних умов. Автор переконаний, що в основі формування національної школи має лежати принцип діалектичної єдності трьох начал: *національного, локального і загальнолюдського*, тим самим вихованець повинен відчувати себе представником рідного народу, громадянином країни і суб'єктом світової цивілізації [55, с. 11]. Г.Гогоберідзе підкреслює, що процес культурно-національної самоідентифікації має супроводжуватися ставленням до інших культур з повагою, визнанням їх самоцінності і унікальності, усвідомленням багатокультурності сучасного суспільства[55].

О.Хлитіна [204], розглядаючи проблему формування у студентів ціннісного ставлення до минулого, ставить питання про розвиток здатності сприймати і оцінювати минуле як з точки зору ціннісно-сміслових установок самого минулого, так і з точки зору системи цінностей сучасного суспільства. Тому досліджуваний матеріал повинен співвідноситися із значущими для особистості проблемами, розкривати різні аспекти зв'язку минулого рідної країни, історії сім'ї та історії рідного краю з сучасністю. Змістовими домінантами цього знання стають найважливіші історичні події, життя і творчість на території регіону видатних діячів мистецтва, етнографія жителів регіону, традиційні обряди, звичаї, свята, особливості етнопсихологічного

складу та етнопедагогічні підходи.

Подібних позицій дотримується Б.Чистяков [209]. У своєму дослідженні автор висуває шість ознак національного в культурі, до яких він відносить мову, національний характер (психологічний тип), побут і традиції, переважний розвиток окремих форм культури, самосвідомість, світогляд (світорозуміння, образ світу). Дуже важливою в розумінні національної своєрідності культури автор вважає проблему “співвідношення унікального і універсального, які певним чином екстраполуються на духовний образ представника тієї чи іншої етнічної групи, і відповідно визначають етнопсихологічні особливості та педагогічні цінності та ідеали. Це співвідношення може робити етнос відкритим в культурному відношенні або закритим, квазіконсервативним у етнохудожньому відношенні, що слід враховувати при проектуванні національної освітньої моделі [209, с. 14].

На думку Ю.Лазарева, основною педагогічною суперечністю нашого часу є “суперечність між загальнолюдською місією освіти та її настільки ж невід’ємною функцією механізму передачі унікальної етнокультурної спадщини та збереження національної ідентичності” [107, с.24].

Більшість сучасних авторів сповідує ідею пріоритету етнокультурних цінностей у системі національної освіти. Наприклад, В.Кобилянський пропонує використовувати закордонний досвід етнохудожньої освіти в процесі вдосконалення вітчизняної школи та її орієнтації на використання національних історико-культурних традицій. Він відзначає, що система освіти в деяких розвинених країнах (наприклад, в Японії) зорієнтована не тільки на задоволення поточних потреб, а й на збереження і розвиток традиційних для цих країн цінностей. Там розуміють, що денационалізована маса населення не здатна забезпечити свій природний, органічний розвиток, зробити істотний внесок у загальнолюдську культуру [96, с.52].

Цю ж проблему піднімає ряд інших авторів. На думку З.Сікевича, зростання національної самосвідомості наприкінці ХХ ст. призвело до

“вибуху” етнічності, який був обумовлений, перш за все, етнокультурною мотивацією – тенденцією, протилежною процесам інтернаціоналізації матеріальних і духовних цінностей. Автор вважає, що на тлі цих об'єктивних процесів народ підсвідомо прагне зберегти свою самобутність, всупереч її насильницькому розмиванню, “уберегти себе від усередненості”[163],

Л.Бірюкова також відзначає, що в роки соціальних потрясінь, нестабільності, втрати старих ідеалів суспільство або швидко приймає інокультурні, часто чужі, трансформовані, спрощені цінності, або звертається до своїх витоків, до цінності традиційної культури[28].

Істотним напрямом сучасної вітчизняної педагогіки є концептуальне обґрунтування технологій, заснованих на засадах етнопедагогіки, а також закономірностей етнохудожньої освіти. У ряді наукових публікацій розвиваються і збагачуються ідеї етнопедагогіки. Так, С.Садовенко вважає, що нації домагаються здійснення виховних цілей, часто нехтуючи особливостями конкретної соціокультурної ситуації заради реалізації виховних вимог, сформованих століттями і містять певні зразки поведінки з тим, щоб домогтися відповідності національно-культурному ідеалу. Тому різноманітність моделей виховання завжди адекватна етнонаціональній різноманітності [160].

У своєму дослідженні О.Алексеева знаходить істотні зв'язки між такими поняттями як “етнопедагогіка”, “батьківська педагогіка”, “традиції народного виховання”, “традиційна педагогічна культура”. На думку дослідниці, зміст, форми, методи і засоби народної педагогіки визначаються доцільністю господарсько-економічної діяльності народу, його побуту і повсякденного спілкування. Авторка підкреслює, що виховання в народній педагогіці здійснюється не через прямі настанови, а за допомогою спрямування до роздумів, через евристичну бесіду. При цьому методологією є педагогіка співробітництва, спрямована на те, щоб зайняти, зацікавити дитину і стимулювати її активність. Не випадково настільки популярним у народному

мистецтві є образ перехрестя – як стимул до подальшого руху і дії [6].

Таким чином, актуалізуючи роль етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій у сучасному соціокультурному просторі, привернемо особливу увагу до її вимірів: висота – це висота ієрархій та ступінь певного “абстрагування” повсякденних моментів від духовних, ширина – це насиченість духовним змістом, ступінь присутності духовних смислів у кожному соціальному процесі, глибина – це протяжність впливу духовних смислів на повсякденність. Адже духовність пов’язана і з раціональними, і з емоційними, і з вольовими здібностями особистості. Тому глибина етнохудожньої підготовки може бути реалізована кількома способами: за допомогою інтелекту, мистецтва, волі – і завжди буде затребувана там, де будь-яка діяльність пронизується духовними смислами національної культури.

1.3. Специфіка реформування етнохудожньої освіти у КНР на сучасному етапі

Стрімкий соціально-економічний злет Китаю в ході останніх двадцяти п’яти років став можливий багато в чому завдяки відмові політичного керівництва країни від головної установки Мао Цзедуну “Класова боротьба – командна сила” і переносу центру уваги на економічне будівництво, здійснення модернізації і розвиток продуктивних сил суспільства. Успішно розпочата Ден Сяопіном (1904-1997) сільськогосподарська реформа заклала фундамент для подальших економічних перетворень. Протягом двох десятиліть (1981-2000) Китай досяг запланованого подвоєння валового внутрішнього продукту (ВВП). На цьому тлі цілком реалістичною виглядає і наступна задача, поставлена китайським урядом під керівництвом Чжу Жунцзи: знову подвоїти обсяг ВВП країни до 2010 р. при збереженні

середньорічного темпу економічного зростання в 7%.

Дослідник Юй Хуа зазначає, що реформи в Китаї охопили практично всі сторони життя суспільства. Ден Сяопін відводив ключову роль в них розвитку науки і техніки, що, в свою чергу, неможливо без вдосконалення освіти та підготовки кадрів. Він стверджував, що для благоденства народу і процвітання держави необхідно поліпшити “якість населення”, яке визначається не лише станом здоров'я людей, а й рівнем їх освіченості та трудової кваліфікації, а також прихильністю певним моральним цінностям, наданням кожній особистості можливості реалізувати свій потенціал. Тому Ден Сяопін закликав звернути найсерйознішу увагу на проблеми освіти, підкреслював величезну роль шкільного вчителя у їх вирішенні, всіляко сприяв підвищенню авторитету педагога у суспільстві [225, с. 75].

У 1985 р в Китаї почалася реформа системи освіти [225], в ході якої широке розповсюдження отримав термін “сучжі цзяоюй”, що в перекладі означає “виховання з метою підвищення якості особистості” і передбачає всебічний розвиток учнів у інтелектуальному, моральному, художньому, фізичному і трудовому аспектах.

У Іфан стверджує, що метою освітньої реформи є: здійснення загальної обов'язкової 9-річної освіти; упорядкування структури середньої освіти, в якій гідне місце зайняти професійно-технічний і етнохудожній напрям; перебудова планів прийому до вузів і системи розподілу випускників відповідно до завдань економічного будівництва, розширення права вузів на самоврядування; поєднання централізації в управлінні освітою з розширенням повноважень і відповідальності на місцях [193].

У 1986 р. опублікований “Закон КНР про обов'язкову освіту”, згідно з яким в країні було прийнято обов'язкову освіту, що охоплює початкову і неповну середню школу (6 + 3 або 5 + 4). Завдяки цим діям за минулі роки помітно піднявся культурний рівень населення, про що свідчать дані перепису населення, здійсненого на початку 2001 р. Так, у порівнянні з

попереднім переписом 1990 р. неграмотність населення КНР скоротилася з 15,8 до 6,7%.

У 90-х рр. реформа освіти в Китаї набула більш глибокого і вагомого характеру. У своєму виступі на XIV з'їзді КПК (1992) голова ЦК КНР Цзянь Цземінь особливо відзначив, що “необхідно поставити освіту на стратегічні позиції пріоритетного розвитку”. Ця теза була відображена у прийнятому в 1995 р. Законі КНР “Про освіту” [255], що означало: керівництво країни розглядає вдосконалення та розширення системи освіти як важливої умови процвітання нації. Без якісної освіти неможливе проведення ринкових реформ. Якщо ростуть і видозмінюються освітні запити населення, то “людський капітал” стає вирішальним фактором суспільного прогресу та економічного зростання.

Програма китайських реформ, заснованих на положеннях теорії Ден Сяопіна про “будівництво соціалізму з китайською специфікою”, поклала початок переходу від державної системи освіти до суспільно-державної, який означав, що ця соціальна сфера стала турботою всього суспільства. На масштаби всієї країни розраховані заходи з інформатизації освіти та створення телекомунікаційної мережі навчання.

У руслі реформування етнохудожньої освіти КНР, Ден Сяопін реабілітував конфуціанство, яке за Мао Цзедуна піддавалося гострій критиці. Цей крок мудрого політика знаменував повернення до китайської багатовікової традиції та до духовної спадщини минулого. Крім того, зросла увага до етнохудожньої освіти, в якій конфуціанському вченню завжди надавалося величезне значення [8].

Розвитку освіти в країні сприяло і те, що держава відмовилася від принципів командно-адміністративного соціалізму, згідно з якими раніше визначалися потреби у підготовці кадрів для народного господарства. В умовах ринкової економіки почали використовуватися нові механізми стимулювання ринкового попиту на освіту.

Організація освіти стала на шлях скорочення сфери директивного планування і централізованого розподілу коштів, щоб активізувати ініціативу місцевих органів влади у фінансуванні школи. Це зменшує тиск на центральний держбюджет, а також відкриває можливості збільшення позабюджетного фінансування та пошуку додаткових джерел. Фінансування етнохудожніх проектів. Такий підхід став можливий завдяки поліпшенню матеріального становища народу, який в масі своїй активно підтримує реформи, відчуваючи на собі їх ні реальні позитивні результати.

У Китаї склалася нова економічна політика щодо освіти, основні положення якої сформульовані в офіційних нормативних документах і законодавчих актах, таких, як Закон про освіту (1995), Закон про професійну освіту (1996,) Закон про вищу освіту (1998). Важливо відзначити, що ці та багато інших законів були прийняті не одноразово, а лише після того, як в ході реформ були розглянуті їх основні положення та ідеї, зроблені необхідні розрахунки та підбито попередні підсумки.

Основні положення нової економічної політики в галузі освіти зводяться до наступних принципів:

- Відмова від принципу залишкового фінансування освіти;
- Захищеність статей бюджету на освіту;
- Багатоканальне фінансування;
- Фінансова самостійність навчальних закладів;
- Перехід до децентралізації видатків;
- Введення податкових пільг для системи національної освіти та її інвесторів;
- Введення спеціального податку на освіту;
- Створення цільових фондів.

Говорячи про податок на освіту, необхідно нагадати, що в Китаї крім загальнонаціонального податку в 90-і роки був також введений місцевий податок на освіту, рішення про збір якого і його розмір визначається

провінціями у кожному конкретному випадку.

У результаті цілеспрямованої пропаганди, яка впроваджує у свідомість людей ідею про те, що “народні школи створює народ”, населення Китаю досить активно висловлює готовність брати участь в оплаті освітніх послуг, що, звичайно, стало можливим завдяки підвищенню матеріального добробуту людей у процесі реформ.

Коллективні внески населення стали важливим джерелом позабюджетних надходжень у сферу освіти. Уряду вдалося залучити до виділення коштів на розвиток освіти центральну владу, місцеві уряди, місцеві органи самоврядування, сім'ї та приватних вкладників, фінансово-промислові групи і банки. Таким чином, китайський уряд розділив із суспільством та окремими громадянами фінансові обов'язки, зберігши платність освіти на рівні повної середньої школи і поступово з 1994 року вводячи платність середньої та вищої професійно-технічної освіти. У той же час уряд не взяв на себе відповідальність за фінансування недержавних та приватних шкіл і вузів, число яких стало швидко збільшуватися у процесі реформ. Уряд заявив про політичну підтримку і надання допомоги таким інституціям на власний розсуд.

З початком проведення реформ в галузі освіти китайські вчені та політики зіткнулися з новою для них наукою “економіка освіти”, яка зараз стала в Китаї однією з важливих галузей педагогічного знання. Знайомство з нею дозволило науковцям та економістам визнати продуктивну природу освіти, розглядати її як продуктивну силу суспільства. Саме тому прихильники китайської модернізації одностайно ставлять освіту в основу проведених реформ.

В умовах створення ринкової економіки в країні держава зберігає роль основного інвестора в системі національної освіти: кошти, що надходять з інших каналів фінансування, розглядаються як допоміжні. Завдяки цьому держава здійснює свій контроль над усією сферою освіти, найважливішою

складовою “соціалістичної духовної цивілізації”. Реформи йдуть в умовах унітарної держави з величезним населенням і великою територією з сильною позицією центру, покликаного забезпечити стійкість і стабільність розвитку суспільства.

Особливого значення в регіональній соціально-культурній політиці Китаю в умовах сьогодення набувають завдання розвитку етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій.

У нашому дослідженні зупинимось на розгляді особливостей регіону Хенень (Центральний Китай), традицій етнопедагогіки та художньої освіти, своєрідності традиційних форм сільського та міського побуту, а також класичної художньої спадщини. У такому широкому контексті традиційна народна художня культура регіону постає як складне соціально-культурне явище, взаємозалежне з багатьма історичними пластами і сучасними сферами життя суспільства, а етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики – як один з важливих чинників соціально-культурного розвитку особистості та соціальних груп.

Становлення концепцій етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних традицій, що відображають морально-естетичні ідеали китайського етносу, відбувається разом зі зміцненням його державності.

Значної уваги заслуговують педагогічні погляди китайських дослідників з проблеми етнохудожньої освіти. Значний науковий інтерес в даний час прикутий до методологічного і технологічного обґрунтування етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики.

Різні аспекти формування і розвитку системи вищої музично-педагогічної освіти в Китаї висвітлюють в своїх працях Ван Пейюань, Лі Чуцай, Лю Сян-ю, Сю Хайлінь, Сяо Чаожань, Хо Іпін, Шу Сіньчен, Гу Інъ, Чжан Сянь, Чжан Юань, Ван Юйхе і Сунь Цзінань. Теоретичні та методичні

проблеми музичної педагогіки розглядають Ван Яохуа, Чжен Цзіньян, Гао Гонін, Ма Да, У Шуньчжан, Чжу Юнбей та інші. Етнохудожньому аспекту освітнього процесу присвячені праці Цзун Байхуа, Лі Сюй, Сюй Веймін та інших. Аналіз зв'язку завдань, що вирішуються вищим навчальним закладом музично-педагогічного спрямування і потреб загальноосвітньої школи проводили Ван Гоан, Вей Хуан, Хоу Зінхонг, Чжен Лі, Цзінь Явень, Лі Дана, Ін Айцін, Лі Цзіньюань, Лу Мінде, У Юн-й, Хуан Цзінь, Цай Цзюемін, Ян Лімей, Цао Лі, Яо Сіюань.

На думку І.Алімова, М.Єрмакова та А.Мартінова, які досліджували культурні традиції Китаю, у змісті етнохудожньої підготовки, безвідносно до конкретної соціокультурної ситуації, повинні бути представлені три взаємопов'язаних блоки, в яких відображені знання, емоції та віра. Вони присутні завжди і скрізь там, де реалізується передача досвіду предків новій генерації в ім'я виживання і прогресу, прагнення людини вдосконалюватися і самовдосконалюватися відповідно до традицій сім'ї, етносу, соціуму, а також своєрідності інформаційної цивілізації [8].

Дослідник Інь Фалу висуває у якості критеріїв етнохудожньої освіти: сформованість позитивного стійкого ставлення до рідного етносу; прояв емоційно-позитивної реакції на своєрідність і красу національної культури, вміння передавати в процесі практичної діяльності емоції та стан, характер національних образів; використання національних елементів в образотворчій, декоративній та конструкторській діяльності [85].

Як пріоритети сучасної культурної та освітньої політики китайські дослідники пропонують такі положення:

- вивчення, збереження і розвиток самобутніх культурних традицій кожного з народів;
- підвищення ролі музичного фольклору, традиційної народної культури в розвитку культурної взаємодії різних народів, у подоланні наявних міжнаціональних проблем;

- використання музичного фольклору як засобу духовно-морального виховання дітей, підлітків, інших груп населення;
- оновлення змісту загальної та фахової освіти на основі вітчизняних національно-культурних традицій, створення багаторівневої системи етнокультурної освіти на засадах спадкоємності;
- підготовка висококваліфікованих фахівців (дослідників, викладачів) народної художньої культури;
- підтримка творчості самобутніх народних майстрів як “живого культурного надбання”;
- розвиток міжнародного співробітництва з організаціями та установами, які займаються проблемами збереження і розвитку традиційної культури різних народів світу;
- створення нормативної бази діяльності установ і організацій, що займаються вивченням, збереженням, пропагандою і розвитком традиційної народної культури;
- розробка державних освітніх стандартів та інших нормативних документів, на основі яких в даний час створюється система фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Отже, можна зробити висновки, що процес реформування системи етнохудожньої освіти у КНР проходить динамічно, з конкретними здобутками, підґрунтям яких є економічні та культурологічні позитивні тенденції в розвитку Китаю. Комп'ютеризація освітнього процесу, нові технології відкривають безмежні можливості для якісної підготовки фахівців, оволодіння ними професійною та загальною ерудицією. Базову роль продовжують відігравати форми і методи, що склалися в освітніх системах протягом багатьох століть. Проте, органічне поєднання інновацій і найбільш цінного з досвіду світової педагогічної думки є однією з найважливіших засад реформування національної освітньої системи у КНР.

Висновки до першого розділу

В умовах плюралістичного соціального устрою, способу життя різних народів, що населяють Україну та Китай, особливо актуальне розуміння розвитку особистості у співвідношенні з культурним різноманіттям. У галузі освіти необхідна Державна політика реформування системи освіти з метою забезпечення умов формування молодого покоління, що бере активну участь в продовженні вітчизняних національних традицій в науці, техніці, культурі, в зміцненні історичної та культурної спадкоємності поколінь.

Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики дозволяє виявити залежність освіти від особливого культурного середовища, що формується в кожен історичну епоху, від специфічних принципів, установок, ідей, які панують у суспільстві. Через це сутнісні завдання формування молодого покоління можливі лише з позицій розгляду особистості як суб'єкта конкретної культури, її носія і творця, як суб'єкта освітньої діяльності з урахуванням численних детермінованих і випадково-ймовірнісних чинників.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених вивченню витоків етнічної своєрідності, механізмів функціонування, збереження і розвитку різних культур, переконує, що освіта в сучасному світі повинна нести в собі етнохудожню спрямованість.

У результаті проведеного історико-педагогічного та соціально-педагогічного аналізу було виявлено ряд передумов розгортання роботи з педагогічного проектування і впровадження методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій.

Першою з таких передумов вважаємо вивчення та освоєння у сучасній освітній практиці потенціалу вітчизняної культурної спадщини, значущою домінантою якої є виховання на основі національних ідеалів, національної культури, а також національні концепції організації етнохудожньої освіти.

Другою передумовою є вивчення етнопсихологічних основ,

характерологічних особливостей, етно-етичної специфіки як основи формулювання нормативних показників у процесі педагогічного моделювання. Аналіз етичних і психологічних концепцій дозволив виявити сутнісні риси національної етики, найбільш типові характерологічні риси представників національного етносу, конкретно-історичні уявлення про духовно-моральні ідеали.

Третьою передумовою розробки методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій є вивчення параметрів локального соціально-культурного середовища, етнопсихологічних особливостей представників даного соціуму та соціально-педагогічних умов розгортання інноваційної методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики.

Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики спрямована на виявлення національно неповторного через загальнолюдське, на розуміння духовних цінностей інших народів через ціннісну систему свого народу, сприяє комунікативній спрямованості, діалогічності освіти. Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики сприяє формуванню відчуття приналежності людини до свого народу представляє для особистості основу буття в сучасному суспільстві.

З погляду досліджуваної проблеми проведений аналіз наукових джерел в галузі естетики і мистецької освіти, державних документів, що регламентують процес етнохудожньої освіти. В розділі уточнюються поняття “етнохудожня освіта”, “етнохудожня підготовка”, “етнохудожня підготовленість майбутніх учителів музики”.

Процес удосконалення етнохудожньої підготовки як невід’ємної складової фахової підготовки майбутніх учителів музики і в Україні, і в Китаї проходить динамічно, з конкретними здобутками, однак вимагає актуалізації регіональних культурних традицій у змісті фахової підготовки спеціалістів нової генерації.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ З УРАХУВАННЯМ РЕГІОНАЛЬНИХ КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ

2.1. Педагогічний потенціал етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики на основі регіональних культурних традицій

Порівняльне вивчення етнічних культурних традицій чітко демонструє відмінності між ними, які особливо рельєфно спостерігаються на рівні соціокультурних практик. Різні народи дотримуються неоднакових правил етикету, по-різному одягаються, облаштовують житло, святкують одруження, виховують і навчають дітей, проводжають померлих в останню путь. Культурні відмінності в життєдіяльності етносів численні й очевидні. Однак, в життєдіяльності різних народів простежуються культурні форми, відмічені однаковістю своїх рис. Цю однаковість обумовлено наявністю універсальних алгоритмів соціокультурного мислення, які забезпечують виживання і відтворення етносів. Наявність будь-якого універсального алгоритму пояснюється необхідністю вирішення завдань щодо задоволення базових потреб людей як членів соціальної спільноти. Універсальний алгоритм соціокультурного мислення реалізується в ритуальних діях, пов'язаних з похованням і трауром за покійним. При цьому культурні відмінності між етносами проявляються в конкретному втіленні універсального алгоритму, тобто в прийнятих правилах і способах поховання, у зразках прояву скорботи (плач, голосіння або ж мовчання, стриманість), в оформленні жалоби тощо.

Культурні форми, зумовлені універсальними алгоритмами соціокультурного мислення, характеризують загальне, властиве усім культурам. Тому вони були визначені теоретичним поняттям “універсалії культури”, або “кроскультурні універсалії”. Відмінності в конкретному втіленні тієї чи іншої універсалії культури вказують на особливе, тобто на специфіку етнічних чи національних культурних традицій.

Причини виникнення і соціальні функції подібних універсалій культури досить глибоко вивчені антропологами, етнографами і етнологами. Але набагато менш відомий генезис кроскультурних універсалій, що виявляються при порівняльному дослідженні міфологій народів світу, храмів та інших культових споруд, створених у досить віддалених один від одного регіонах світу і присвячених різним релігіям, та інших високо символічних творів культур, які ніколи не були пов’язані між собою. Виявлення таких феноменів подібності змушувало вчених задуматися, в якому випадку слід говорити про запозичення культурних форм, а в якому – про універсалії культури.

В даний час узгоджена позиція дослідників полягає в тому, що однаковість, характерна для багатьох (або окремих) культурних форм у межах того чи іншого регіону, виникає, як правило, з довгострокових контактів двох або кількох етнічних спільнот, які його населяють. Якщо ж така уніфікація спостерігається у культуротворчості народів, які ніколи не вступали в контакт один з одним, то спроби пояснити його соціокультурними запозиченнями виявляться завідомо безплідними. У таких випадках необхідно констатувати наявність універсалій культури, хоча проблема їх походження досі не вирішена.

Завдання виявлення кроскультурних універсалій тісно пов’язане з питанням про співвідношення загальнолюдського, етнонаціонального та регіонального в культурі. Це питання вирішується в науці з позицій двох методологічних підходів – *аксіологічного* та *антропологічного*. Перший з них склався в епоху Просвітництва і базується на теоретичному уявленні про

світову культуру як цілісність, що знаходиться в процесі історичного розвитку.

Другий – *антропологічний* – сформувався на основі порівняльного вивчення соціокультурного розмаїття людської діяльності. Цей підхід спрямований на побудову таких універсальних моделей культури, які складаються з елементів, властивих усім людським спільнотам. Деякі антропологи та соціологи культури критично ставляться до етнічних резервацій і етнографічних поселень, вбачаючи в них “інсценовану справжність” – своєрідний соціокультурний “антикваріат”, виставлений на загальний огляд. Певною мірою така критика справедлива, але разом з тим вірно й інше: там, де держава не вкладає кошти у створення етнографічних поселень, екофільні культури припиняють своє існування та йдуть у забуття.

Справа в тому, що позанаукові знання, якими володіють і на які спираються носії “примітивних” культур, не вичерпуються сумою практичних відомостей про навколишній світ. Міфологічна картина світу, властива таким культурам, включає у себе сукупність уявлень про те, якою слід бути людині в тих або інших ситуаціях, як має “обробляти” свою психіку, щоб бути, наприклад, щасливим у полюванні або перемогти хворобу, не маючи цілющих ліків, без джгута зупинити кровотечу або одним вигуком відігнати зграю голодних хижаків. Подібне мистецтво управління психікою і тілом, що здобуло популярність завдяки етнологічним дослідженням, викликає все більший інтерес у жителів сучасних мегаполісів, де людські потреби забезпечуються об’ємним науково-технічним ресурсом. Резюмуючи сказане, необхідно відзначити, що аксіологічний підхід до виявлення співвідношення загальнолюдського, національного та етнічного в культурі тісно пов’язаний з проблемою взаємопізнання народів, і саме в цій проблемі криється недосконалість даного підходу. Ми приходимо до парадоксального висновку: загальнолюдське в культурі може бути доступне лише універсально освіченим особистостям, наділеним уміннями виявляти

загальнолюдське з національного та етнічного культурного надбання.

З точки зору антропологічного підходу питання про співвідношення загальнолюдського, національного та етнічного в культурі має вирішуватися шляхом розробки універсальної моделі, яка виявляє загальне та особливе в організації людської діяльності. Дослідники, що приступили до її конструювання в 30-40-і роки ХХ ст., – Г. П. Мердок, Б. Малиновський, К. Уісслер та інші – вибирали елементи, властиві всім відомим культурам: система спорідненості, організація суспільства, спільна праця і розподіл праці, віковий поділ, календар, освіта, етикет, релігійні культи, житлове будівництво, декоративне мистецтво, заборона на інцест тощо [Цит. за 106].

Список таких елементів у різних дослідників збігався не повністю, але принцип його складання залишався єдиним. При подальшому аналізі кожного елементу – загальнолюдське в культурах виявлялося все більш виразно. Так, похоронні обряди у всіх культурах пов'язані з вираженням скорботи, зі спеціальними способами поводження з тілом покійного, з особливими ритуальними діями, які захищають учасників церемонії від злих сил і закривають “ворота смерті”.

Пошуки такої досконалої моделі, в якій загальнолюдське прокреслювалося б найбільш виразно, нашо вхнуло дослідників на необхідність відмовитися від поелементного зіставлення культур і перейти до їх системного порівняння. Ця нова концептуальна постановка проблеми привела американських антропологів Д. Аберле, А. Коена, А. Девіса до розробки універсальної соціокультурної схеми. Вчені виходили з уявлення про культуру як систему, схематично окреслену дев'ятьма векторами:

- адаптація суспільства до природи та відтворення населення;
- поділ і розподіл соціальних ролей;
- комунікація;
- орієнтири пізнання;
- загальноприйняті завдання;

- нормативне регулювання;
- регулювання емоцій;
- соціалізація;
- контроль за девіантними формами поведінки.

Зазначені позиції розглядалися як функціональні рівні, що характеризують загальнолюдську універсальність будь-якої культури і забезпечують її виживання як системи. При вивченні окремо взятих етнічних і національних культур кожна з цих дев'яти позицій наповнюється конкретним змістом, що дозволяє чітко виявити загальне і особливе в культуротворчості народів [Цит.за 106].

Під цим кутом зору особливий інтерес представляють контактні культурні зони – *регіони*, які становлять невід'ємну складову простору національних культур. Історично взаємодія етносів неминуче супроводжується соціокультурними запозиченнями, формує регіональні особливості культури. Яскравим прикладом тому служить культурний простір України, ні один з регіонів якої не походить на інші. Український етнос вступав у стійкі контакти з автохтонними (місцевими) народами. Наприклад, толерантна духовна культура Закарпаття набувала рис регіональної своєрідності, обумовленої взаємними соціокультурними запозиченнями, міжетнічними шлюбами, повагою до чужих традицій.

Розглянемо проблему етнічної своєрідності культур. У вітчизняній науці до 90-х років ХХ ст. не піддавалася сумніву теза, що етноси – це людські спільноти, що виникли спочатку як племена в період появи кроманьйонського антропологічного типу (тобто того типу *Homo sapiens*, до якого належать сучасні люди). Такий підхід до визначення етносу називається примордіальний – спрямованим на пошук об'єктивної основи етнічної різноманітності в природі чи суспільному житті та культурі. Примордіалісти вважають, що ті чи інші етнічні спільноти зароджуються, функціонують як відносно стійкі групи, взаємодіють між собою і з часом

зникають, поступаючись місцем новим етнічним утворенням.

У рамках цього підходу на перший план висувалося питання про етногенез, що особливо виразно простежується у концепції російського етнолога Ю.Бромлея. Вчений визначав етнос як соціально організовану, стійку людську спільність, що історично склалася на конкретній території, яка говорить однією мовою і має відносно стабільні особливості культури та психічного складу її членів. Ю.Бромлей підкреслював, що членам таких спільнот властиві свідомість своєї соціокультурної єдності та відмінності від інших етносів, що виражається в самоназві кожної етнічної групи (“чукчі”, “українці”, “шотландці” тощо)[36].

Важливо підкреслити, що в теорії Ю.Бромлея присутнє і гранично широке визначення етносу – “етносоціальний організм”. У такому визначенні етнос ототожнювався вченим з нацією – спільнотою, яка історично характеризується територіальною, соціально-економічною, політичною та культурною єдністю[35].

У 90-х роках ХХ ст. традиція розгляду етносу як соціальної групи, що органічно склалася в ході історичного розвитку, збереглася. Однак прихильники примордіального підходу внесли до неї деякі корективи. Так, вчені відмовилися від інтерпретації поняття “нація” в етнічному сенсі, оскільки визначення “етносоціальний організм” не узгоджується з фактом реального існування поліетнічних націй – наприклад, австралійської, американської, британської, індійської, канадської, української. Крім того, був врахований і факт безетнічності, притаманний деяким націям чи окремим групам у складі тих чи інших націй.

На сучасному етапі розвитку примордіального підходу до інтерпретації поняття “етнос” дослідники, які дотримуються такої позиції, підкреслюють два чинники: загальну територію походження етнічної групи та самоідентифікацію її членів як носіїв загальної для них культури. Деякі примордіалісти виокремлюють різні рівні характеристик етносу:

етноутворюючі ознаки (територія й ендогамія – внутрішньогрупові шлюби, що відтворюють етнічну спільність у поколіннях), етнодиференціюючі ознаки (мова і культура), етнічна самосвідомість.

Особливу позицію в теоретичному осмисленні поняття “етнос” займав російський культуролог Л.Гумільов, продовжувач ідей євразійства. Він стверджував, що етнос – це той чи інший колектив людей (динамічна система), що протиставляє себе всім іншим аналогічним колективам (“ми” і “не ми”), що має свою особливу внутрішню структуру і оригінальний стереотип поведінки[59]. Визнаючи соціальну природу і культурно-історичне існування етнічної групи, Л.Гумільов висував на перший план саме психологічні характеристики – самосвідомість (ідентичність) та стереотипи поведінки, які структурують відносини між індивідом і групою, а також між індивідами як членами групи[59].

За Л.Гумільовим, приналежність до етносу не є вродженою. Членом етнічної групи індивід стає в процесі соціалізації. Хоча стереотипи етнічної поведінки формуються у дитини в перші роки життя, впливає на цей процес не лише сімейне виховання, але й навколишнє культурне середовище. Л.Гумільов вказував на незворотність етнокультурної соціалізації. Коли стереотипи поведінки повністю сформувалися, змінити етнічну приналежність, вважав він, неможливо. Людина, переселившись в іншу країну, здатна досконало освоїти чужу мову і культуру нової батьківщини, але пережитий досвід соціалізації буде назавжди пов'язувати її з тією етнічною групою, в якій пройшло дорослішання[60].

У вітчизняній та зарубіжній науці існує також психологічна концепція причин етнічної диференціації, згідно з якою територіальний, господарсько-економічний, мовний і культурний фактори стають у процесі етногенезу вторинними, похідними. Вчені, що розділяють такий погляд, пояснюють історичну етнодиференціацію лише однією причиною – вродженою потребою людини як “суспільної тварини” в стійкій груповій організації

життєдіяльності. У такій теоретичній інтерпретації мова та культура розглядаються лише як інструменти соціального групування, а єдиною сутнісною характеристикою етносу оголошується самоідентифікація людей як членів даної етнічної групи.

У світовій етнології утвердився і конструктивістський підхід до дослідження етногенезу. На думку його прихильників [цит. за 106], людська спільнота, історично пов'язана з конкретною територією, яка говорить спільною мовою, володіє єдиною культурною традицією і практикує ендогамні шлюби, представляє собою не етнос як такий, а культурно однорідну групу. Шанс стати етносом, народом в повному сенсі слова така група отримує лише в тому випадку, якщо в її середовищі з'являються політичні лідери, готові цілковито присвятити себе справі конструювання етносу на основі культурної однорідності.

Політичні діячі, зацікавлені у соціально-історичному розвитку своєї культурно однорідної групи, створюють в союзі з літераторами, художниками, інтелектуалами образ етносу, привабливий для самоідентифікації членів цієї групи. Ототожнюючи себе зі створеним етнічним іміджем, група знаходить тим самим нову соціальну ідентичність. І потім на основі етнічної самосвідомості формується групова солідарність – найважливіша сутнісна риса народу.

На думку дослідників, які розвивають ідеї про етногенез як процес спрямованого соціально-політичного конструювання, об'єктивною передумовою до формування етносу виступає потреба культурно однорідної групи у забезпеченні більш комфортного існування, тобто економічного, соціально-політичного і соціокультурного розвитку.

Короткий огляд теоретичних інтерпретацій поняття “етнос” чітко демонструє радикальні відмінності між ними. Але одночасно при зіставленні цих інтерпретацій виявляється і те загальне, що властиве всім, – визнання культурної ідентичності в якості єдиної або однієї з кількох сутнісних

характеристик етносу. А це, у свою чергу, означає, що члени етнічної спільноти здатні усвідомлювати своєрідність і унікальність власної культури, відрізняти її ознаки від ознак інших культур.

Багато поколінь дослідників намагалися розробити вичерпний перелік характеристик, що вказують на етнічну специфіку культур. Але врешті-решт для вчених стала очевидною безплідність подібних спроб: створити такий список, який задовольняв би вимогу необхідності і достатності, виявилось неможливо.

По-перше, ознаками етнокультурної своєрідності можуть виступати надзвичайно різноманітні компоненти культури. Сюди належать і норми традиційного етикету, і особливості оформлення зовнішності, й ідеалізовані гендерні уявлення (наприклад, “щира українка”, “чадолюбива єврейська мати” тощо), й архаїчні народні вірування і звичаї.

Специфічними етнокультурними ознаками можуть виступати міфи та епічні розповіді, естетичні зразки етнічної краси, етнокулінарія і етномедицина, уявлення про прийнятне та неприйнятне в сфері сексуального життя і багато іншого, що охоплює весь континуум історичної пам'яті і феноменів культури повсякденності. Жоден з елементів цього нескінченного переліку не повинен вважатися несуттєвою деталлю, оскільки важливий не “калібр” ознаки, а його сприйняття носієм культури. Те, що здається “дрібницею” сторонньому, може сприйматися носієм культури як важливий символ її етнічної своєрідності.

По-друге, усвідомленням членами етносу особливостей власної культури є фактом суспільної психології, а не ідеальним дзеркальним відображенням культурно-історичної реальності. Ототожнення у сприйнятті та розумінні ознак етнічної своєрідності власної культури можуть бути більш-менш адекватними, перекрученими або навіть помилковими. А крім того, значення і роль тих або інших ознак не є чимось постійним. І те й інше варіюється в залежності від стадії етнічної консолідації, від історичної

ситуації, а також від соціальних і статево-вікових особливостей конкретного етнічного середовища.

Так, в історичній пам'яті двох або кількох етносів одна і та ж територія може асоціюватися з сакральною землею батьків, тобто кожен з цих народів може розглядати дану територію лише як свою власну вітчизну. Така впевненість, підкріплена міфо-епічними оповіданнями, дає підставу членам кожного етносу сприймати цю територію як символ власної етнокультурної своєрідності. Зрозуміло, таке сприйняття не відображає всієї повноти історичної реальності.

А можлива й інша ситуація: етнічна меншина, яка довгий час проживає за межами своєї історичної батьківщини, стихійно формує якийсь ідеальний образ вітчизни. Ніякі реальні відомості не здатні внести в таку етнокультурну утопію суттєві корективи, оскільки вона служить смисловим ядром консолідації меншини, що мешкає на чужині.

Одна і та сама ознака етнічної своєрідності культури, наприклад мова, по-різному сприймається членами етносу в різних історичних ситуаціях. У період консолідації народу рідна мова набуває особливої цінності, що втілюється в розквіті літературної творчості, публіцистики, в особливому інтересі членів етносу до історії рідної літератури, до фольклору. Якщо ж етнос асимілюється (розчиняється в іншій етнічній спільноті) або перебуває в занепаді, то і мова деградує, забувається. Значення і роль рідної мови в сприйнятті членів етносу знецінюються. Молоде покоління вже не прагне оволодіти нею у повному обсязі, не вважає рідну мову значущою культурною цінністю.

По-різному сприймають історичні свідчення етнічної своєрідності культури члени етносу, які належать до різних соціальних груп, городяни й сільські жителі. Так, житель мегаполісу, прийшовши в етнографічний музей, може зовсім не впізнати предмет своєї народно-побутової культури в якості скільки-небудь важливої ознаки її етнічної своєрідності. І це не дивно – адже

він ніколи не користувався подібною річчю і не бачив нічого схожого в будинку батьків. Але зовсім інакше цей же предмет сприйме житель сільської глибинки, який частенько зустрічав такі речі в побуті своїх літніх родичів і знайомих. Сприйняття етнічної специфіки своєї культури залежить і від освітнього рівня.

У міру модернізації культури кількість ознак її етнічної специфіки неухильно скорочується. Але якщо етнос продовжує існувати як консолідована спільність, то психологічне переживання унікальності рідної культури у членів етносу не втрачається. Елементи етнокультурної самобутності, які зникли з повсякденності, компенсуються історичними, етнографічними та культурологічними знаннями, художньою літературою, професійним і самодіяльним мистецтвом, що апелюють до фольклорних коренів.

Отже, необхідно підкреслити, що питання про етнічну своєрідність культур може бути вирішене лише конкретно – в комплексному культурологічному дослідженні певних соціально-демографічних груп, що входять до складу етносу, у вивченні локальних етнокультурних спільнот з урахуванням поточної історичної ситуації в її ретроспективі і перспективному розвитку.

Національні культури, на відміну від етнічних, не є споконвічною невід'ємною формою історичного буття людських спільнот, так як виникнення націй – феномен порівняно пізній. У соціогуманітарних науках досі не вироблена єдина загальноприйнята теорія цього процесу. Одні вчені розглядають становлення націй як диференціацію і ускладнення внутрішньоетнічних зв'язків. Інші акцентують зв'язок процесу національного будівництва з формуванням держави. Треті вважають головним психологічний чинник – поява національного характеру як особливого феномену, який вбирає в себе етнічні та соціальні риси ментальності одного або кількох народів, об'єднаних спільною історичною долею.

Однак, всі дослідники згодні з тим, що не існує етнічно однорідних націй. У більшості випадків національне об'єднання відбувається на основі етнічно споріднених племен. Сама по собі етнічна спорідненість не є необхідною умовою національного будівництва. Багато націй утворилися не лише з етнічно різнорідних груп, але й з різних рас.

Український науковець М. Юрій вважає, що “Нація не визначається також релігією або державною приналежністю. Національна культура складається історично – у процесі тривалого спільного існування етнічних спільнот, пов'язаних єдиною територією, економікою, мовою. У цьому процесі виникає спільність духовного життя і з'являються особливості національної психології, формуються такі ознаки нації, як національна ментальність і національна самосвідомість”[224]. Становлення національної культури здійснюється, як правило, паралельно з утворенням нації та національної державності.

Великий інтерес представляють *регіональні особливості* національних культур. Культурний простір регіону є частиною національного культурного простору і разом з тим володіє власними характеристиками. До них відносяться специфічні особливості господарсько-економічної діяльності населення, релігійність, етнокультурна спадщина, специфіка культури повсякденності.

Вивчення регіональних особливостей культури дозволяє виявити вплив територіально-географічного, етнічного, мовного, релігійного та соціокультурного розмаїття регіонів на процес формування та функціонування єдиної національної культури.

В аспекті психологічного переживання індивідом своєї належності до культури регіону та національної культури значуща подвійна самоідентифікація – наприклад, особлива ідентичність “туцул” поєднується із загальною ідентичністю “українець”.

Етнонаціональна і регіональна специфіка різних культур виявляється в

різноманітності традицій, механізмів успадкування цінностей, в соціокультурній наступності. Звичайно, з цього не випливає, що в культурі взагалі та в окремих культурах не виникає нічого нового. Традиції, новаторство та спадкоємність необхідні і неминучі, вони необхідні і для збереження, і для оновлення, і для передачі культурного досвіду.

Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики має спиратися на комплексне методологічне обґрунтування регіоналізації як соціально-педагогічного феномена, і, в тому числі, уточнення і специфікацію стосовно сфери етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики таких понять як “регіон”, “регіоналізм”, “регіоналізація”, “децентралізація”, “регіональна освітня система”, “регіональний освітній компонент”.

Передусім звернемося до визначення терміна “регіон”. Наприклад, Л. Бірюкова визначає регіон як “відносно відокремлену частину більш широкої соціально-територіальної спільноти. Регіон утворює підсистему господарства, народонаселення, культури, політики та інших сторін життя суспільства, що організується на основі принципів функціонування частини території” [28, с.57].

Виходячи з такого визначення, можна сказати, що в першу чергу, регіон – це частина території якогось утворення: країни, області, району тощо, тобто має таку характеристику як простір. При цьому, регіональний простір, за визначенням Л. Бірюкової буває або географічний (у межах кордонів територій), або економічний (політичний, правовий, культурно-національний), що має відповідні не кордони, а інтереси.

Найбільш загальні визначення поняття “регіон” дано в “Енциклопедичному словнику географічних термінів” [217]. Цей термін походить від латинського слова *regio* (область) і позначає велику територіальну одиницю, простір, обмежений географічними, адміністративними або будь-якими іншими рубежами. У “Соціологічному енциклопедичному словнику” під регіоном розуміється частина території що,

володіє спільністю природних, соціально-економічних і національно-культурних умов. Регіон може збігатися з кордонами території суб'єкта або об'єднувати території декількох суб'єктів [174]. У цьому визначенні підкреслюється, перш за все, єдність території, а також наявність економічних і соціально-культурних зв'язків, адміністративна цілісність. Проте всі ці визначення лише частково стосуються соціально-культурної сфери та сфери освіти, де особливого значення набувають гуманітарні аспекти означеного поняття.

В Україні період формування регіонів у межах різних територій тривав досить довго. Вся українська історія – це періоди складання територіальної єдності країни в межах Західної, Східної, Північної та Південної України, що характеризується зміною періодів централізації і децентралізації, скороченням території регіонів шляхом їхнього розпаду і відокремлення їхніх окремих частин.

Враховуючи історико-географічний аспект, можна виокремити чотири великі регіони України — Південь, Північ, Захід та Схід, у межах яких формувалися менші історико-географічні райони: Наддніпрянщина (Київська та Черкаська області); Гетьманщина (Чернігівська та Полтавська області); Волинь (Волинська, Рівненська та Житомирська області); Східна Галичина (Львівська, Тернопільська, Івано-Франківська області); Закарпаття (Закарпатська область); Північна Буковина (Чернівецька область); Таврія (Одеська, Миколаївська, Херсонська області та Автономна Республіка Крим); Південна Бессарабія (південь Одеської області); Поділля (Вінницька та Хмельницька області); Слобожанщина (Сумська, Харківська, Луганська та Донецька області); Запоріжжя (Дніпропетровська, Запорізька, Кіровоградська області).

Соціологічне розуміння терміну “регіон” ширше і воно базується на розгляді регіону як соціально-територіальної системи. На цій основі складається специфічна соціальна структура та інфраструктура, формується певний образ життя населення [174]. Регіони можуть відрізнятися своїм

масштабом. Компонентами в структурі типологізації регіонів є мікрорегіони (сільські поселення) і зони (територіальні об'єднання низки економічних районів).

Соціологічний енциклопедичний словник [174] розглядає регіональну структуру населення як деяку територіальну класифікацію його складу, в основі якої лежать економічні, демографічні та соціальні критерії. Формування подібних територіальних спільнот протікає спонтанно і спирається на безпосередні або опосередковані взаємодії людей. Так формується соціальна спільнота, члени якої є носіями регіональної самосвідомості, яка, в свою чергу, проявляється в просторовій ідентифікації (почутті “своєї території”, “малої батьківщини”) і територіальних інтересах (уявленнях про мету та шляхи розвитку території). З особливою виразністю у складні часи випробувань в Україні продемонстровано жителями АР Крим та Донбасу.

Характерною особливістю культурного освоєння території будь-якого регіону є поступове формування загального та особливого морально-психологічного клімату, пристосування до природно-кліматичних і ландшафтних умов, поступова трудова спеціалізація населення. Тим самим виявляються такі значущі для педагогіки і соціально-культурної діяльності параметри, як образ життя, інтереси певної соціально-територіальної спільноти.

При розгляді регіону як соціальної системи слід враховувати, що його пріоритетним системоутворювальним фактором є культура, яка відображає специфічні територіальні особливості та взаємодіє з соціально-культурними й економічними факторами розвитку локального простору. Це дає можливість сформулювати поняття “регіональне виховне середовище”.

Л.Бірюкова розглядає регіональне середовище як сукупність культурних, соціальних, природних компонентів, що впливають на формування і функціонування людини у певному регіоні, сприяють розвитку особистості, її здібностей, потреб, інтересів і свідомості[28, с.71]. Поняття “регіональне етнокультурне середовище” більш складне, комплексне, і в сучасній вітчизняній науці розроблені лише окремі аспекти розуміння даного феномена.

На думку Ю.Ургалкіна, регіон – це “етнонаціональне співтовариство, що

виділяється на основі єдності території економічної та соціально-культурної інституалізації”[197, с.71].

В.Канєв, говорячи про регіональні етнокультурні кордони, зазначає, що виявити і окреслити чіткі межі в етнокультурних взаємовідносинах надзвичайно складно. Так, наприклад, на межі розповсюдження того чи іншого виду художнього ремесла впливали кордони рослинності, проживання різних видів тварин, тип ведення господарства. Тому кордони етнічного мистецтва у географічному відношенні можуть бути дуже великими [Цит.за 221, с. 18].

У матеріалах науково-практичної конференції “Етнопедагогічні проблеми навчання та виховання” Г.Аверкієва підкреслює необхідність врахування особливостей регіональної етнопедагогіки, своєрідність і спільність якої визначається: фольклором регіону як основним джерелом виховних поглядів народу; виховними традиціями сім'ї у регіоні; історією розвитку школи (епоха і вчителі, видатні діячі освіти) [Цит.за 221, с. 175].

Надзвичайно популярною в сучасних умовах стає ідея регіоналізації освітньої системи, що спирається на історичні, етнокультурні, демографічні, географічні, і соціально-економічні особливості окремих регіонів. Регіоналізація освітньої системи вимагає підходу до вивчення і вирішення освітніх проблем під кутом зору інтересів і потреб того чи іншого регіону. При цьому регіоналізація системи освіти не суперечить ідеям соборної держави, вимагає свободи конструювання, гарантує природо- та культуровідповідність, народність і національний характер системи освіти.

В сучасних умовах глобалізації, інтернаціоналізації, інформатизації суспільства пришвидшеними темпами розвиваються інтеграційні процеси, у зв'язку з чим відкриваються нові можливості для розвитку кожної особистості та соціально-економічного розвитку територій, в тому числі й прикордонних, чому значною мірою сприяють освітні та культурні зв'язки. Забезпечення розвитку та розширення транскордонного співробітництва в галузі освіти можливе шляхом запровадження відповідних керівних принципів, моделей і заходів. Пріоритетом є об'єднання людей і забезпечення того, щоб населення з обох боків кордону одержувало однакову користь від цього.

Прикордонні територіальні громади або влади в процесі формування своєї освітньо-культурної політики мають враховувати транскордонний вимір, а також сприяти та заохочувати освітні установи до встановлення контактів з колегами за кордоном. Освітні процеси сприяють формуванню ефективного кадрового потенціалу, розвивають світоглядні позиції, що дає змогу забезпечувати національні інтереси України в умовах глобалізації та європейської інтеграції. Наприклад, згідно Державної програми розвитку транскордонного співробітництва на 2011-2015 роки Міжнародний проект “Польща-Білорусь-Україна 2014–2020” сприяє транскордонному співробітництву шляхом об’єднання зусиль різних сторін – населення, установ та організацій, підприємств і спільнот, їх зближення з метою кращого використання можливостей, які дає спільний розвиток транскордонних територій [67].

Головною метою проекту є підтримка процесів транскордонного розвитку. Завдання Програми буде досягнуто шляхом реалізації некомерційних проектів, що виконуватимуться в рамках наступних пріоритетів:

- *Підвищення конкурентоздатності прикордонних територій* (покращення умов для підприємництва, розвиток туризму, покращення доступу до регіону);
- *Покращення якості життя* (захист довкілля на прикордонних територіях, ефективні та безпечні кордони);
- *Інституційна співпраця та підтримка ініціатив місцевих громад* (покращення можливостей транскордонного співробітництва на регіональному та місцевому рівні, ініціативи місцевих громад)[67].

Проблема розвитку вищої освіти розглядається в контексті напряму “Ринок праці, освіта, соціальні організації”.

Проведений аналіз засвідчує, що сильними сторонами напряму “Ринок праці, освіта, соціальні організації” є добре розвинена інфраструктура вищої освіти збоку всіх зацікавлених сторін; велика частка населення працездатного віку; висока якість людського капіталу за рівнем освіти та професійній кваліфікації; невисокі затрати на робочу силу; висока мобільність населення;

етнічна та культурна різноманітність.

Слабкими сторонами проекту в даному напрямі вважаємо: високий рівень зареєстрованого та прихованого безробіття; високий рівень безробіття серед випускників; несприятлива структура зайнятості; низький рівень доходів на душу населення; мовний бар'єр; недостатня соціальна та освітня інфраструктура, зокрема з української сторони; відсутність базової соціальної інфраструктури на сільській території; низький рівень інституційного співробітництва.

Є певні загрози: структурна невідповідність ринку праці; соціальна маргіналізація певних груп населення та інші відхилення; недостатній рівень розвитку органів влади та фондів на місцевому рівні; еміграція та “відтік мізків”, зокрема, серед кваліфікованої молоді.

Та все ж є значні можливості, що дає підстави до оптимістичного прогнозу впровадження таких програм: більша доступність та вища якість системи освіти, у тому числі транскордонні програми та обмін студентами; розвиток громадянського суспільства; покращений доступ та інтеграція місцевих ринків праці; транскордонна передача “ноу-хау” та професійних навичок; покращення зв'язків між місцевими органами влади та місцевими громадами; обмін досвідом у сфері професійної та вищої освіти.

Серед форм транскордонного співробітництва у сфері вищої освіти виокремимо: проведення культурних та освітніх заходів, спрямованих на розвиток транскордонного співробітництва; здійснення в рамках транскордонного співробітництва обміну учнями, студентами, викладачами і науковцями; організація та проведення у рамках транскордонного співробітництва конференцій, семінарів і симпозіумів у навчальних закладах; забезпечення активізації співробітництва між українськими та іноземними суб'єктами та учасниками транскордонного співробітництва шляхом проведення спеціалізованих інформаційних семінарів, соціально-психологічних тренінгів з використанням індивідуальних методик з метою підвищення рівня зайнятості та заохочення незайнятих громадян до провадження підприємницької діяльності. Проведення на території України міжнародних

спеціалізованих семінарів, конференцій, виставок і ярмарків із залученням іноземних і вітчизняних організацій для вивчення та популяризації новітніх технологій надання туристичних послуг, а також забезпечення участі у відповідних заходах, що проводяться у прикордонних регіонах інших держав є передумовою ефективного транскордонного та міжнародного співробітництва.

Перейдемо до розгляду поняття “регіоналізація системи етнохудожньої освіти”. У найзагальніших рисах регіоналізація системи етнохудожньої освіти передбачає становлення регіонального освітнього простору через координацію дій його різних суб'єктів, розвиток різноманітних ініціатив, прояв реальної свободи і плюралізму форм освіти і освітніх послуг.

Мета регіоналізації етнохудожньої освіти полягає у розробці та реалізації регіональних програм етнохудожньої освіти, спрямованих на розвиток і задоволення освітніх потреб жителів регіону. Передумовами регіоналізації освіти в Україні стали освітня міграція молоді, підвищення привабливості для молоді ринку праці за місцем проживання у зв'язку з найменшими витратами на облаштування; розвиток дистанційних освітніх технологій.

У сучасній педагогіці склалося кілька підходів до визначення феномену регіоналізації етнохудожньої освіти. На думку Л.Моїсеєвої, враховувати регіоналізацію освіти – означає використовувати демографічну, географічну, екологічну, історичну аргументацію і соціально-культурну семантику для обґрунтування рішення про кордони [129, с.112].

М.Корнюшкін під регіоналізацією етнохудожньої освіти розуміє, насамперед, політико-управлінську діяльність в регіоні, спрямовану на виявлення зв'язків сфери освіти з іншими сферами соціуму (презентація освіти) [101, с.112].

Н.Дічек розглядає регіоналізацію освіти як наділення регіонів правом і обов'язком вибору власної освітньої стратегії, створення власної програми розвитку освіти відповідно з регіональними соціально-економічними, географічними, культурно-демографічними та іншими умовами [68, с.72].

Фундаментальне обґрунтування проблеми регіоналізації знаходимо в роботі Л.Тарасової, яка розглядає регіоналізацію системи етнохудожньої освіти

як стратегічний напрям реформування школи [180]. Цей напрям передбачає створення наукового забезпечення даного процесу, заснованого на вивченні музичної культури, фольклору рідного краю, етнопедagogіки та етнопсихології народів, які його населяють.

Основними напрямками регіоналізації системи етнохудожньої освіти Л.Тарасова вважає:

- формування і розвиток єдиного освітнього простору; створення на території регіону цілісних ефективних систем етнохудожньої освіти;
- структурна перебудова в регіоні системи етнохудожньої освіти;
- інтеграція навчальних закладів;
- розгортання процесу регіоналізації системи етнохудожньої освіти – адаптація національних програм до умов регіону; процес створення власних програм розвитку освітньої системи у регіоні; конкретизація регіональної освітньої політики в окремих освітніх закладах на основі стратегії формування єдиного освітнього простору регіону[180].

У даному контексті регіони можуть взяти на себе функції програмування і управління освітньою системою даного локального простору, що потребує розробки науково-обґрунтованої регіональної політики в галузі етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики, яка сприяє максимальному використанню і реалізації демографічного, інтелектуального та фінансового потенціалу регіону для підготовки фахівців, необхідних регіону, і за спеціальностями, що відповідають освітнім потребам жителів регіону. Разом з цим регіони зорієнтовані на інтеграцію у світовий освітній простір із збереженням самобутності регіональних соціально-культурних складових освітнього процесу.

Таким чином, регіоналізація освітньої політики в галузі етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики передбачає:

- перехід від переважно галузевого до регіонального розвитку освітніх систем і відповідно до національно-регіонального управління установами етнохудожньої освіти;
- створення цілісної, багатоступеневої, спадкоємної системи державних і

муниципальних установ етнохудожньої освіти;

- структурну перебудову освітніх установ різного рівня та їх інтеграцію;
- розробку та впровадження у зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики регіонального компонента в якості додатку до державного стандарту;
- стимулювання інноваційної діяльності у сфері етнохудожньої підготовки фахівців.

У свою чергу, система етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням культурних традицій має включати у себе сукупність організаційних структур, що знаходяться на певній території, вливаються у соціально-економічну систему регіону та забезпечують повноту і безперервність освіти індивіда, який проживає на даній території. Ця система має володіти наступними характеристиками: різноманіття, інтегрування, саморегулювання (гомеостаз, удосконалення, баланс), рефлексивність та відкритість.

На нашу думку, етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій є системою, що самоорганізується, типовими тенденціями її розвитку можна назвати: мінімізація числа складових підсистем, зростання можливих відхилень розвитку, вільний вибір напрямку підготовки фахівців.

Регіональний підхід до етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики стимулює створення локальних культурологічних проєктів у конкретних малих населених пунктах. Зміст етнохудожньої підготовки при цьому збагачується краєзнавчим культурологічним матеріалом, але освоєння його відбувається у контексті загальноісторичного і загальнокультурного розвитку.

Однією з теоретичних передумов розробки змісту регіонального компонента етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики є необхідність стандартизації освіти не лише на регіональному рівні, що обумовлено необхідністю в сучасних умовах формувати особистість, яка володіє сумою знань, способами діяльності і системою цінностей, які дозволили б адаптуватися до локального середовища, економічної ситуації, що динамічно

змінюється, підготувати до виконання соціальних функцій, які необхідно експортувати в умовах регіону.

Регіональний компонент, на думку В.Гаврилюка [49, с. 74] має враховувати: особливості соціального та соціально-культурного середовища, в якому здійснюється освітній процес; особливості ринку праці регіону; особливості регіональної складової змісту освіти; особливості регіонального управління системою освіти; специфіку освітнього простору регіону.

Виокремлення регіонального компоненту в системі етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики має на меті глибоке всебічне вивчення культури рідного краю. Реалізація регіонального компоненту в навчально-виховному процесі ВНЗ може виявлятися у розподілі та локалізації краєзнавчих проблем в окремих темах предметів гуманітарного та світоглядно-культурологічного циклів, на різних етапах навчання з подальшим узагальненням на міжпредметній основі; у розробці та впровадженні інтегрованого багатоаспектного курсу; у введенні специфічних предметних курсів (спецкурсів) з художнього та етнохудожнього краєзнавства.

При цьому у якості методологічних завдань етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних традицій виступають:

- розробка концепції, принципів відбору та інтегрування краєзнавчого змісту у контексті державного освітнього стандарту;
- створення оптимальних варіантів програм;
- вибір активних форм і методів навчання та контролю навчальних досягнень студентів;
- цілеспрямована перепідготовка (підвищення кваліфікації) вчителів.

У сучасних дослідженнях досить часто піднімається проблема розробки регіонального компонента фахової підготовки майбутніх учителів та відповідного створення організаційних і методичних умов для його реалізації. Так, В.Євтух, досліджуючи національні цінності історико-педагогічного процесу, дійшов висновку про те, що регіональний досвід, який склався історично, представляє собою найцінніше джерело педагогічних ідей, аксіологічних пріоритетів, оригінальних новаторських методів й форм їхнього

практичного здійснення. Конструктивно-історичне переосмислення в контексті актуальних проблем сучасності посприяє більш вірному вирішенню сучасних завдань освіти [77, с. 23].

Зміст регіонального компонента етнохудожньої підготовки фахівців має сприяти:

- розкриттю історичних основ розвитку рідної художньої культури регіону;
- засвоєнню провідних ідей, основних понять і наукових фактів народної художньої культури;
- плеканню любові до традиційного народного мистецтва;
- вихованню активно-естетичного ставлення до творів і традицій народної художньої культури;
- розвитку художньо-творчих здібностей;
- формуванню мотивації до роботи щодо позитивного перетворення сфери народної художньої культури.

Регіональний компонент змісту етнокультурної підготовки майбутніх учителів музики розвивається і оновлюється по мірі виникнення і розвитку нових освітніх потреб і забезпечується різноманіттям освітніх програм; різноманіттям типів освітніх установ та організацій; розвитком освітніх комплексів, що включають різні форми подання освітніх послуг, служб і центрів, які мають на меті збір інформації про освітні запити населення, науково-дослідні колективи, що забезпечують розвиток етнохудожньої освіти, різні типи асоціацій та об'єднань освітніх установ; диференціація системи етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики на рівні навчальних планів освітніх установ та комплексу програм розвитку субрегіонів.

Проблематика етнохудожньої підготовки фахівців з урахуваннями регіональних культурних традицій не є новою для вітчизняної вищої школи. Краєзнавство має багату історію свого становлення як навчальної дисципліни. На формування інтересу до вивчення явищ художнього життя помітний вплив зробили проведені в різних регіонах країни археологічні дослідження, які стимулювали інтерес громадськості до декоративно-прикладного мистецтва. Країнознавча програма передбачала не лише збір та вивчення археологічних

цінностей, але й використання їх в естетичному вихованні: ознайомленні школярів з пам'ятками культури загальнодержавного значення, зосереджених як в малих містах, так і в столичних центрах. Досвід виховної роботи в галузі етнохудожнього краєзнавства, накопичений вітчизняною школою, не втратив своєї актуальності і може бути широко використаний сучасною практикою етнохудожньої підготовки майбутніх фахівців.

На значну роль розгортання соціально-педагогічних досліджень з естетичного, художнього і музичного краєзнавства вказував Д.Ліхачов, підкреслюючи важливість вивчення краєзнавства: “Ні поезія, ні література не існують самі по собі: вони виростають на рідному ґрунті та можуть бути зрозумілі лише у зв'язку зі своєю рідною країною” [114].

Вчені по-різному підходять до характеристики змісту етнохудожнього краєзнавства. Цілеспрямований розвиток краєзнавчих регіональних знань і умінь, на думку А.Прокоф'євої [149], означає виявлення характеру впливу краю на життя і творчість діяча мистецтва і виокремлення специфічних тем краю в його творчості. Авторка вважає, що “етнохудожнє краєзнавство має включати компонент культурного простору і його проблеми – етнографічні та етнокультурні” [149].

Згідно уявленням М.Долженкової [70] у структурі країнознавчих понять три компоненти:

- патріотичні поняття;
- екологічні поняття, пов'язані з природою рідного краю та рідним домом;
- феліцитологічні поняття, пов'язані з особистим щастям, з розумінням щастя для визначеної соціальної спільноти, а також як спокою миру і злагоди між народами [70, с.16].

В ряду галузей краєзнавчої роботи особливо значення набуває педагогічне краєзнавство. В.Смірнов розглядає його як відносно самостійну галузь історико-педагогічних знань, яка включає відомості про особливості навчально-виховних закладів краю; про творчі лабораторії місцевих педагогів-майстрів; про етнопедагогіку з її національними місцевими звичаями і традиціями, що мають педагогічну цінність [170]. Обґрунтовуючи методологічні, методичні та

дидактичні аспекти етнохудожнього краєзнавства в школі, науковець розглядає етнохудожнє краєзнавство як один з предметних напрямів шкільного краєзнавства – діяльність, спрямовану на вивчення мистецтва рідного краю і забезпечує викладання естетичного циклу на конкретному регіональному матеріалі[170].

До напрямів краєзнавчих педагогічних досліджень Ю.Руденко відносить, по-перше, історію виникнення і розвитку локальної системи освіти, куди входять народна педагогіка, тенденції розвитку національної системи освіти, педагогічна діяльність видатних учених і громадських діячів у краї. По-друге – сучасний стан регіональної системи освіти (кількість, кадровий склад, наявність регіонального та шкільного компонентів; особливості управління; передовий педагогічний досвід; досягнення вчених у галузі освіти та їх впровадження). По-третє, – тенденції подальшого розвитку локальної системи освіти (перспективи, концепції, програми). Як основні принципи автором виділяються такі: історизму, наступності, активності суб'єктів, культуровідповідності [158].

Л.Тарасова звертає свою увагу на розгляд основ музично-історичного краєзнавства – специфічної галузі, яка охоплює народну і професійну музичну культуру, музичну етнографію та історію музики певної території. Основними завданнями музично-педагогічного краєзнавства авторка вважає розвиток естетичної культури вихованців, формування патріотизму, гуманності, моральності та інших якостей на прикладі творчості видатних музикантів-земляків та музично-етнографічних традицій регіону[180]. Використання художньо-краєзнавчого матеріалу створює оптимальні умови для реалізації у навчально-виховному процесі принципів наочності, доступності, зв'язку з життям. У результаті в пам'яті вихованців зберігаються найбільш значущі й цінні відомості про культурні традиції рідного краю, які, у кінцевому підсумку, сприяють, за Д.Ліхачовим, “екології культури” .

Вища педагогічна школа має готувати фахівця, який глибоко усвідомлює свою роль у суспільстві щодо виховання фізично та психічно здорового молодого покоління, педагога, спроможного дати суспільству людину демократичного світогляду, яка буде дотримуватися громадянських прав і

свобод, із повагою ставитися до традицій, культур, віросповідань та мов спілкування народів світу.

У полікультурних співтовариствах, якими є і Україна, і Китай, процеси етнохудожньої освіти відбуваються при міжетнічній та міжкультурній взаємодії великих і малих етносів. Ці процеси не виключають, поряд з розвитком загальнонаціональної культури, збагачення за допомогою виховання та освіти як титульної, так і малих культур. Подібні тенденції вимагають сполучення через виховання культурних та етнічних цінностей усіх учасників *міжетнічного та міжкультурного діалогу*, створення загального інтеркультурного простору, в межах якого кожна людина знаходить соціальний і етнічний статус, визначає приналежність до тих чи інших мов і субкультур.

XX століття пройшло під знаком наростання кризи “ідеї мультикультурності” та практики культурно-освітньої дискримінації й асиміляції малих етнічних груп. Сучасна освітня політика має будувати взаємини великих і малих етносів у межах однієї спільноти на засадах інтеграції, терпимості. Хоча і сьогодні аж ніяк не скрізь і не завжди дотримуються культурно-освітніх прав усіх етнічних груп.

Полікультурна педагогіка – важлива гарантія збереження гуманних цінностей людської цивілізації. У нашому дослідженні *полікультурну педагогіку* розуміємо як демократичний освітній процес, відповідь на виклики багатокультурних і поліетнічних суспільств, що стоять перед світовою цивілізацією.

Полікультурна педагогіка може бути потрактована як інструмент виходу з освітньої кризи, що сприяє гармонізації відносин представників різних цивілізаційних типів і культур. Будучи чинником ефективної демократизації виховання та освіти, полікультурна педагогіка багатонаціонального населення долучає до власних мов, культур, до світової культури через розуміння особливостей окремих етносів, націй, історії людської цивілізації, на основі діалогу макро- і субкультур, що володіють особливими достоїнствами і цінностями.

Особливе місце в системі профілактики негативних явищ у

полікультурному середовищі, на наш погляд, займає *соціокультурна* профілактика. Даний вид профілактики спрямований на роботу із зовнішніми (соціокультурними) і внутрішніми (психологічними) факторами соціалізації особистості.

Негативними явищами в контексті полікультурної педагогіки є відхилення від соціальних норм поведінки, що тягнуть за собою соціально небажані наслідки.

Ми ставили перед собою завдання розглянути лише ті негативні явища в молодіжному середовищі, які можуть бути вивчені під кутом зору етнохудожньої підготовки. Цей напрям містить ряд аспектів:

- соціальний (зумовленість середовищем);
- культурологічний (зміст);
- етнопсихологічний і етнопедагогічний (особливості);
- етнохудожній (форми, методи, технології).

Профілактика, як попередження небажаних явищ у полікультурному суспільстві, пов'язана з такими соціальними проблемами, як

- відсутність чи недостатня соціальна та етнохудожня підготовленість;
- конфлікти на етнічному ґрунті;
- етнічна і національно-релігійна ворожнеча;
- порушення прав окремих особистостей і цілих етнічних груп;
- тероризм на національно-релігійному ґрунті, у тому числі і міжнародному.

Цей комплекс негативних явищ зумовлений такими соціально-педагогічними проблемами як:

- етнічна самоідентифікація;
- етнічні стереотипи;
- взаємини, взаємодія різних етнічних груп та їхніх конкретних представників:
- реалізація прав окремою особистістю і національними меншинами.

Розглянемо алгоритм профілактичної роботи соціально-педагогічної та художньо-педагогічної спрямованості.

Визначення причин участі молоді у етнонаціональних конфліктах.

Історичний досвід підтверджує, що значну частину учасників конфліктів на національно-релігійному ґрунті і явищ тероризму представляє молодь. Причини такого явища криються у вікових психічних особливостях та соціальному стані молоді в суспільстві. Соціальний стан молоді в суспільстві характеризується, як правило, низьким або невисоким соціальним і економічним статусом. Вказані й інші соціальні явища, такі як безробіття, труднощі в отриманні освіти, відсутність власного житла, гарантованої медичної допомоги тощо, які створюють негативне соціальне тло як благодатний ґрунт для розвитку конфліктів різної етимології, у тому числі й національно-релігійної. Представники етнічних меншин стикаються з безліччю *освітньо-виховних проблем*, прийшовши до школи. Вони володіють іншими знаннями і цінностями (мова, релігія, культурні традиції), а це заважає їм реалізувати себе в межах педагогічних вимог, побудованих на культурно-освітній традиції більшості. Нехтування культурною традицією дітей з національних меншин часто негативно позначається на їхній навчальній мотивації. Неувага в школі до культури меншини виникає часто через відсутність педагогічних ресурсів (навчальні матеріали, навчальний час), знань полікультурної педагогіки, підтримки з боку шкільної адміністрації.

Діагностика етнічної самоідентифікації.

Для становлення особистості у полікультурному суспільстві важливим є питання етнічної самоідентифікації, адже з нього може вирости певний пласт проблем, пов'язаних із самооцінкою, ставлення до своєї етнічної групи.

Питання етнічної самоідентифікації тісно пов'язані з етнічною самосвідомістю, що виникає у випадку протиставлення етнічної групи навколишньому світу. Етнічна самосвідомість проявляється в усвідомленні себе суб'єктом етнічної спільноти. Усвідомлюючи себе членом певної групи, людина відчуває психологічну захищеність, підтримку з боку групи. Механізми психологічної компенсації в такий спосіб допомагають підвищити самооцінку особистості, вносять позитивні зміни в "Я"-концепцію. Це особливо властиво представникам етносів, які залишили місце постійного проживання і почувають

себе ізольовано, самотньо і непевно на новому місці, потребують підтримки у членів своєї етнічної групи, хоча б, й ілюзорної.

Формування етнічної самосвідомості – тривалий соціально-історичний процес, і залежить від багатьох складових. Етнічна самосвідомість може відігравати як позитивну, так і негативну роль в історії групи народів, що проживають на одній території. Можлива експлуатація ідеї етнічної винятковості (особливості) з метою протиставлення одного етносу іншим і розпалення на цьому фунті так званого масового психозу. Тому питання соціокультурної профілактики, пов'язані з етнічною самоідентифікацією, є надзвичайно делікатними і складними.

Основними напрямками, в руслі яких розвивається полікультурне виховання в провідних країнах світу, є:

- педагогічна підтримка представників етнічних меншин;
- білінгвальне навчання;
- багатокультурне виховання, що супроводжується заходами проти етноцентризму.

Всі ці напрями відображаються в особливих навчальних програмах та спеціальному навчанні дітей із меншин, а також зверненні до всіх дітей багатоетнічного шкільного класу.

Педагогічна підтримка дітей – представників меншин здійснюється в кількох видах педагогічної роботи:

- лінгвістична підтримка: навчання мовою більшості та викладання мови малої групи;
- соціокомунікативна підтримка: знайомство (особливо дітей іммігрантів) з нормами поведінки, прийнятими в країні перебування;
- етнохудожня підтримка: знайомство зі звичаями, традиціями, прийнятими в країні перебування та презентація звичаїв і традицій “малої батьківщини”;
- специфічне викладання навчальних предметів; так, викладання мови меншини сприяє успішності дітей, які говорять на ній. Це дозволяє пом'якшувати труднощі при вивченні соціальних наук, історії, природознавства,

оскільки діти з меншин часто не володіють відповідною термінологією на мові етнічної більшості;

– робота з батьками, адже вони включаються в процес поліпшення академічних результатів своїх дітей та несуть головну відповідальність за залучення дітей до навколишнього середовища.

У цьому контексті, на нашу думку, можливі деякі напрями діяльності вчителя, спрямовані на координацію та інтеграцію означених груп в полікультурному середовищі (соціокультурні, соціально-психологічні, історичні, соціально-педагогічні, мистецькі дослідження; просвітницька робота: лекції, лекторії, бесіди, публікації в ЗМІ; консультативна: консультації, консультпункти; міжетнічні проекти.

3. Оптимізація міжетнічних відносин

У документах ЮНЕСКО наголошується, що життєве ядро культури — це той динамічний принцип, через який суспільство, базуючись на минулому та спираючись на внутрішні можливості, засвоює зовнішні досягнення, що відповідають його потребам, постійно розвивається. Це дасть змогу зберегти особливості народів, підняти культурні характеристики та свідомість[256].

Однак, деякі педагоги (Дж. Фаркаш, Дж. Бенкс) підкреслюють небезпеку того, що полікультурне виховання з його акцентом на врахування поліетнічного, полірасового суспільства посилить і збереже дистанцію між етнічними групами, заохотить роз'єднання. Вони вважають, що правильно реалізоване полікультурне виховання *має об'єднувати, а не роз'єднувати*.

Дж. Бенкс і К. Кортес виділяють 4 групи педагогічних результатів, які забезпечує стратегія полікультуралізму:

- рівні можливості навчання,
- обізнаність про культури серед учнів і педагогів,
- полікультурність в програмах навчання,
- входження на рівних представників меншин у глобальне суспільство.

Дж. Бенксом виокремлено кілька моделей можливого руху освіти в США до реалізації ідей полікультурної педагогіки:

А – виховання і навчання виключно на європейських цінностях;

В – переважно єврокультурний компонент виховання і навчання доповнено цінностями малих меншин;

С – при вихованні та навчанні встановлюється баланс цінностей культур різних етнічних груп [232].

Однак, педагоги-практики з тривогою відзначають зростання націоналістичних настроїв у сфері виховання, особливо серед етнічних меншин. Вони бачать прояв *етноцентризму* в неприязні корінних меншин як до домінуючих етнічних груп, так і до нових субкультур мігрантів. Його витoki вбачаються в наслідках освітньої асиміляції та “культурного геноциду” етнічних меншин.

Західноєвропейські педагоги вбачають у полікультурному вихованні вихід з кризи у міжетнічних відносинах.

Полікультурна педагогіка має кілька *перспективних напрямів*:

- адресується вихідцям і з етнічної меншини, і етнічної більшості;
- спрямовується на зміну змісту і методів освіти, в результаті чого полікультурність стає основним педагогічним принципом;
- відображає динамічне середовище;
- зосереджується на взаєморозумінні і культурному обміні, подоланні бар'єрів культурного відчуження;

Частина західноєвропейських педагогів продовжує, однак, стояти на позиціях монокультурності та вважає за краще не помічати загострення проблеми полікультурного виховання. Поворот до полікультурної педагогіки відбувається вкрай повільно, проте ознаки його очевидні.

Характерна у зв'язку з цим динаміка позицій *Національної асоціації полірасового виховання* у Великобританії. Її лідери пройшли шлях від намірів допомогти меншинам асимілюватися і зануритися в домінуючу культуру до педагогічної програми підтримки різноманіття культур у британському суспільстві. Ця програма, розроблена в кінці 90-х років ХХ ст., передбачає:

- 1) введення інформації про національні меншини в навчальні посібники;
- 2) створення посібників та навчальних програм для учнів з етнічних і расових меншин;

3) врахування у навчальних програмах пропозицій по вихованню усвідомлення етнічної приналежності;

4) спеціальні заняття по ознайомленню з культурами меншин.

Однак, педагогічна громадськість Великобританії стверджує, що ідеї полікультурної педагогіки не отримують скільки-небудь масштабного виходу в практику[258]. Педагогічні проекти, які представляють ці ідеї, відсуваються на задній план соціокультурного життя суспільства. Фактично відсутні систематичні педагогічні зусилля, спрямовані на збереження культури малих етносів, особливо громад іммігрантів. Перспективи полікультурного виховання розглядаються досить стримано. Влада воліє обмежуватися деклараціями, за якими йдуть малозначущі практичні заходи[258].

Таким чином, зусилля в галузі оптимізації міжетнічних відносин необхідно спрямовувати на:

- виявлення механізмів, що гармонізують відносини;
- оптимізацію етнічних установок (стан готовності до реагування певним чином на якісь явища і факти).

Формами роботи в даному напрямку можуть бути як традиційні: лекції, уроки, бесіди, так й інноваційні, такі як ролеві ігри, тренінги тощо.

У результаті реалізації діяльності з профілактики негативних явищ можна очікувати:

- зниження агресивності представників різних етнічних груп, конфліктності на ґрунті національного і релігійного несприйняття;
- підвищення соціального імунітету дітей і молоді щодо негативних впливів: екстремізму, агресивності, а також попередження явищ екстремізму й агресії на етнічному і конфесіональному ґрунті;
- гармонійне поєднання національних, релігійних і загальнолюдських складових у процесі соціалізації особистості;
- зниження ризику соціальної виключності особистості та групи.

Отже, створення адекватних стратегій і тактики освітньої політики регіону, які проявляються в опорі на соціально-культурні та економічні умови регіону, духовну спадщину, різноманітність ментальності національних діаспор вимагає

розробки системи етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики.

2.2. Обґрунтування методичних засад формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій

У Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років зазначено, що в Україні етнокультурна політика спрямована на відродження і розвиток культур усіх етнокомпонентів українського соціуму (етнічних українців та національних меншин)[99].

Етнокультурна політика сучасної України відзначається рядом аспектів:

- 1) в умовах незалежності закладаються такі основи етнополітики, які б надали процесам національно-культурного відродження невідворотного поступу, еволюційного, а не вибухового характеру, аби люди різної етнічної належності не сприймали свої національні інтереси як суперечливі або ворожі один одному;
- 2) розвиваючи духовно-культурну сферу українського народу, держава повинна забезпечувати полікультурний розвиток суспільства, в якому проживає крім українців ще й іноетнічне населення;
- 3) іноетнічному населенню гарантується право на національно-культурну автономію, створюються умови для вільної духовно-культурної творчості, доступу до надбань світової культури [72].

Етнокультурна політика будь-якої держави забезпечується через полікультурний розвиток суспільства, етнокультурне становлення особистості в умовах навчання й виховання дітей та молоді. В межах нашого дослідження доцільно зупинитися на педагогічному аспекті цієї проблеми.

Однією з важливих характеристик у тлумаченні культури є визначення саме педагогічного аспекту, який може бути використаний педагогом в умовах поліетнічного середовища.

Педагогічне спрямування чітко простежується і в підходах до поняття “етнокультура”, яка є предметом дослідження як етнографії, етнології, так і

сучасних педагогічних наук.

Численні дослідження етнографів Р.Ітса, С.Токарева, Д.Туркіної, Л.Шабаліної та деяких інших вчених розглядають проблему етнокультури в межах своєї науки. Вони виходять з того, що етнографія – це історична наука, об'єктом дослідження якої є етнос, історія народу, що зберігається не лише в письмових даних, але і в його традиціях та звичаях, його уявленнях про навколишнє та віруваннях, знаряддях праці, їжі, одязі, житлі, в пам'ятках давнини, які зустрічаються в місцях давніх поселень, в легендах та епічних переказах, тобто в етнокультурі (в усьому комплексі культури, створеному конкретними етносом і відрізняючому його від інших) [Цит.за 219].

У сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях етнічна культура розуміється як сукупність етнодиференціюючих і етноінтегруючих характеристик даної культури (етнічні константи і ціннісні орієнтації). Етнокультура виявляється в усіх галузях життя етносу: в мові, у вихованні дітей, в одязі, в будівництві житла, облаштуванні робочого місця, домашньому господарстві, в фольклорі, що підтверджується в роботах В.Агеєва, Є.Богданова, О.Садохіна та інших учених-етнологів.

Саме в етнічній культурі спостерігається нерозривна лінія збереження й передачі традицій від покоління до покоління. Це свідчить про те, що етнічна культура – успадкований від предків комплекс господарського і соціального життя, матеріальної та духовної культури, які визначають стиль життя, виконують етноідентифікуючу роль, дають можливість виділити й протиставити себе іншим етносам [236].

Такі українські вчені, як В.Заслуженюк, В.Присакар, Г.Філіпчук, М.Юрій та інші, етнокультуру відносять до пріоритетів, які допоможуть згуртувати всіх людей різних національностей, що населяють єдину країну, і виховати освічене, толерантне, компетентне в цій галузі покоління [Цит за 224].

Однією з сучасних тенденцій розвитку етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій в українській освітній і науковій практиці вважаємо *гуманітаризацію*, що передбачає врахування таких теоретико-змістових аспектів мистецької освіти,

як: необхідність засвоєння світових культурно-історичних надбань, сприйняття та розуміння національного культурного досвіду попередніх епох та сучасності, саморозвиток та самоактуалізація особистості шляхом підвищення власного професійного, духовного, творчого рівнів тощо.

На сучасному етапі відбувається також *антропологізація* етнохудожньої підготовки фахівців. Саме тому в якості аналітичного інструментарію залучаються прийоми та методи суміжних сфер (теорії комунікацій, когнітології, психології, соціології тощо).

Фундаментальність наукових та освітніх традицій вивчення етнокультури виявляється у тенденції *синтезу університетської освіти і академічної науки*. Наприклад, в Україні діяльність академічних фольклористичних осередків (відділу фольклористики й відділу мистецтва та народної творчості зарубіжних країн Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Рильського НАН України, відділу фольклористики Інституту народознавства НАН України, Інституту культурної антропології НАН України, Національного науково-дослідного інституту українознавства та всесвітньої історії Міністерства освіти і науки) спрямована на удосконалення системи фахової підготовки майбутніх спеціалістів: на укладання довідникових видань, написання монографічних праць, рекомендацій з активізації науково-дослідницької діяльності, випуск фольклорно-етнографічної періодики (часописи “Народна творчість та етнологія”, “Фольклористичні зошити”, “Народознавчі зошити”, “Міфологія і фольклор” тощо).

У результаті синтезу академічності та освітньої практики окреслилась тенденція *інституалізації* етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики, пов’язана з проблемою підготовки конкурентоспроможних фахівців з врахуванням інтернаціоналізації освітньої сфери у міжнародному вимірі.

В Україні процес інституалізації спостерігається у контексті функціонування різноманітних регіональних осередків – установ, інституцій, у якій здійснюється централізоване вивчення національної музичної культури у контексті різних напрямів (джерелознавства, текстології, лінгвофольклористики, етномузикознавства тощо), у зв’язках з суміжними

науками, різними видами мистецтва. Результатами діяльності таких осередків є періодичні видання, збірники статей, проведення міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференцій з проблем етнохудожньої освіти. Яскравим прикладом такого проекту можна назвати проведення II Міжнародного конгресу “Етнодизайн: європейський вектор розвитку і національний контекст” (Полтава, жовтень, 2013).

Серед значущих регіональних осередків етнохудожньої підготовки майбутніх фахівців можемо назвати спеціалізовані кафедри (кафедра фольклористики імені Філарета Колесси Львівського національного університету імені Івана Франка, кафедра фольклористики Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кафедра музичної фольклористики Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського, кафедра музичного фольклору Рівненського гуманітарного інституту); академічні осередки; центри фольклору, лабораторії при університетах (Центру буковинознавства при Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, лабораторії української фольклористики у Львівському національному університеті імені Івана Франка). Крім того, в Україні функціонує Українське товариство дослідників фольклору та міфології (Львів), діяльність якого пов’язана з виданням часопису “Міфологія і фольклор”.

Однією з форм інституалізації етнохудожньої підготовки фахівців є музеї культурологічного спрямування. Історико-педагогічний аналіз процесу розвитку етнохудожньої освіти в університетах України засвідчує, що з функціонуванням етнографічних музеїв, музеїв старовини при університетах пов’язане формування професійних засад організації фольклористичної (фольклорної) практики, активізація науково-дослідницької роботи студентів (університети Харкова, Києва, Львова). На сучасному етапі в університетах та академічних осередках функціонують музеї, які мають власну історичну традицію (Музей археології та етнографії Слобідської України при Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна, Музей етнографії і художнього промислу Інституту народознавства НАН України

тощо).

Інституалізація етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики тісно пов'язана з тенденцією *систематизації*, що виявляється в упорядкуванні фольклорного матеріалу, представленні результатів фольклористичної діяльності за допомогою сучасних інформаційних технологій, технічних засобів. Систематизація у фольклористичній галузі виявляється у створенні електронних баз даних, електронних архівів, віртуальних лабораторій. Перша віртуальна лабораторія фольклористики, в якій представлені найвагомші, знакові праці з історії становлення науково-фольклористичних шкіл, традицій збирання фольклорних текстів, створена викладачами кафедри фольклористики імені Філарета Колесси Львівського національного університету імені Івана Франка. У фольклористичних, культурологічних осередках виходять друком періодичні видання, систематизовано представлені у віртуальних електронних бібліотеках (“Етнолінгвістика”, “Пам’ятники літературні”, “Літературознавство. Культурологія. Фольклористика”, “Література народна”), що є унікальним ресурсом сучасних теорій, концепцій, традицій та звичаїв.

Етнохудожня підготовка майбутнього вчителя музики з урахуванням регіональних культурних традицій вимагає задіяти ресурс майбутнього педагога-дослідника, пов'язаний з тенденцією *інтеграції*. Аналіз сучасного стану зарубіжної та вітчизняної теорії і практики етнохудожньої підготовки фахівців свідчить, що інтеграційні процеси зумовили проблематику культурологічних, антропологічних, етнологічних дисциплін, актуалізували роботу наукових студій. Зокрема, фольклористичні дослідження останніх десятиліть спрямовуються на вивчення фольклору у контексті суміжних дисциплін (літературознавства, мовознавства, релігієзнавства, музикології, театрознавства, етнографії, соціології, культурології); на аналіз зв'язку з релігійним життям, магією; на вивчення фольклорних жанрів: дитячого фольклору та дитячої літератури, балад, легенд, загадок, голосінь, еротичного фольклору тощо.

Інтеграція покладена в основу курсів і спецкурсів, зміст яких охоплює вивчення основних форм регіонального фольклору (міфи, легенди, епічні твори,

вірування, ритуали, святкування), обґрунтування теоретичних засад їх аналізу, дослідження проблем передачі національної, етнічної і культурної ідентичності крізь призму фольклору, аналіз його впливу на повсякденне життя, визначення специфіки функціонування фольклорної традиції в межах соціальних, етнічних груп [160]. Подібний підхід прослідковується у змісті етнохудожньої підготовки не лише майбутніх учителів музики, а й підготовки майбутніх філологів, фольклористів у класичних університетах України. З початку 1990-х рр. у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Львівському національному університеті імені Івана Франка зміст курсів і спецкурсів структурується на основі вивчення фольклору у вимірах антропологічних студій, проведення зіставного аналізу з іншими явищами культури, творами мистецтва, з психологією, сучасною філософською думкою. Фахова підготовка спеціалістів у класичних університетах передбачає вільний вибір проблемних курсів і спецкурсів філологічно-фольклористичного, етнологічного спрямування на основі інтеграційних зв'язків з іншими галузями культури, науковими напрямками. Зміст курсів структуровано на основі аналізу культурно-мистецьких чинників вивчення фольклору в історичній ретроспективі.

Специфікою сучасної етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій можна назвати *інтердисциплінарність*, що створює можливості багатоаспектного аналізу українського і світового фольклорного досвіду. Багатовекторність вивчення національних музичних традицій дозволяє викладачам у процесі структурування змісту фахових дисциплін, спрямування науково-дослідницьких пошуків майбутніх фахівців використовувати здобутки фольклористичних напрямів, які сформувались в історичній ретроспективі та на сучасному етапі набули активного розвитку: лінгвофольклористики, етномузикознавства, фольклоротерапії (фольклорної музикотерапії, казкотерапії, терапії народним танцем) тощо. Це вказує на необхідність формування етнохудожньої підготовленості педагогів як провідників, покликаних передавати етнокультурні традиції від одного покоління етносів до

інших, підтримувати позитивні педагогічні тенденції в умовах спільного проживання різних народів.

Аналіз праць українських науковців (Н.Батюк, О.Гуренко, А.Ленд'єл-Сяркевич, О.Реброва, О.Хоружа та інші)[18; 62; 108, 152, 205] дає можливість стверджувати, що етнохудожня підготовленість сприяє:

- передачі етнохудожнього досвіду, інформації іншим поколінням;
- розвитку індивідуальності, що характеризує людину з трьох позицій: індивідуальної (природні властивості), суб'єктивної та особистісної (власний досвід, почуття, статус у соціумі);
- вихованню й навчанню людини, спираючись на етнокультурні традиції конкретного регіону;
- розвитку національної самосвідомості.

Розглядаючи етнохудожню підготовленість майбутнього вчителя музики можна представити її як сукупність чотирьох аспектів: *пізнавального, розвивального, виховного й навчального*.

Пізнавальний аспект полягає в тому, що навчання культури використовується як засіб збагачення духовного світу особистості. В процесі навчання майбутні педагоги знайомляться з моделями культур того чи іншого народу. Головною функцією моделі культури стає духовне вдосконалення особистості; осягнення системи цінностей народу; знайомство з архітектурою, живописом, історією, побутом нації тощо.

Розвивальний аспект пов'язаний з формуванням особистості майбутнього педагога. Згідно з психологічною потенцією особистості людини, його свідомість і психіку формує цілеспрямована і мотивована система загальнокультурних та етнокультурних дій. З цим пов'язана орієнтація на сам процес етнохудожнього становлення педагога.

Виховний аспект розглядається у взаємозв'язку з культурою. В процесі етнокультурного виховання формуються моральні, естетичні, етичні якості особистості, відбувається саморозвиток педагога в системі взаємодій і стосунків. Виховний аспект етнохудожньої підготовленості вимагає використання всіх засобів і можливостей суспільства, виховного потенціалу

мікросередовища, можливостей самої особистості.

Під навчальним аспектом розуміється процес формування етнохудожнього тезаурусу і вмінь застосовувати теоретичні знання в поліетнічному середовищі. Навчальний аспект включає в себе вміння виражати почуття, думки, розуміти культуру, відчувати потребу в нових етнохудожніх знаннях.

Для того, щоб розкрити особливості впровадження національних музичних традицій у процесі етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики необхідно визначити зміст поняття “національні традиції”.

Так, у Філософському словнику даний феномен розкривається як елемент передачі соціального досвіду, ідей, смаків, обрядів, звичаїв, норм та інших форм соціальних та культурних явищ, що успадковуються з покоління до покоління”[201, с.63].

Психологія визначає традиції як психологічний феномен, який характеризує етнічні спільноти і визначає способи сприйняття та інтерпретації довкілля, а також способи та форми теоретичного й практичного відношення до природного та соціального середовищ. Функціонування традицій забезпечується соціально-психологічними механізмами: навіюванням, переконуванням та наслідуванням, за умови домінування останнього [86, с.187]. У Соціологічному енциклопедичному словнику традиції розглядаються як важливий елемент культури, що взаємодіє з суспільством, оскільки вони охоплюють символічні й чуттєво-наочні форми, а їх регуляторна функція впливає на формування ціннісних орієнтацій, вироблення художнього смаку, норм і правил поведінки [174].

Фундаментальні положення мистецтвознавства в галузі народної художньої культури, народного мистецтва, що мають безпосереднє значення в розробці системи етнохудожньої освіти особистості, відображені в працях провідних радянських учених-мистецтвознавців: А.Бакушинського, П.Богатирьова, І.Богуславської, Г.Вагнера, В.Василенко, М.Некрасової.

Звернення до духовно-етичного, екологічного, естетичного, педагогічного потенціалу традиційної художньої культури і народного мистецтва в розвитку особистості відображене у працях Г.Волкова, І.Зязюна, Б.Ліхачова, Д.Ліхачова,

М.Стельмаховича.

Життєдіяльність і відносини людей визначаються тією чи іншою культурою (цінностями і нормами), які регулюють широкі спектри людської ментальності та поведінки і впливають на характер сприймання, оцінки і міжособистісних відносин. Освіта і виховання, історична пам'ять, традиції та звичаї, правила, продиктовані суспільством, мова спілкування – все це виробляє систему орієнтацій, яка допомагає кожному індивіду сприймати різні життєві ситуації і адекватно реагувати на них. Вже виходячи з цього можна стверджувати, що ні в одному суспільстві не може існувати гомогенної культури, як і не може існувати гомогенної структури суспільства. У цьому і полягає складність феномену *міжкультурного діалогу*.

Як відомо, існують групові відхилення від загальноприйнятих в тій чи іншій культурі стандартів мислення і поведінки. Якщо вони варіюються в “дозволені” межах культури, то вони “зживаються” з даною культурою і створюють єдине ціле, але їх розділяють на певні субкультури (наприклад, молодіжну). Такі субкультури діють в межах однієї культури, бо вони мають спільну основу, тобто спільні цінності, норми і зразки поведінки, які вказують на їх належність до певної культури. Така основа виникає з певного соціокультурного досвіду, який визначає, що в даній конкретній ситуації вважається необхідним, нормальним, розумним і прийнятним. У такому випадку відхилення, що виходять за дозволені межі, відхиляються в межах цієї культури.

Будь-яка людина бачить і сприймає світ в певних культурних межах. Ці культурні межі (цінності, норми), як правило, не усвідомлюються індивідом, бо вони настільки йому властиві, що складають частину його особистості. Усвідомлення норм власної культури можливе лише за умов, коли відбуваються контакти з людьми, які у своїй поведінці керуються іншими культурними нормами та цінностями (наприклад спілкування людей різних поколінь, національностей чи етнічних груп). Зазвичай, люди, відвідуючи інші країни збагачують свій культурний кругозір, пізнають іншу культуру, але це не завжди комфортно. Спілкування з іншою культурою може викликати

дискомфорт і призводити до певних міжкультурних конфліктів, досить часто до таких, які важко пояснити. Механізми поведінки і оцінок, які “працювали” до того часу, поки спілкування відбувалося в рамках однієї культури, починають ламатися, спілкування ускладнюється. Це викликає невпевненість, втрату внутрішньої стабільності, невірні інтерпретації поведінки індивідів, які не розуміють один одного.

Подібна поведінка викликана тим, що людина, спілкуючись в межах однієї культури, не усвідомлює особливостей своєї поведінки, обумовленої її культурним контекстом, а стикаючись з іншою культурою ці підсвідомі моделі сприймання, емоційні реакції, мислення, поведінка і оцінка стають все більш очевидними, такими, що підлягають осмисленню, урахуванню і корекції по відношенню до партнера по комунікації. Поведінка людей, які належать до інших культур, зовсім не є чимось непередбаченим, вона піддається прогнозуванню, але вона і вимагає певного дослідження.

Міжкультурний діалог за своєю природою явище спілкування окремих культурних груп (їх представників), тож і потрібно його розглядати на рівні груп (малих та великих), чи, скажімо, на рівні індивідів, як представників груп з різними культурами. Це дасть більш адекватні можливості для всебічного розгляду процесу міжкультурного діалогу.

Як бачимо, культура етносу не лише забезпечує його інтеграцію і стабільність як системи, вона виконує ще і етнодиференційну функцію, яка полягає у виявленні “своїх” та “чужих”. Кожний етнос сприймає існування інших етносів як зовнішнє явище і відрізняє його як за характером життєдіяльності, так і за несхожістю культур. Відношення до нього може викликати як зацікавленість, так і несприйняття. За таких обставин можуть відбуватися процеси взаємного сприйняття (акультурація) всіх або якихось елементів культури, чи процеси одностороннього проникнення певних елементів в іншу культуру (декультурація) без втрати роздільності спільності. У таких випадках “своя” культура втрачається не повністю. Тут формуються елементи *міжетнічної культури*, на основі якої відбувається діалог різних етнічних груп. До елементів такої культури у першу чергу відноситься мова

міжетнічного спілкування, як основного елемента міжкультурної комунікації. Як свідчить практика, така культура не виділяється зрілістю, яка б могла забезпечити інтенсивну взаємодію і злагоду різнорідних елементів. Подібні диференційовані характеристики культури досить часто служать приводом для ворожнечі та насилля. Нерідко на цій підставі виникають непорозуміння та конфлікти, а іноді навіть *етноцид* – знищення домінуючою групою культурних традицій іншої етнічної групи.

Отже, можна сказати, що *міжкультурний діалог* – це фундаментальний стан сучасного суспільства, в якому складна структура соціального і культурного простору з його численними секторами, що пов'язані між собою функціонально і за детерміністичними зразками, втілена у символічних формах і образах, які здатна сприймати і розуміти масова, корпоративна й індивідуальна свідомість різних національних спільнот та етнічних груп. Саме це і створює такі образи соціального світу, які водночас є і змістом, і об'єктом взаємодії соціальних суб'єктів комунікації.

Активність і характер міжкультурного діалогу також пов'язані з природними (кліматичними, екологічними) умовами, економічними, політичними і культурними, а також міграційними процесами. На *міжкультурний діалог* впливає і рівень розвитку культури в цілому: *матеріальної, політичної, економічної, науково-технічної* тощо. Згадаймо спілкування людей в доіндустріальному (традиційному), індустріальному та постіндустріальному суспільстві. Як бачимо, в індустріальному суспільстві людство ставило зовсім інші вимоги до життя, ніж, скажімо, в доіндустріальному, а сьогодні з'являються ще інші.

Розглянемо основні напрями міжкультурного діалогу у етнокультурній підготовці майбутніх учителів музики.

По-перше, розвиток суспільства змінює його культуру, яка є способом адаптації людини до дійсності, відображає реакцію на технологічні, економічні, політичні зміни у суспільстві і у той же час культурні зміни в ціннісній ієрархії впливають на всі сфери суспільства.

По-друге, з'являються нові культурні установки, які відповідають певному

рівню цивілізації (наприклад, індустріальному). Цей культурний етос (сукупність стабільних рис характеру, звичаїв тощо) формує поведінку майбутніх учителів

По-третє, в кожний цивілізаційний період створюються свої переконання і вірування (спосіб життя, праця, прагнення успіху, престиж, накопичення багатства тощо). Це створює і певні символи, які не можуть не впливати на міжкультурний діалог. Наприклад, зараз складовими елементами міжкультурного діалогу стали сотовий телефон, інтернет, система зв'язку "skype" тощо. Така система зв'язку прискорює міжкультурний обмін і стає тим чинником, який поєднує людей, тобто утворює певну соціальну *"міжкультурну злагоду"* (наприклад, за допомогою інтернету знайомляться і, навіть одружуються). За допомогою сучасної системи зв'язку, людство більше дізнається про життя та культуру інших спільнот, що, звичайно, не може не сприяти розумінню і сприйняттю *"чужої"* культури, вона стає ніби *"ближчою"* внаслідок певної *"підготовленості"* до її сприйняття.

По-четверте, розвиток суспільства та його культури залежить від політики держави. За часів радянської влади значний вплив на розвиток культури мали комуністична ідеологія і звуження можливостей міжкультурного діалогу (спілкування з іншими національностями як на своїй території, так і за кордоном).

По-п'яте, географічне оточення і міжнародний взаємозв'язок держави з іншими державами сприяє (або ні) міжкультурним стосункам (діалогу).

Отже, беручи до уваги висловлене вище, можна сказати, що *міжкультурний діалог* – це не лише передача інформації, боротьба думок, поглядів, уявлень, логік, тлумачень, розумінь тощо, це не лише емоційне сприйняття іншої „чужої” культури, – це рівень культури суспільства, від якого залежать проблеми соціальних зв'язків і відносин різних соціальних суб'єктів – окремих особистостей, малих і великих соціальних груп – класових, національних, етнічних, демографічних тощо. *Міжкультурний діалог* сьогодні – це трансляція культурних цінностей через безпосереднє спілкування людей, через механізми *"опредметнення"* і *"розпредметнення"* – від людини до

людини, від покоління до покоління і між представниками різних культур.

Стрижневою ідеєю нашого дослідження є розуміння місії вчителя музики, який володіє високим рівнем етнохудожньої підготовленості, як представника народної дипломатії в полікультурному середовищі. Саме вчителів до снаги забезпечити взаєморозуміння представників різних націй, етносів, оскільки музика, мистецтво спрямоване на поєднання та співчуття, на зацікавлене ставлення до проявів інокультури та етнічну ідентифікацію через мистецтво. У цьому контексті вважаємо за необхідне більш повно розглянути регіональні особливості музичної культури провінції Хенань; особливості хенаньської опери “Юйдзюй” та її відмінності від пекінської опери; музикування на скрипці ерху, що має усього дві струни, але не дивлячись на таку простоту конструкції, вміє говорити голосом людини, в чому легко переконатися, послухавши, наприклад, “Баладу про блакитну квітку” у виконанні сучасного музиканта Лей Цяна; або Фестиваль півоній, який щороку у квітні проводиться у місті Лоян (Провінція Хенань). Адже безперечний символ Китаю — півонія. Китайці упевнені, що півонія приносить щастя, зберігає любов і примножує багатство. Фестиваль півоній збирає величезну кількість любителів цих прекрасних рослин, а по обидва боки річки Цзянь можна побачити тисячі квітучих півоній. Одне з найбільш масштабних заходів у рамках Фестивалю півоній — це урочисті одруження під девізом “Піон — свідок щастя”. Сотні молодят збираються на міській площі, щоб урочисто укласти шлюб з коханою людиною. Усе це і є дієвими атрибутами етнонаціональної культури суспільства.

У традиційному китайському театральному мистецтві налічується понад 300 видів опери. До загальнонаціональних видів відносяться “цзінцзюй” (пекінська опера), “пінцзюй” – оперний жанр, сформований на основі хебейської опери, “юецзюй” (шаосинська опера), юйцзюй (хенаньська опера)[208].

Найвідомішою з них є пекінська опера.

Пекінська опера також називається “Східна опера”, вона – справжня перлина культури Китаю. Свою назву “Пекінська опера” отримала внаслідок свого місця походження. Історія Пекінської опери налічує понад 200 років.

Мистецтво пекінської опери базується на традиціях провінції Аньхуй 18 століття, а в кінці 19 – 20 ст. Пекінська опера склалася як самостійний вид мистецтва.

Пекінська опера об'єднує в собі елементи драми, співу, музики, танцю, акробатики і бойових мистецтв. Персонажі опери розподіляються за чотирма основними амплуа: “шен” (чоловічі ролі), “дань” (жіночі ролі), “цзин” (сильні, грубі персонажі – лиходії) і “чоу” (чоловіки-коміки)[208].

Зазвичай вважається, що 18 століття є першим періодом повного розквіту Пекінської опери. Тоді і в народі, і в палаці імператора ставилося безліч вистав Пекінської опери. 40-і роки минулого століття ознаменовані другим періодом розквіту Пекінської опери. У цей період з'явилися багато шкіл. Найбільшу популярність здобули такі виконавці: як Мей Ланьфан (1894-1961), Чен Яньцю (1904-1958), Сюнь Хуейшен (1900-1968), Шан Сяюю (1900-1975). Незмінним успіхом у зарубіжних глядачів користуються опери “Осінь річка” і “Переполюх в Небесному палаці”.

Після початку проведення у КНР реформ і політики відкритості, Пекінська опера вступила в новий етап свого розвитку. Як перлина традиційного мистецтва країни, Пекінська опера користується підтримкою з боку уряду Китаю. Пекінська опера також служить “духовним містком” в сфері культурної інтеграції Китаю у світовий соціокультурний простір.

“Юйцзюй” (хенаньська опера) має й інші назви: “Хенань бацзи” (хенаньська музична драма), “Хенань гаодяо” (хенаньська опера, для виконання якої характерні високі тони). У минулому в гірських районах західної частини провінції Хенань виступи хенаньської опери проходили на глинобитних помостах, побудованих біля підніжжя гір, слухачі та глядачі називали її “Каошаньхоу”, що в перекладі означає “окрики біля підніжжя гори”. Назва Юйцзюй (хенаньська опера) почало використовуватися після утворення КНР. Хенаньська опера, яка є одним з найпопулярніших жанрів місцевого театрального мистецтва, поширена в провінціях Хенань, Хебей, Шандун. Шаньсі, Хубей, Нінся, Цинхай, в Сінцзян-Уйгурському автономному районі [208].

Хенаньська опера виникла в кінці династії Мін – на початку династії Цин. Виступи артистів йшли без супроводу. Опера з моменту свого виникнення відразу ж сподобалася жителям і отримала широку популярність.

Існують різні версії виникнення хенаньської опери. Одні науковці вважають, що хенаньська опера виникла як запозичення елементів опери Цінцян і Пучжоубанзи, що поширилися в Хенань в кінці династії Мін, у поєднанні з місцевим наспівами. Інші науковці вважають, що хенаньська опера є прямим запозиченням мелодій північного Китаю в жанрі “Сюаньсодяо”.

У хенаньській опері існує кілька напрямів, серед яких можна виокремити чотири основних. Це “Сянфудяо”, поширений в місцевості поблизу міста Кайфен, “Юйдундяо” – в місцевості в окрузі міста Шанцю, “Юйсідяо” – на теренах, близьких до міста Лоян і “Шахедяо” – в місцевості в окрузі міста Лохе. Музика хенаньської опери поєднує в собі ліричний, ритмічний і пафосний стилі виконання. Провідні музичні напрями – це Юйдунський жанр вокалу, що відрізняється присутністю чоловічого тенора та жіночого речитативу при виконанні комедійних персонажів, а також низького чоловічого басу і ліричного жіночого вокалу для виконання драматичних ролей.

Музичні інструменти, які користуються для акомпанементу: баньху (китайський смичковий інструмент), ерху (різновид китайської скрипки), пипа (різновид китайської лютні), дудка, шень (китайська сопілка), сурнай тощо. Музика хенаньської опери відрізняється яскравим чітким ритмом.

“Юйцзюй” (хенаньська опера) найбільш відома своїми аріями. Арія використовується на кульмінаційній стадії, що надає всьому дійству особливої художньої привабливості. “Юйцзюй” відрізняються також емоційним і урочисто-мужнім стилем сценічної гри. За допомогою театралізованого дійства Юйцзюй глядачам відкривається панорама усього життя. “Юйцзюй” володіє яскравим місцевим колоритом, його досить легко зрозуміти, всі сюжети тісно пов'язані з життям простих жителів, цікавими сюжетними перипетіями, герої опери володіють яскравими характерами.

До 1927 року жінкам було заборонено брати участь у виступах хенаньської опери. А пізніше з'явилася ціла плеяда відомих артисток. Такі

відомі виконавиці, як Чан Сянюй, Чень Січжень, Ма Цзіньфен, Янь Липинь, Сунь Ланьтянь, завоювали серця багатьох глядачів. Вони виконували арії відповідно п'яти стилям Юйцзюй. Гра Чан Сянюй відрізнялася збудженістю і точністю рухів, гра Чень була пов'язана з виразом на сцені живого характеру. Манері Ма Цзіньфен була властива яскравість при розкритті характеру персонажа. Манера Сунь Ланьтянь відрізнялася багатозначністю, а гра Янь – тонкістю і ніжністю.

На сьогодні у виставах хенаньсько опери беруть участь багато чудових актрис, які були ученицями вищеназваних представниць п'яти манер сценічної гри. Репертуар Юйцзюй складається з понад 1000 опер. Їхні сюжети в основному запозичені з китайських класичних романів та історичних новел. Наприклад, є сюжети за мотивами творів “Записи про зведення в ранг духів”, роману “Троецарствіє”, розповіді про чесного чиновника Бао-гуні, притчі “Полководці з роду Ян” тощо. Серед сюжетів є і такі, які розповідають про любов, удачу, щастя.

Після утворення КНР з'явилося чимало вистав на тему сучасного життя, а також лібретто сучасних опер за мотивами історичних переказів. Це сприяло новому розквіту мистецтва Юйцзюй. З'явилися п'єси “Рів Чаоян”, “Весілля Сяо Ерхея”, “Гомін голосів та іржання коней”, “Бідний дядько одружується”.

Серед принципів конструювання методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій назвемо такі:

- принцип розвитку та диверсифікації освітнього простору;
- принцип своєрідності освітніх стратегій та проєктів;
- принцип соціальної обумовленості й безперервності оновлення завдань, змісту і методів етнохудожньої підготовки;
- принцип єдності, перспективності й наступності завдань, змісту і методів етнохудожньої підготовки;
- принцип свободи і варіативності вибору шляхів, способів і форм здійснення стратегічних освітніх ідей.

Таким чином, у результаті системного аналізу досліджуваного феномена

нами були визначені методичні засади етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій. Вони полягають у:

Вони полягають у: 1) *гуманітаризації* як можливості теоретично осмислити соціокультурне призначення етнохудожньої підготовки, виявити її гуманітарні компоненти, зробити особистісно зорієнтованою, суб'єктивно значущою для кожного студента; 2) *відкритості*, що передбачає здатність “передавати” і “сприймати” інноваційні ідеї, методи, технології, а також характеризує потенціал системи етнохудожньої підготовки відображати у досить повному вигляді навколишнє соціально-культурне середовище (цілісно й дискретно) та видозмінюватися у відповідності з потребами та запитамі соціуму; 3) *безперервності*, що виражається у поступальному розвитку та збагаченні творчого потенціалу особистості, інтеграції навчальної та практичної діяльності, врахуванню особливостей структури і змісту освітніх потреб вчителя на різних стадіях його професійного розвитку, 4) *узгодженості*, що передбачає збалансованість загальнонаціональних і регіональних освітніх інтересів й завдань, забезпечує єдність етнохудожньої підготовки та загальнокультурного розвитку особистості, дає можливість нейтралізувати явища зайвої суверенізації та спеціалізації фахової підготовки майбутніх педагогів; 5) *полідисциплінарності*, згідно з якою зміст етнохудожньої підготовки має базуватися на вивченні культурологічних та мистецтвознавчих матеріалів краєзнавчої спрямованості, етнології, історії, географії, етнопедагогіки та комплексу інших дисциплін; 6) *спадкоємності*, що забезпечує надання оптимальних умов усім учасникам освітнього процесу відповідно до рівня кваліфікації, досвіду практичної діяльності, професійних та індивідуальних потреб; 7) *індивідуально-особистісної зорієнтованості*, що передбачає неформальне, зацікавлене спілкування викладача і студента, зорієнтоване на виявлення та розвиток індивідуальності кожного студента, його самореалізацію і прояв усіх нахилів та здібностей; 8) *регіональної специфічності*, що передбачає всебічне вивчення традиційної національної культури і впровадження у зміст навчально-виховного процесу

ВНЗ унікальних географічних, ландшафтно-кліматичних, історико- та соціокультурних, етносоціальних особливостей локального простору; 9) *варіативності*, яка зумовлює змістову наступність етапів етнохудожньої підготовки, а також наповнення освітнього процесу можливостями для вибору вчителем як змісту, так форм і способів освітньої діяльності.

2.3. Структура етнохудожньої підготовленості студентів

У сучасних соціокультурних умовах ефективна фахова діяльність майбутнього вчителя музики, спрямована на задоволення суспільних запитів, може бути охарактеризована як інтегративна і наповнена глибоким культурологічним змістом.

Етнохудожня підготовленість майбутніх учителів музики розглядається нами як інтегративна особистісна якість, ознака особистості, що її персоніфікує, і набувається у процесі фахової підготовки та особистісного інтелектуально-духовного розвитку, а не у зв'язку з походженням або приналежністю до будь-якої соціальної, етнічної або конфесійної групи. У своїй основі етнохудожня підготовленість має **фаховий, культурологічний і особистісний компоненти**.

Складовими **фахового компоненту** етнохудожньої підготовленості доцільно розглядати культуру мислення, спілкування, інформаційну, технологічну (методичну), емпатійну, рефлексивну культуру.

Культурологічний компонент включає знання і розуміння рідної та світової культур, оволодіння культурою міжнаціонального спілкування – культурою безконфліктного існування, культурою діалогу.

Особистісний компонент визначає сукупність якісних характеристик майбутнього вчителя музики, відображає його моральну позицію, яка пронизує всі компоненти етнохудожньої підготовленості.

Той факт, що сучасна освіта ознаменована переходом до культурно-історичної (особистісної та індивідуалізованої) педагогіки також підкріплює точку зору, пов'язану з виокремленням культурологічного сенсу в якості пріоритетного у сфері педагогіки. Цю думку підкреслює О.Реброва,

стверджуючи, що орієнтація освіти на розвиток особистості передбачає особливий тип педагогічної діяльності, при якій в особистісно зорієнтованій педагогічній ситуації розкривається множинність світів і смислів, яка ґрунтується на інтеграції ряду культур[152].

Багатогранне поняття “культура”, будучи універсальним явищем, пронизує усі сторони людської життєдіяльності. Отже, вона знаходить відображення не лише в матеріальних результатах праці (будівлі, книги, продукти і результати творчої діяльності тощо), але і проявляється нематеріальній, духовній сфері людської діяльності, а також у відносинах, притаманних людині як члену певного суспільства. Саме в цьому контексті, на думку О.Олексюк, дуже часто використовуються такі поняття, як культура мислення, культура мови, культура праці, культура спілкування, політична культура, культура поведінки тощо. Все це говорить про те, що галузь поширення культури вкрай широка і охоплює майже всі сторони матеріального і нематеріального, духовного життя суспільства[135].

Освіта також представляє собою загальнолюдську цінність духовного порядку. Культура, як суспільно-історичне явище, надзвичайно багатогранна і важко піддається якомусь однозначному визначенню. Але головне в культурі те, що вона представляє собою накопичені людською працею духовні цінності, які служать подальшому розвитку творчих сил людини, що дає можливість, на нашу думку, розглядати *собистісний компонент* етнохудожньої підготовленості вчителя як стрижневий. Саме він визначає динаміку і рівень розвитку фахового та культурологічного компонентів, які розглядаються в якості рівноцінних, що взаємообумовлюють і доповнюють один одного. Розглянемо компоненти етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики більш конкретно.

Фаховий компонент етнохудожньої підготовленості студентів розглядається нами як характеристика ставлення суб'єкта освітнього процесу до фаху і до себе як суб'єкту фахової діяльності. У той же час фаховий компонент виступає як важливий, сутнісний елемент загальної культури, як її закономірний прояв трудової та соціальної активності людини. Отже, фахову

культуру можна розглядати як прояв загальної культури людини у її фаховій діяльності.

Проблема діяльності вчителя музики в силу своєї багатоаспектності, багаторівневості та багатогранності знаходиться в центрі уваги багатьох дослідників. Так, різні її сторони розглядають І.Алексашина, С.Алексєєв, Н.Гуральник, Н.Еліасберг, А.Козир, В.Кричевський, О.Лобова, Л.Масол, Г.Ніколаї, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Рудницька, О.Ростовський, Н.Сегеда, Т.Танько, Л.Татарінкова, О.Хижна, О.Щолокова, Б.Юсов та ін. Розглянемо складові фахового компоненту етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики.

Культура спілкування. Спілкування – це складний і багатогранний процес, який може виступати в один і той же час і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес співпереживання і взаємного розуміння один одного. У цьому контексті проблема спілкування розглядається як предмет міждисциплінарних досліджень (соціології, психології, соціальної психології, педагогіки тощо).

Так, сучасна психологія приділяє велику увагу вивченню способів і засобів, за допомогою яких люди обмінюються інформацією між собою. Дослідження показують, що способи і техніки передачі інформації суттєво впливають на ефективність, результативність спілкування і на задоволеність взаємодією з боку учасників.

На думку О.Матвієнко, у процесі педагогічної взаємодії вчитель як особистість не лише передає свій досвід у вигляді власної позиції, суджень, оцінки аналізованої проблеми, але й виступає носієм соціокультурних зразків[125].

Н.Попович стверджує, що особливу цінність набуває вміння домогтися засвоєння студентами загальноприйнятого змісту таких зразків через опору на суб'єктивний досвід студента, шанобливе, серйозне ставлення до нього. Слід зазначити, що зміст і форми спілкування визначаються ціннісно-сисловою взаємодією суб'єктів освітнього процесу у ході пізнавальної діяльності [146].

Технологічна культура. Відштовхуючись від загального поняття

“технологія”, доречно згадати, що у педагогічному словнику вказується, що термін “технологія” походить від грец. *techne* – мистецтво, вміння, майстерність і визначається як усвідомлена техніка людської діяльності [91, с.323]. На думку Г.Селевка, “Педагогічна технологія означає систему і порядок функціонування всіх особистісних інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних завдань” [162, с. 147].

Також існує точка зору, що в сучасних умовах під технологією розуміється послідовна, взаємопов'язана система дій викладача, спрямована на вирішення педагогічних завдань, або планове і послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу [57]. Отже, *технологічна культура* майбутнього вчителя музики передбачає вміння грамотно вибирати з великого арсеналу освітніх технологій ту, яка відповідає поставленій меті та завданням.

Інформаційна культура. Визначаючи інформаційну культуру особистості, дослідники розглядають її з різних точок зору: як комп'ютерну грамотність – окремі знання, уміння, навички в галузі інформатики й інформаційних технологій; готовність людини до їх використання в своїй загальнокультурній і професійній діяльності, або компетентність в цій галузі; різні аксіологічні, етичні, соціальні аспекти діяльності особистості в інформаційному середовищі, виражені в компонентному складі інформаційної культури; соціально значущий спосіб життєдіяльності особистості в інформаційному середовищі тощо.

У філософії освіти склалися різні підходи до визначення суті поняття “інформаційна культура особистості”. Зміст цього поняття як одного з найважливіших аспектів культурної діяльності взагалі, нерозривно пов'язаної з соціальною природою людини, розкривається в роботах В. Кайміна, В.Семенова, Е. Смирнова, Л. Суханова, А. Урсула, І. Яглома та ін.

На думку Л.Макаренко “можливість впливу інформаційної діяльності окремої людини на інформаційні процеси всього суспільства детермінує питання про “верхню межу” співвідношення свободи, відповідальності і самообмеження людини як основного регулятора його інформаційної діяльності. Із зростанням можливостей і свободи особистості в інформаційному суспільстві залишається чи не винятковий механізм регуляції поведінки

людини його власна культура – інформаційна культура особистості”[122].

Інформаційна культура особистості визначає готовність до творчого освоєння способу життя в інформаційному суспільстві, що виявляється в специфіці педагогічної діяльності і системі професійних якостей педагога, як то здатність самостійно здійснювати пошук інформації; взаємодіяти з інформаційним середовищем; моделювати власну інформаційну поведінку; працювати з різними видами і джерелами інформації рідною та іноземними мовами; критично осмислювати отримані відомості з погляду повноти й достовірності джерела; застосовувати отриману інформацію для розширення власних знань та успішної адаптації у фаховій діяльності; використовувати нові інформаційні технології в освітньому процесі.

Емпатійна культура. Емпатія, як усвідомлене співпереживання емоційному стану іншої людини, є проблемою дещо новою для педагогіки. Потреби гуманізації міжлюдських відносин, особливо в парах “вчитель-учень”, “учень-учень”, “учень-вчитель” вимагають ширше вводити це поняття в педагогічну науку.

Велике значення вивчення проблеми емпатії з точки зору філософії, психології та наук про мову посідає у роботах німецькомовних авторів (Г.Фреге, Е.Гуссерль, В.Дильтей, Е.Шпрангер, З.Фрейд, А.Адлер, К.Юнг, М.Вебер, В.Франкл).

Проблематика буттєвих смислів займає важливе місце в ранніх роботах М.Бахтіна, М.Вебера, А.Адлера, К.-Г.Юнга, В.Франкла. Глибокий аналіз соціального коріння смислів людських дій розкривається в теорії соціальної поведінки Р.Харре. В зв’язку з цим проблема формування емпатійної культури особистості тісно переплітається з питаннями моралі. У своїх дослідженнях І.Зязюн розглядає моральне та естетичне як два засоби вираження родової сутності людини у формі людської чуттєвої діяльності[82].

Важливий вклад в розробку цього поняття внесли Г.Шпет, Л.Виготський, О.Леонтьєв, Б.Зейгарник, Е.Артем’єва, В.Столін, А.Хараш, В.Вілліонас, Є.Суботський та ін.

Саме поняття емпатії було введено в психологію Е.Тітченером для

позначення процесу “вчування”. В науковій літературі це поняття виокремилось на початку ХХ століття. З точки зору Т.Ліпса, вчування – це специфічний вид пізнання сутності предмету чи об’єкту. Суб’єкт усвідомлює себе і свої переживання через зміст предмета чи об’єкта, проектуючи у нього своє “Я”. Вчування є немовби засвоєнням сприйнятого предмета [Цит.за 73].

В українському педагогічному словнику емпатія (від англ. *empathy* – співчуття, співпереживання, уміння поставити себе на місце іншого) – здатність людини емоційно відзиватися на переживання інших людей, розуміти їхні думки і почуття без активного втручання, з метою надання дієвої допомоги [57]. Процес емпатійного спілкування вимагає звертання до іншого для перевірки своїх вражень й уважне вслуховування в зміст отриманої інформації.

Т.Рібо дав теоретичне обґрунтування поняттю *Einfuhlung*, перекладеному англійською мовою, як *empathy* (емпатія), яку він розглядав як специфічний вид пізнання сутності предмета чи об’єкта. З етичної точки зору емпатія розглядається як сукупність унормованих правил безпосередньо позитивного відношення до іншої людини, яка потребує уваги чи співчуття з боку інших [Цит.за 73].

У гуманістичній психології К.Роджерс вважав, що емпатія є скоріше процесом, суть якого заключається у входженні в особистісний світ іншого та перебуванні у ньому, “як вдома”, при постійній чутливості до переживань іншого, що постійно змінюються. Таким чином, емпатія проявляється не лише як відповідне ставлення до іншого, вона може бути й специфічною діяльністю. Предметом цієї діяльності є внутрішній світ іншої людини, а змістом – переживання емоцій іншого (співпереживання), переживання почуттів іншого (співчуття, співрадість тощо), побудова моделі поведінки, що допомагає або протидіє об’єктові емпатії [249]. Найбільш популярним в психології міжособистісних стосунків та психології особистості є розуміння емпатії як уявного перенесення себе в думки, почуття та дії іншого та структування світу за його зразком.

Емпатійна культура є інтегральною ознакою змістового наповнення життєдіяльності особистості, стилю та способу життя. Її не можна тлумачити як

механічно засвоєну суму знань, переконань, здібностей особистості, хоча вони тісно пов'язані. Важливою ознакою емпатійної культури є духовність, що становить надзвичайно ємну синтетичну ознаку людської сутності.

Емпатійну культуру майбутнього вчителя музики ми розглядаємо як особистісне багаторівневе і багатокомпонентне утворення, що передбачає наявність інтегральних професійно-педагогічних знань і вмінь, емоційної обдарованості, здатності до фантазії та співтворчості, асоціативного мислення, інтуїції та опосередковує взаємозалежність між ефективністю діяльності майбутнього вчителя музики і його спрямованістю на вдосконалення свого фахового рівня. Ми вважаємо, що формування емпатійної культури майбутнього вчителя музики забезпечує глибоке розуміння внутрішнього стану дитини; знижує рівень агресії, недовіри до людей; формує не лише толерантне, а й альтруїстичне ставлення до навколишнього світу; підсилює потужність вираження емоційних переживань; підвищує рівень емоційної культури, моральності, етики.

У процесі формування емпатійної культури майбутніх учителів музики у педагогічному ВНЗ ми визначаємо такі особливості:

- опосередковане слухання суб'єкта емпатії, вчування у суть життєвих обставин;
- активізація та осмислення почуттів та переживань суб'єкта емпатії в процесі комунікативної діяльності;
- встановлення контакту, міжособистісного емоційного зв'язку;
- міння виявляти співчуття, співпереживання;
- намагання зрозуміти проблеми, які виникли, і виокремити способи їх розв'язання;
- намагання бути максимально толерантним, гуманним і чуйним до суб'єкта емпатії, уміння допомогти, щоб не зашкодити.

Рефлексивна культура. Рефлексія – процес осмислення будь-чого за допомогою вивчення і порівняння; рефлексувати – означає звертати свідомість на самого себе, осмислювати свій психічний стан [91]. На думку Д.Ельконіна, кваліфікованим називають “такого фахівця, який бачить і розуміє тенденції

розвитку мислення і діяльності, а, разом з тим, рефлексує необхідні зміни своєї власної фахової діяльності у зв'язку з тенденціями розвитку” [216].

Вихід на рефлексивно-смысловий рівень розуміння власного фаху дає можливість вчителю усвідомити власні смисли і взаємодіяти зі смислами інших, а значить, постійно рухатися вперед, удосконалювати себе, відшліфовуючи майстерність. Як справедливо зазначає у своїх роботах В.Франкл “шлях у глиб самого себе є не шлях у щось темне, замкнуте у підземеллі – це є, навпаки, шлях, який пов'язує нас з безмежним простором всього сущого”[202, с.69].

Культурологічний компонент. В силу того, що нова парадигма освіти передбачає послідовну реалізацію принципів природовідповідності та культуровідповідності, виділення культурологічного компонента в якості одного з ключових в структурі етнохудожньої підготовленості майбутньої вчителя музики є цілком обґрунтованим.

З педагогічної точки зору професія як культура проявляє себе, по-перше, як цілісна характеристика прояву людини, по-друге – як його творча сутність. Те й інше є наслідком виховання як цілеспрямованого соціально-педагогічного процесу. “Про культуру ми говоримо тоді, коли хочемо висвітлити не окремі сторони або властивості людини, а її інтегральні якості”[106].

Саме в культуротворчості можлива реалізація соціальної функції етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики – створенні умов для інтеграції учнів у сучасну культуру. Такого роду інтеграція можлива в тому випадку, якщо вчитель здатний створити атмосферу, в якій відбувається “розуміння світу навколо себе і себе у світі”.

На думку Л.Березівської, “Школа виконує важливу функцію соціалізації: залучає дітей до культури суспільства, його цінностей, нормативних вимог”[25, с. 43] тільки в тому випадку, якщо освітній процес будується з урахуванням основних принципів, які розкривають сутність і значення культури. Тому усвідомлення вчителем специфіки процесу оволодіння культурою, враховуючи, що йому не властиві синхронність та одномоментність, може бути розглянуто, як неодмінна умова реалізації такого

освітнього процесу. Результатом освітнього процесу, який ввібрав в себе основи і принципи культурології, має бути ставлення вчителя до самого себе як носія культури, що можливо в тому випадку, коли учитель відчуває себе таким.

Знання і розуміння феномену культури передбачає володіння інформацією та термінологією культурологічного характеру, яка може бути розглянута як фундамент вибудовування навчального процесу, що відображає логіку розвитку культури. В якості можливих складових такого фундаменту пропонуються наступні характеристики вчителя: здатність осягнути суть поняття “культура”; розуміння єдності суспільства, культури і особистості; орієнтація в універсальних компонентах, характерних для всіх культур: форми, переконання, цінності, соціальні правила, моделі поведінки, звичаї тощо; правила комунікативної взаємодії.

Виходячи з того, що культура стає джерелом і основою духовності лише в руках духовної людини, стратегічним завданням фахової підготовки стає докорінне перетворення менталітету сучасного вчителя – транслятора і репрезентатора культури. Такому вчителеві має бути властивий синтез культури фахової діяльності та загальної культури особистості. Дана позиція співзвучна ідеям К.Ушинського, Д.Ліхачова про те, що вчитель виховує особистість власною особистістю, своїми знаннями і любов'ю, своїм ставленням до світу[198; 114].

В якості універсальї, що дозволяють зіставляти різні культури, виступають культурні цінності, які охоплюють ставлення носіїв культури до таких констант, як час, простір, природа, сутність людини, влада, свобода і автономність особистості, характер оспілкування і аргументації, ставлення до діяльності, її процесуальності або результативності.

Враховуючи те, що можемо виокремити три рівні культури: глобальний, національний і регіональний, досить суттєвим бачиться усвідомлення того, що *глобальний рівень української культури* – це її “кордоцентричність” (Г.Сковорода, Д.Чижевський, П.Юркевич). Природовідповідна теорія виховання Г. Сковороди [166], філософія серця П.Юркевича[223], дитиноцентричний підхід до виховання В. Сухомлинського[178], І. Зязюна[82] є

яскравими дороговказами в теорії й практиці української освіти. Презентація *глобального* рівня рідної культури пов'язується з орієнтацією у найбільш значущих епохах і періодах її розвитку, а також створенні шедеврів, що посіли гідне місце у масштабах світової культури та їхніх творців, які увійшли до золотого культурного фонду людства.

Змістом *національного* рівня культури є знання традицій, їхніх витоків та національних особливостей, характеристика унікальних самобутніх рис у культурах етносів, зокрема України та Китаю. Особливу значущість має усвідомлення полікультурності, обумовленою тим, що Україна і Китай, будучи історично і фактично поліетнічними співтовариствами, представляють собою суспільства, що складаються з різних етнічних і соціальних груп. Завдання майбутнього вчителя у цьому контексті – використати усі можливі шляхи формування уявлень про різноманіття культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, розкриття в культурах народів спільних елементів і традицій, що дозволяють жити в мирі та злагоді.

Виходячи з того, що знання і розуміння рідної культури включає в себе ряд складових: орієнтація в ситуаціях, які передбачають дотримання соціальної дистанції згідно історично сформованим морально-етичним нормам; розуміння соціокультурних умов становлення культурно значущих цінностей (гармонія, повага тощо) та їх усвідомлене дотримання; дотримання дискурсних параметрів культури, важливим вважаємо такий погляд на рідну культуру, щоб майбутній учитель музики міг відчувати себе її носієм і продовжувачем, здатним на критичне ставлення до власної культури, звичаїв, традицій, ментальності.

Глибоке розуміння особливостей рідної культури розкриває можливості ефективної інтеграції в світову культуру. Знання і розуміння світової культури є невід'ємною частиною етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики. Таке розуміння досягається за допомогою залучення до світової культури, до морально-естетичного досвіду людства і передбачає орієнтацію в найбільш значущих епохах і періодах розвитку світової культури, знання її шедеврів та творців, прояв інтересу до світових культурних явищ, усвідомленням різноманіття світу, побуту людей, традицій. Суттєвість знання і розуміння

світової культури також обумовлена тим, що вона є втіленням глобального рівня розуміння культури і, отже, відображає глобальні досягнення та проблеми людства. У свою чергу усвідомлення таких проблем сприяє розвитку глобального мислення, яке може бути розглянуте як важлива умова здійснення позитивних змін у всіх сферах людської життєдіяльності.

Зміна погляду людини на світ та на її місце в світі неможливе без знання самого цього світу, логіки його розвитку і його сучасної наукової та художньої картини.

В.Фурманова пропонує під “загальнолюдськими” розуміти цінності, що носять універсальний характер в силу своєї присутності в кожній з окремих культур [167, с. 21]. На думку науковця, “В якості орієнтирів служать три види цінностей: а) етичні системи – уявлення про честь і гідність людини, моральні норми, принципи, ідеали; б) досягнення науки і мистецтва, що увійшли до культурного фонду людства; в) спільні інтереси людей усіх країн, що вимагають адекватного усвідомлення та узгоджених дій щодо їхньої реалізації” [100, с. 113]. Прийняття таких цінностей є запорукою вирішення глобальних проблем, що мають життєво важливе значення для сучасного людства і вимагають для свого вирішення співпраці всіх або більшості народів світу. Отже, знання і розуміння світової культури має сприяти “залученню до світової культури, розкриття процесу глобалізації, взаємозалежності країн і народів в сучасних умовах” [74, с. 6], а також формуванню багатовимірного образу світу.

Пізнання майбутніми учителями музики інокультури передбачає оволодіння “кроскультурною грамотністю”, починаючи з ознайомлення з особливостями іншої культури, осягнення її шляхом глибокого інтелектуального аналізу і закінчуючи сприйняттям чужої культури очима її носія, зануренням у неї і здатністю поглянути на неї зсередини” [4, с.33]. У сучасному соціокультурному контексті під поняттям “кроскультура” мається на увазі перетин культур або культурних цінностей різних народів, що виявляється в культурних традиціях. Інакше кажучи – це збагачення і взаємопроникнення культурних традицій різних народів у процесі їхньої соціокультурної взаємодії.

Отже, як одну із складових етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики ми розглядаємо сформованість кроскультурної грамотності, що включає: ознайомлення з особливостями інокультури поверхневого шару – стереотипами; ознайомлення з суттєвими, глибинними особливостями інокультури, що різко контрастують з особливостями рідної культури; сприйняття інокультури очима її носія: погляд на культуру зсередини і здатність прийняти її як свою; здатність побачити особливості власної культури очима представників інокультури.

Кроскультурна грамотність. Ця особистісна якість є запорукою продуктивності взаємодії з носіями різних культур. Ступінь сформованості транскультурної грамотності втілюється в рівнях сприйняття інокультури, серед яких можна виділити наступні: толерантність (терпимість), прийняття, адаптація, асиміляція, інтеграція.

Рівень *толерантності* передбачає, що моделі поведінки учасників взаємодії ще не усвідомлюються, але й не відторгаються як ворожі або абсолютно неприйнятні. *Прийняття* – це здатність визнати наявність культурних відмінностей і досліджувати сторони, аспекти, прояви іншої культури. *Адаптація* – це такий процес, в результаті якого картина світу особистості розширюється настільки, що може включати в себе як можливі моделі поведінки інокультури, основі цінності інокультури, що лежать в їх основі [57]. Фінальна стадія розвитку кроскультурної грамотності – *інтеграція*, яка характеризується здатністю до примирення, узгодження різних систем культурних координат, які можуть виступати у конфлікті.

Володіють кроскультурною грамотністю індивіди, які належать до медіаторів культур, для яких характерна унікальна здатність сприйняття дійсності через подвійну, потрійну призму кількох культур, прийняття інших культур, зберігаючи власну культурну ідентичність, наявність контактів з носіями різних культур [106].

Знання і розуміння культури діалогу – запорука вкорінення у свідомості людини ідеї захисту миру та попередження конфронтації необхідні, тому що вимагають виховання ідеалів ненасильства, поваги до прав і свобод людини,

взаєморозуміння, терпимості та солідарності між народами і культурами.

Реалізації ідей культури діалогу через навчальний процес передбачає внутрішню установку вчителя на взаєморозуміння між людьми, реалізацію ідей діалогу культур, здатність забезпечити перехід до культури діалогу, тобто систему поведінкових норм, заснованих на ідеалах терпимості, ненасильства, поваги до фундаментальних прав людини, в тому числі – права людини на збереження власної культурної самобутності. Корені насильства проникають у відносини між людьми, які не проявляють готовності до діалогу, терпимості, примирення.

Особистісний компонент. Беручи в якості мети етнохудожньої підготовки майбутнього вчителя музики – виховання “людини культури”, необхідно усвідомлення того, що “духовність” – є базис, основа культури суспільства і людини. На думку О.Рудницької, “духовність можна розглядати як вираження змісту та рівня розвитку культури в суспільстві”[158]. Становлення, як учня, так і вчителя як суб'єктів культури, передбачає особистісне зростання та саморозвиток у просторі культури.

Серед професійно значущих особистісних якостей, які відображають портрет вчителя музики нової формації назвемо, як мінімум, наступні характеристики: комунікабельність; конгруентність; активність; самостійність, ініціативність, креативність, гнучкість мислення; потребу в самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні.

Комунікабельність – риса особистості вчителя, що характеризує його здатність до конструктивного спілкування з усіма учасниками освітнього процесу, до встановлення суб'єкт – суб'єктних відносин зі студентами, колегами, батьками.

Конгруентність визначає здатність вчителя діяти природно, відкрито, не боячись власних помилок. Це вміння “вживатися” у всі свої “ролі” як складові власної особистості та не закриватися від співрозмовника “маскою”.

Потреба в самопізнанні, саморозвитку, самовдосконаленні – це якість, яка виражає суть всієї педагогічної діяльності направленої на виховання “людини культури”. Така особистісна позиція ґрунтується на аналітичних здібностях,

проблемному баченні матеріалу, подій, умінні давати оцінку явищу з різних точок зору.

Таким чином, компонентний склад етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики має інтегративний характер, культурологічну сутність і особистісну обумовленість фахової діяльності, спрямованої на виховання людини культури. Отже, ефективна етнохудожня підготовка покликана забезпечити необхідний “запас міцності” для адаптації майбутнього вчителя до навколишнього життя у вигляді різнобічних знань про сучасний світ, інтеріоризацію загальнолюдських цінностей, вироблених у різний час і в різних регіонах світу, та відчуття своєї причетності до них.

Висновки до другого розділу

У розділі розкриті особливості процесу формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій.

Стрижнем усієї системи виховання в Україні є національна ідея, що відіграє роль консолідуючого чинника у суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, як громадянина своєї держави. Інтегруючою основою системи етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики є спільність історико-географічного походження, мови, культури і традицій, усвідомлення своєї приналежності до українського суспільства.

У сучасній науці утвердилася думка, що етнічність представляє обою складний і своєрідний соціальний феномен. Феномен етнічності є не просто чинником, який об'єднує людей в етнічну спільноту і відокремлює від інших спільнот, але і стає системоутворювальним ядром особистості, на основі якого формується можливість збереження і розширеного відтворення як окремої етнічної спільноти, так і всього людства.

Проведений теоретичний аналіз дозволив виявити етнокультурні явища в

сучасній освіті. Важливим аспектом цього аналізу стало розуміння пріоритетів національної освіти, які обумовлені особливостями культурно-історичного розвитку конкретного етносу і актуального стану суспільства, досвідом народного виховання і сучасними педагогічними концепціями.

Вивчення витоків етнічної своєрідності, процесів функціонування, збереження і розвитку різних культур дозволило встановити, що етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики виступає одним із механізмів включення студентів у процеси відтворення і розвитку художньої культури свого народу.

Дослідження показало, що народне музичне мистецтво як частина національної культури, що розвивається на основі наступності родових начал (зв'язок з природою, зв'язок з етнічною національно-історичною пам'яттю, зв'язок з культурною традицією), відображає весь спектр цінностей сучасної культури і освіти. Розкрита роль і значення народного мистецтва як системоутворюючого фактора етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики освіти. Мистецтво, як вищий вияв художності, дає змогу сформувати особистість майбутнього вчителя музики, дозволяє сприймати світ цілісно, зберігати і трансформувати здобутки національної культури, життєвий досвід рідного народу і людства.

Ідеї полікультуралізму є об'єктивно актуальними у сучасному багатонаціональному українському та китайському суспільстві. Полікультурна педагогіка, співзвучна з сучасним культурним контекстом, вимагає формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики і здатності до позитивної інтеграції у полікультурний освітній простір.

Основними пріоритетами розвитку вищої освіти в контексті транскордонного співробітництва, які можуть реалізовуватися на державному і регіональному рівнях, а також на рівні ВНЗ, можна виокремити наступні: створення умов для розвитку єдиної наукової системи вищої освіти, рисами якої є єдність мети; врахування системної єдності усіх рівнів і компонентів

освіти (початкової, середньої, професійної, вищої та освіти впродовж життя і забезпечення якомога тісніших зв'язків освіти з наукою та економікою); відкритість для суспільства навчальних матеріалів вищої освіти, матеріалів щодо історико-культурної спадщини; удосконалення механізму управління розвитком вищої освіти в контексті поліпшення якості людського потенціалу, удосконалення транскордонного співробітництва і діяльності євро регіонів, активне залучення ВНЗ до діяльності транскордонних організацій і міжнародних науково-технологічних об'єднань; максимальна орієнтація в процесі професійної підготовки на активізацію людського капіталу.

Реалізація етнохудожньої підготовки у ВНЗ передбачає забезпечення регіонального етнохудожнього компонента на змістовому рівні та участь у навчально-виховному процесі школи вчителів відповідної підготовленості, що сприяють досягненню освітніх завдань, що співвідносяться з розумінням освіти як способу трансляції культури, і полягають у тому, щоб допомогти студенту знайти себе в культурі, зрозуміти і сформувати свій власний культурний код, сприяти залученню студентів до світової культури, і тим самим, до глибшого усвідомлення своєї власної культури.

Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики розглядається нами як стадійний і цілісний у своїх елементах процес, що забезпечує поступальний розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музики та всебічне збагачення її духовного світу. Пріоритетним показником результативності цього процесу є рівень сформованості етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики.

Етнохудожня підготовленість майбутніх учителів музики – інтегративна характеристика результативної складової процесу фахової підготовки студентів; система професійно значущих якостей, що сприяє орієнтації в культурних відносинах рідної та інокультур, має синтетичний характер і включає в себе безліч ознак, забезпечуючи досягнення мети виховання людини культури. В основі етнохудожньої підготовленості лежать

фаховий, культурологічний і особистісний компоненти.

Народне музичне мистецтво, будучи образним віддзеркаленням буття і самим буттям, є органічною складовою духовної культури суспільства, що існує разом з професійним мистецтвом в цілісній системі художньої культури. Знаходячись у постійній взаємодії та взаємовпливі на основі цілісної “картини світу”, загальнолюдських цінностей, національних ідеалів, причетності до цілого – до природи, культурних традицій, до світу в цілому, народне і професійне мистецтво є різними типами творчості. Народна художня культура в нашому дослідженні розглядається як цілісна система художнього життя, що саморозвивається, детермінована традиційною свідомістю, колективною основою створення, зберігання і трансляції художніх цінностей.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТІВ

3.1. Діагностика сформованості етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики

Головним завданням констатувального експерименту нашого дослідження було вивчення сучасного стану етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики. Респондентами виступали 258 студентів педагогічних університетів України та Китаю (Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника, музичного відділення Хенанського класичного університету (провінція Хенань, Китай).

Технологія констатувального експерименту передбачала також проведення соціологічного дослідження, спрямованого на виявлення наступних соціально-педагогічних аспектів у вказаних регіонах:

- інтереси та ціннісні орієнтації населення регіону в галузі вітчизняної історії;
- знання про естетичні особливості та специфіку розвитку в регіоні традиційної художньої культури;

- обізнаність жителів регіону щодо сімейних традицій, реліквій і родоводу;
- інтереси, смаки, судження жителів регіону щодо традиційного національного народного мистецтва та художньої творчості в цілому;
- ціннісне ставлення до природи рідного краю;
- морально-естетичні ідеали та уявлення жителів регіону;
- ступінь включеності у дозвіллеву художню творчість;
- відношення до релігійної культури та мистецтва;
- відношення до розвитку етнохудожніх освітніх технологій, заснованих на художніх і морально-естетичних традиціях регіону.

В якості діагностичного інструментарію констатувального експерименту були розроблені дві анкети, одна з яких призначалася для опитування дорослого населення регіону, а друга – для студентів. Усього в опитуванні взяли участь 357 осіб. За основу був взятий тип стратифікованої випадкової вибірки. Вибіркова сукупність дослідження склала 357 осіб, куди увійшли 65% жінок і 35% чоловіків. Опитування проводилося в Київській, Одеській, Полтавській, Івано-Франківській областях, провінції Хенань (КНР). Нами було проведено комплексну проєктивну діагностику на предмет самоідентифікації, освіти, соціального самопочуття, ціннісних орієнтацій, планів на майбутнє.

Діагностування як кількісних, так і якісних показників сформованості кожного з компонентів структури етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики на змістовому та операційному рівнях дало можливість забезпечити об'єктивність отриманих результатів спостереження експериментальної та контрольної груп з використанням експериментальних факторів впливу і без них.

Розкриття взаємозв'язку компонентів у цілісній структурі етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики дало можливість обґрунтувати критерії оцінки сформованості етнохудожньої підготовленості студентів: *мотиваційно-емоційний, когнітивний, діяльнісний*. Кожен критерій сформованості етнохудожньої підготовленості розкривається через відповідні

показники, за якими можна судити про рівень її сформованості. Відповідно до визначених критеріїв та показників виокремлено три рівні сформованості досліджуваного феномена: високий, середній і низький.

Перший критерій – мотиваційно-емоційний.

Мотиваційно-емоційний критерій дозволяв уточнити характер мотивів, бажань, прагнень, потреб студентів у сфері вивчення і розвитку традицій культури регіону. Цей критерій відрображав усвідомлення важливості толерантного відношення до відмінностей інших культур та їх представників; спрямованість особистості на розв'язання міжкультурних проблем, визначає внутрішню позицію особистості, характеризує патріотичність особистості майбутнього вчителя.

За допомогою цього критерію фіксувалися особливості відносин, смаків, орієнтацій, інтересів студентів щодо вивчення художніх традицій регіону. Його показниками є формування толерантності, міра сформованості емпатії, усвідомлення важливості міжкультурного діалогу.

Міра сформованості толерантності – це вміння людини приймати людей з іншою культурою, свідомістю, традиціями. Крім цього важливим фактором толерантності є спрямованість особистості до самопізнання, розширення світогляду, формування світоглядної позиції.

Міра сформованості емпатії розглядається нами як показник розвитку емоційної сфери особистості, сформованості критичного мислення, сформованості адаптивних та комунікативних функцій.

Емпатія підвищує мотивацію і продуктивність діяльності студентів, чутливість до краси мистецтва і неповторності життя.

Усвідомлення важливості міжкультурного діалогу розуміємо як прийняття відкритого та шанобливого обміну думками, на основі взаєморозуміння та поваги, між окремими людьми та групами людей, що різняться за культурними, релігійними й мовними ознаками, а також за історичним походженням. Керівними принципами в цьому контексті служать свобода вибору, свобода

самовираження, рівність, толерантність і взаємоповага до людської гідності.

Успішний міжкультурний діалог вимагає низки якостей, притаманних демократичній культурі, зокрема, неупередженості, бажання висловлюватися і вислуховувати чужі думки, вміння розв'язувати конфлікти мирним шляхом і сприйняття обґрунтованих аргументів інших. Він сприяє зміцненню демократичної стабільності та подоланню забобонів і стереотипів у суспільному житті й політичній риторичі, полегшує створення коаліцій із представників різних культурних і релігійних громад, а отже, може зарадити попередженню або деескалації конфліктів, зокрема й у випадках пост-конфліктних ситуацій і “заморожених конфліктів” [259].

Когнітивний критерій передбачає відображення природної потреби студента в збагаченні власного досвіду знаннями про культуру свого народу; національну ідею в полікультурному контексті, виявлення інтересу (цікавості) до регіональних особливостей побуту та діяльності; до становлення та розвитку міжетнічної взаємодії, глобалізаційних процесів у сучасному світі, наявності пізнавальних інтересів, ступінь прагнення до участі у різних видах художньо-творчої діяльності, усвідомлення культурного плюралізму.

До системи понять етнохудожньої підготовки відносяться семантика і природа понять “етнос”, “менталітет”, “етнічність”, “нація”, “регіон”, “культурний плюралізм” тощо. М. Скаткін зазначає, що “*знання є результатом процесу пізнання дійсності, відображення її у вигляді уявлень, понять суджень, теорій*” [164, с. 221].

Пізнавальна активність – це готовність та бажання студента до вивчення нового матеріалу, виявлення ініціативи в пошуку цікавої інформації, бажання застосовувати набуті знання, вміння і навички в повсякденному житті.

Усвідомлення культурного плюралізму – сприйняття особистістю навколишнього культурного розмаїття світу крізь власну ментальну парадигму, цінності, пріоритети та світогляд; усвідомлення культурних відмінностей та повага до них.

Третій критерій – *діяльнісний* – зорієнтовано на виявлення ініціативності та самостійності студентів, здатності до педагогічної взаємодії, рефлексивного самоаналізу. Показниками цього критерію виступили: *ініціативність та самостійність, креативність, здатність до самоаналізу та самооцінки.*

Активність ми розглядаємо як спрямованість особистості на певну діяльність, усвідомлення мети цієї діяльності, готовність до енергійних дій.

Важливим вважаємо пренос акценту на самостійність і відповідальність студента, адже зачасту студент виступає пасивним об'єктом діяльності, з якої знімається відповідальність.

Самостійність виражається у свідомому спрямуванні творчої енергії студентів на певний вид діяльності, прагнення добровільно виконувати дії, в процесі яких відкривати нові знання, набувати уміння та навички.

Ініціативність студентів проявляється у висуванні ідей, гіпотез, смистійному пошуку шляхів та способів вирішення пізнавальних та творчих завдань.

Здатність до педагогічної взаємодії розглядаємо як прагнення до суб'єкт-суб'єктних взаємин учасників навчально-виховного процесу на засадах діалогу, співпраці та партнерства. У цьому контексті важливою вважаємо наявність наступних чинників: дотримання позиції рівноправності, вияв захоплення мистецтвом, пошук нових форм співпраці.

Креативність, яку ми розуміємо як здатність особистості до створення нового продукту; уміння бачити, ставити і розв'язувати педагогічні проблеми. У контексті художньо-творчої діяльності креативність виявляється у здатності до створення емоційно-образної інтерпретації музичного твору, вирішення різноманітних виконавських завдань.

На основі розроблених критеріїв була визначена рівнева характеристика сформованості етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики.

Високий рівень сформованості етнохудожньої підготовленості студентів вимагає наявності розвинених здібностей самостійної інтелектуальної та

художньої діяльності, емоційно-ціннісних реакцій, активного включення у різні форми творчої роботи.

Середній рівень сформованості етнохудожньої підготовленості характеризується переважанням у студентів нейтральних емоційних реакцій по відношенню до елементів традиційної художньої культури; зниженою активністю у художній діяльності; можливістю виконувати завдання педагога лише в алгоритмізованому режимі, під суворим контролем; недостатньою здатністю вільно і логічно розмірковувати про цінності народної культури.

Низький рівень етнохудожньої підготовленості студентів визначається відсутністю схильності до інтелектуальної або творчої діяльності у сфері народної художньої культури, переважанням негативних оцінок і реакцій, пасивністю, нездатністю виконати завдання викладача на рівні, адекватному художньому зразку.

Для виявлення особливостей сучасного стану і перспектив розвитку соціально-педагогічних процесів, пов'язаних з відродженням традицій національної культури на регіональному рівні, а також визначення рівнів сфломланості етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики нами було проведено констатувальний експеримент.

Метою констатувального експерименту було вивчення характеристик, за допомогою яких можна визначити рівень сформованості етнохудожньої підготовленості студентів. Вирішення цього завдання вимагало виявлення ряду додаткових даних, що характеризують в цілому стан етнохудожньої підготовленості студентів.

Питання анкети були згруповані 5 блоків. Перший блок – спрямований на виявлення інтересів і ціннісних орієнтації в галузі вітчизняної історії та краєзнавства. Більше 60% учасників опитування вказали, що з цікавістю сприймають інформацію з історії рідного краю. Ще 7% наголосили, що захоплюються краєзнавством. Найбільший інтерес до питань краєзнавства проявляють люди з вищою освітою (81%) (педагоги, підприємці та економісти).

Найменше цікава дана проблематика для працівників сільського господарства (40%). Абсолютні показники при відповіді на дане питання показали анкети вчителів школи № 83 м. Києва – 98% цікавляться і захоплюються інформацією з красзнавства.

Питання про знання легенд і переказів, що відносяться до того регіону, в якому проживає респондент, виявив позитивні відповіді у кожного п'ятого учасника. Разом з тим, третина жителів регіону взагалі не цікавиться існуванням легенд і переказів про рідний край. Найбільше зацікавлення в цьому питанні виявили вікові категорії до 20 років і від 50 до 60 років (до 30%). Більший інтерес до легенд та переказів проявляють люди з вищою освітою (економісти та підприємці).

Серед китайських респондентів жителі провінції Хенань: понад 70% знають легенди або чули про них. Чоловіки вважають себе більш обізнаними в галузі пам'яток природи та архітектури рідного краю, 55% знають і добре розбираються в даній проблематиці. Закономірною, на наш погляд, є тенденція зростання рівня обізнаності респондентів з віком. Ті, кому за тридцять і більше (71-80%) володіють необхідною інформацією. Найбільш обізнаними в питаннях пам'яток культури є педагоги, економісти, державні службовці та працівники сільського господарства, проте кількісні показники в цих категоріях не перевищують 50%.

Більшість українських учасників опитування (48%) відзначило, що інформація з історії України викликає у них інтерес. Кожен четвертий респондент відповів, що читає історичну літературу і дивиться фільми з історії. Найбільший інтерес до питань історії відзначений у вчителів, працівників культури, інженерно-технічних працівників, студентів та пенсіонерів. Кількісні показники позитивних відповідей на питання анкети у цих категорій коливаються між 84% і 94%.

З'ясувалося також ставлення респондентів до природно-кліматичних умов регіону. Більшість молоді (59%) вважають природу і клімат в регіоні цілком прийнятними. Найбільш задоволені природними умовами регіону (Одеська обл)

представники старшого покоління (86%), підприємці, інженерно-технічні робітники (96%) і державні службовці (86%), а також жителі сільської місцевості та малих міст. Досить часто вдається побувати на природі 28% респондентів. Кожен третій учасник опитування зазначив, що виїжджає на природу рідко. Найбільше цінують спілкування з природою пенсіонери, працівники культури і працівники сільського господарства. Більше 70% з респондентів цих категорій відзначили, що часто спілкуються з природою.

Більше 70% учасників опитування добре знають земляків-художників письменників і музикантів та можуть назвати 10 і більше прізвищ митців-аматорів. Знання про діячів мистецтва-земляків у меншій мірі характерні для молоді, але поширені у представників середнього покоління (30-60 років). 56% учасників опитування заявили про відвідування виставок місцевих художників. У той же час значна кількість респондентів (40%) не долучаються до образотворчого мистецтва місцевих майстрів. Більш активно відвідують виставки художників люди, чий вік знаходиться в межах 50-60 років. Найбільш активно подібні виставки відвідують педагоги, працівники культури, підприємці, а також жителі міст Київ, Одеса, Івано-Франківськ, Полтава (88%) та містечок (м.Миргород, смт. Решетилівка, смт.Лубни, смт. Опішне, с.Великі Сорочинці) Полтавської обл. (87%).

У ході опитування виявлено, що дуже незначна кількість респондентів Київської області (лише 13%) відвідують театр часто або регулярно і майже половина опитаних (49%) вказали, що не ходять в театр. Найвищі кількісні показники відвідувань театру відзначені у вікових категорій 20-50 років. Трохи більше половини респондентів цих вікових категорій відносно регулярно відвідують театр. Найчастіше театр відвідують люди з вищою (57%) освітою, підприємці (75%) та працівники культури (64%). Найрідше в театрі бувають працівники сільського господарства (20%) і безробітні (37%).

Таким чином, жителі регіонів України продемонстрували високий інтерес до культурно-історичної спадщини, пам'ятників природи, історії та культури

України. Однак меншою мірою вони виявляються включеними в сучасні художні процеси, мало відвідують театр, концертні та виставкові зали.

Другий блок питань був спрямований на виявлення знань респондентів про сімейні традиції, реліквії та родовід. 72% учасників опитування заявили, що для їхньої родини дуже характерні традиційні родинні свята (Полтавщина, Київщина). Найбільш розвинені ці традиції у представників вікової категорії від 30 до 50 років, в середовищі освітян. Найменш вони характерні для підприємців та інженерно-технічних працівників.

Про прагнення до проведення спільних сімейних свят частіше за інших заявляли жителі Івано-Франківської обл. (відповідно 100% відповідей), а також жителі малих міст (Пирятин, Лубни) Полтавської обл. (81%).

Майже половина учасників опитування вважає, що в їхніх сім'ях традиційно шанобливе ставлення до старших, незаперечний їх авторитет. Водночас представники старшого покоління (категорія понад 60 років) вважають, що подібні традиції розвинені дуже слабо, кожен п'ятий з цієї категорії зазначив, що вони взагалі не властиві сучасним сім'ям.

Найбільш характерно шанобливе ставлення в сім'ї до представників старшого покоління для осіб з незакінченою вищою та середньою освітою, сімей працівників сільського господарства (93% позитивних відповідей) жителів Івано-Франківської області та жителів Полтавської області (80%). Найменш характерні ці традиції для жителів Київської обл (61%).

Дуже характерно для жителів Полтавщини шанобливе ставлення до матері, так вважають 96% респондентів. У відповіді на це питання одностайні представники майже всіх вікових категорій. Традиції шанобливого ставлення до матері найбільш характерні для сімей педагогів та інженерно-технічних працівників.

Серед жителів Одеської області 76% респондентів вважають, що для членів їх родини дуже властива любов до рідного дому. Жінки більшою мірою виявляються прихильниками домашнього вогнища, 82% з них позитивно

відповіли на поставлене запитання. Найбільше прив'язані до рідного дому представники вікових категорій від 30 до 60 років (80%) і люди з середньою спеціальною освітою.

Найбільш характерна любов до рідного вогнища для жителів Полтави, сіл і містечок Полтавської області (більше 80% позитивних відповідей). Також дуже характерною для жителів регіону є традиція дбайливого ставлення до молодших членів сім'ї (81%). Найбільш яскраво це проявляється серед представників вікової категорії від 50 до 60 років (81%) і людей з вищою освітою (86%), державних службовців (88%), педагогів (86%), пенсіонерів (86%) і жителів Полтави, Миргорода, сіл та містечок Полтавської обл. (до 90% позитивних відповідей).

Абсолютна більшість респондентів (76%) упевнені, що для їхніх родини дуже характерно чесне ставлення до праці (лише 4% респондентів вважають, що така якість їх сім'ї зовсім не властива). Зростання кількісних показників, що характеризують відданість традиції чесної праці, пропорційний рівню освіти респондентів.

Більше половини респондентів (54%) вказали, що в сім'ї дбайливо зберігаються старовинні фотографії, які передаються від покоління до по-коліна. Справжні сімейні реліквії є у 34% респондентів. В цілому знання і шанобливе ставлення до сімейних реліквій більш характерно для респондентів старше 30 років. Найбільший інтерес і важливість сімейні реліквії представляють для педагогів (81%), працівників сільського господарства (80%) та працівників культури (80%). Лідерами в прагненні дізнатися і зберегти сімейні реліквії є жителі Полтавської (94%) і Київської (86%) областей.

При аналізі питань про ставлення до історії сім'ї та родоводу були виявлені наступні результати: 41% учасників опитування добре знають свій родовід, ще 11% учасників опитування робили власні спроби дослідження з метою вивчення родоводу. Разом з тим, 18% респондентів відзначили, що в їх сім'ях цією проблемою ніхто не цікавиться. Історія родини, в цілому виявляється більш цікавою для жінок (45%), представників вікової категорії 30-50 років (48%).

Більший інтерес до свого родоводу проявляють люди з вищою освітою (52%) (підприємці, працівники сільського господарства та педагоги), а також жителі Івано-Франківської (67%), Полтавської (53%) і Одеської (51%) областей. Найменше інформовані про свій родовід жителі Києва (28%).

Таким чином, можемо зробити попередній висновок, що в українських сім'ях продовжують слідувати віковим моральним традиціям шанобливого ставлення до старших, матері, рідного вогнища. На жаль, у більшості випадків виявилися втраченими сімейні реліквії – матеріальні свідчення історії роду. Погано знають жителі Київщини і свій родовід, проте роблять активні спроби його вивчення.

Спеціальний блок питань був присвячений виявленню думки респондентів щодо розвитку програм етнохудожньої освіти регіону. Параметрами такого аналізу виявилися ставлення до проблем реформування національної школи; до освітніх перспектив дитини респондента; до профільованого вивчення в школі вітчизняних історії культури і мистецтва; до спадщини національної дореволюційної школи.

Більшість респондентів Київщини, Полтавщини, Івано-Франківщини (37%) вважає, що національна система освіти в Україні одна з кращих у світі й при відповідному фінансуванні вона не поступатиметься зарубіжним аналогам. Ще 29% респондентів вважають, що українській школі не потрібні кардинальні реформи, достатньо лише удосконалити і зробити більш ефективною наявну систему. Наразі 15% респондентів вважає, що українська школа має свій чітко виражений національний характер. Значно менша кількість респондентів впевнені у необхідності використовувати зарубіжні моделі освіти. Так, 10% припускають можливість взяти в якості зразка європейську модель, 5% вважають, що треба орієнтуватися на американську освітню систему і 2% переконані, що за зразок необхідно взяти японську школу, де чітко слідує національним традиціям. Таким чином, 72% учасників опитування висловлювали думку про необхідність перетворень в національній українській

школі та надання навчально-виховному процесу яскраво вираженого національного характеру. Ще більш виразно з даного питання висловилися педагоги, серед яких 48% вважають, що при відповідному фінансуванні українська школа не поступиться зарубіжним аналогам, а кожен п'ятий вчитель упевнений в необхідності надати українській школі більш виразного національного характеру.

Більше половини респондентів (51%) впевнені в тому, що сучасній молоді необхідно здобувати вищу освіту. При цьому 26% вважають, що освіту краще здобувати за кордоном. Кожен п'ятий вважає, що важливіший не рівень освіти, а отримання задоволення від роботи. 14% вважають, що більш важливий розмір заробітку, а не рівень освіти. У наймолодших респондентів дещо знижена орієнтація на вищу освіту, тільки 47% з них вважають за необхідне навчатися у вузі. Разом з тим, у цій віковій категорії найбільш високі показники, пов'язані з можливістю отримання освіти за кордоном: кожен четвертий впевнений в тому, що для подальшої кар'єри важливо мати освіту, отриману за кордоном.

Для представників вікової категорії 20-30 років важливим аргументом на користь вибору професії та освітньої програми є задоволення від майбутньої роботи. Найбільше орієнтовані на отримання вищої освіти педагога, працівники культури та економісти (55-60% відповідей). Цінності по-одержанні освіти за кордоном найбільш привабливі для підприємців (42%) і безробітних (28%). Цінності вищої освіти для дітей стають більш актуальними і більш значущими для жителів сільської місцевості.

Досить складним для батьків виявилось запитання, пов'язане з вибором можливості навчати дитину в школі з етнохудожнім компонентом. Більше половини учасників опитування (53%) висловили бажання навчати свою дитину в такій школі. Наприклад, Державна спеціалізована художня школа-інтернат I-III ступенів “Колегіум мистецтв у Опішному” (Полтавщина), Миргородський державний художньо-промисловий коледж, Решетилівський художньо-промисловий ліцей (Полтавщина). Разом з тим, 98% респондентів вважають, що

орієнтири насамперед повинні бути на європейську культуру. На нашу думку, це викликано недостатнім обсягом інформації жителів регіону щодо особливостей навчально-виховного процесу вказаних навчальних закладів, про специфіку їх діяльності.

З'ясовувалася також думка респондентів про можливість використання в якості моделі сучасної школи традицій національної дореволюційної школи. Думки респондентів з даного питання також розділилися. 12% учасників опитування позитивно ставляться до відродження в сучасній освіті традицій української національної дореволюційної школи; кожен п'ятий респондент радить підходити до цього питання з великою обережністю і ретельністю, а 29% вважають, що далеко не всі цінності старої національної школи важливі і актуальні в сучасну епоху. Таким чином, більшість жителів Київської, Полтавської, Івано-Франківської областей висловилися за розвиток національних традицій української освіти та збагачення їх європейським досвідом. Разом з тим, респонденти при загальному позитивному відношенні поки ще погано уявляють собі мету і зміст етнохудожньої освіти.

Четвертий блок запитань анкети був орієнтований на виявлення ставлення респондентів до різних жанрів традиційної художньої культури та тенденцій розвитку народної художньої творчості. Зокрема, виявлялася етнокультурна самоідентифікація учасників опитування. Більше половини учасників опитування (51%) вважають себе представниками специфічної української національної культури. Кожен четвертий респондент вважає себе європейцем, а кожен п'ятий респондент не зміг дати конкретної відповіді на поставлене запитання.

Найчастіше представниками європейської культури вважають себе підприємці (36%), представники IT-спільноти (42%). Представниками національної культури відчують себе працівники сільського господарства (70%), інженерно-технічні працівники (65%) та працівники культури (58%).

Частіше за інших висловлюються про приналежність до специфічної

національної культури жителі сільської місцевості, малих міст, Миргорода і Полтави. Естетичні уявлення та ціннісні орієнтації респондентів в галузі традиційного мистецтва з'ясовувалися за допомогою запитання про наявність у помешканні предметів побуту, виконаних у національних художніх традиціях. Абсолютна більшість респондентів Полтавщини (84%), Київщини (75%), Одещини (79%), Івано-Франківщини (83%) вказали, що подібні предмети є в їхньому будинку. При цьому кожен другий респондент згадав про декороване кухонне начиння, кожен третій – про вишивки і ткацтво, килимарство, кожен п'ятий – гончарство. В абсолютній більшості випадків рівень розвитку ціннісного ставлення до народного мистецтва пропорційний освітньому рівню респондентів. Найчастіше оформляють інтер'єр свого будинку в народному дусі працівники культури, підприємці та педагоги (37-46% позитивних відповідей). Більш поширені предмети побуту, виконані в національних традиціях в будинках мешканців малих міст та сільської місцевості.

Більше половини учасників опитування міст (Київ, Івано-Франківськ, Одеса, Полтава) висловилися про те, що казки мають дуже велике значення для виховання молодого покоління. Тільки 4% респондентів висловилися про те, що сучасній дитині важлива відеоінформація, кінофільми, мультфільми та телепрограми, а 6% вважають, що казки не мають великого значення для формування маленької людини. Більш старші покоління учасників опитування (до 91%) категорично висловлювалися про необхідність виховання дітей на основі народної казки та дитячої літератури. Також за необхідність активного виховання на основі усної народної творчості та дитячої літератури висловлювалися представники багатьох інтелектуальних професій (педагоги, працівники культури, чиновники, інженери та економісти). Найбільше прихильників виховання на основі казки в малих містах і в сільській місцевості (близько 90%). Прислів'я та приказки не надто часто присутні в побуті Київщини та Одещини. Тільки 13% часто використовують їх в розмовній мові. Юні учасники опитування використовують приказки ще рідше, 76% з них відповіли,

що вживають прислів'я епізодично і вкрай рідко. Найчастіше приказки у мові використовують представники старшого покоління, 30% з них відповіли, що вживають ці мовні звороти часто або епізодично. Найчастіше використовують приказки люди з вищою освітою (72%), підприємці (69%), педагоги (82%) і працівники сільського господарства (70%).

У цілому позитивно поставилися респонденти до використання в одязі елементів національного костюма. Лише 4% учасників опитування висловили до цього негативне ставлення. 43% вважають, що іноді їм дуже подобається використання національних елементів в одязі. Більше половини учасників опитування висловилися щодо необхідності відродження, збереження і розвитку основ народної художньої культури, причому, жінки виявляються більш послідовними щодо розвитку зазначеної тенденції (її підтримало понад 70% жительок Київської обл., 82% Полтавської обл, 89% Івано-Франківської обл). Опитування виявило, що більшість респондентів позитивно ставляться до творів народної художньої творчості (85%), проте мотив споживання домінує над власною творчою діяльністю.

Наступний блок запитань нашого дослідження виявив ступінь включеності респондентів у непрофесійну (аматорську) художню творчість. При відповіді на запитання про заняття художньою творчістю на дозвіллі відповіді респондентів розподілилися таким чином: 9% респондентів заявили про серйозне захоплення художньою творчістю, 28% респондентів займаються художньою творчістю досить регулярно, але більше половини мають не займаються художньою творчістю. Найбільш характерне заняття художньою творчістю на дозвіллі для дітей (56%), людей із середньою (45%) і неповною вищою (42%) освітою. Заняття художньою творчістю на дозвіллі найбільше характерно для працівників культури (60%) і педагогів (45%). Більше половини учасників опитування супроводжують своє дозвілля грою на тому чи іншому музичному інструменті. Кількісні показники при відповіді на це питання розподілилися наступним чином (див. Таблицю 3.1.1):

Таблиця 3.1.1

**Відповіді респондентів на запитання про заняття
художньою творчістю на дозвіллі**

	До 20 років	20-30 років	30-40 років	40-50 років	50-60 років	Більше 60 років
фортепіано	24	10	32	38	13	2
скрипка	3	4	3	3	6	0
гітара	14	25	9	20	14	6
духові інструменти	12	19	8	21	9	3
баян акордеон	13	15	10	6	21	4
струнні народні (бандура, домра)	5	3	1	4	2	0
Не грають	45	48	44	57	54	75

Найчисельнішою категорією респондентів, які грають на музичних інструментах, таким чином, є представники вікової категорії 20-25 років. Вони, в свою чергу, перевагу віддають фортепіано, гітарі та духовим інструментам. З віком можливість домашнього музикування знижується, у категорії 30-50 років домашнім музикуванням займаються 23% учасників опитування, в категорії 50-60 років – 16% учасників, а в найстаршій категорії музикує тільки кожен восьмий.

Поступово втрачаються, на жаль, традиції виконання народних пісень у побуті. Лише 13% респондентів відзначили, що часто співають народні пісні. 60% учасників опитування виконують пісні іноді, коли є настрій або в компанії друзів. Кожен п'ятий учасник опитування зізнався, що дуже рідко виконує народні пісні, а 18% заявили, що взагалі ніколи не співають.

Найчастіше народні пісні виконують працівники культури (92%), педагоги (85%) і підприємці (73%). Рідше інших виконують пісні робітники (53%) і безробітні (56%). Частіше звертаються у побуті до народної пісні жителі Полтавської (77%), Івано-Франківської (86%) областей.

Опитування призвело до парадоксального висновку про те, що в сучасних умовах потреби у втіленні своїх роздумів і почуттів у предметній художній діяльності не домінують, проте у ціннісному відношенні вони займають високі рангові позиції. Причину такої яскравої суперечності між наявністю інтересу і зниженою мотивацією до власної художньої творчості вбачаємо, перш за все, у відсутності зовнішньої стимуляції, недостатній активності суб'єктів народної художньої культури, зокрема, недостатній увазі місцевих органів влади, недостатньому фінансуванню сфери народної художньої культури та недостатній активності організаторів аматорської художньої творчості.

Нарешті, останній блок запитань був присвячений аналізу регіональних етнопсихологічних особливостей. Виявлялися думки респондентів про найбільш характерні духовно-моральні риси та якості, властиві жителям регіонів України. Як найбільш характерні для жителів регіону особистісні якості респонденти відзначили працьовитість (95%), відданість рідним (92%), любов до батьків (97%), турботу про молодших і літніх членів сім'ї (94%). Досить характерні для українців і ряд негативних якостей, серед яких особливо відмічені заздрість (88%), брехливість (80%). Для Івано-Франківщини характерне також виокремлення почуття власної гідності (91%). Меншою мірою жителям регіону властивий оптимізм (87%), хитрість (84%), привітність (82%), повага до майстерності (86%), зв'язок слів зі справами (86%). Жителі Полтавщини вважають себе досить заповзятливими і винахідливими (94%), але ці якості проявляються епізодично. У ряді випадків, у певних ситуаціях жителям регіону виявляються властиві крутість (81%), злодійкуватість (87%). У меншій мірі респонденти

вважають, що для них притаманні такі якості, як здатність до ризику, дбайливість, безтурботність. Фактично 60% учасників опитування висловилися про те, що населення регіону активно засуджує п'яниць і лихослів'я. Водночас, кожний четвертий респондент вважає, що таке протистояння буває вкрай рідко. Залежність відповідей на дане запитання від професійних особливостей респондентів виглядає наступним чином:

Таблиця 3.1.2

Відповіді респондентів про найбільш характерні духовно-моральні риси та якості, властиві жителям регіонів України

<i>Професія</i>	<i>Найбільш характерно</i>			<i>Найменш характерно</i>	
пенсіонери	20-30 років	працьовитість, дбайливість, брехливість	40-50 років	почуття власної гідності	Більше 60 років
селяни	10	заповзятливість, заздрість	38	вірність слову	2
безробітні	4	привітність, відчайдушність, брехливість	3	дбайливість, працьовитість	0
робітники	25	оптимізм, відданість рідним, хитрість	20	вірність слову, підприємливість,	6
економісти	19	винахідливість, засудження пияцтва, заздрість	21	привітність	3
працівники освіти	15	грунтовність, любов до батьківщини та культури, патріотичність, турботливість, пліткарство	6	винахідливість, брехливість	4
підприємці	3	Працьовитість, відданість рідним, винахідливість, шахрайство	4	безтурботність	0
держслужбовці	48	Почуття власної гідності, дбайливість	57	привітність	75

На запитання про значення поняття “патріот” значна кількість респондентів (45%) відповіли, що це та якість, яка має бути властива кожному громадянину. 22% респондентів вважають, що людей, які володіють такою якістю, в сучасному українському суспільстві небагато, тобто заявляють про втрату українцями патріотичних почуттів.

Серед респондентів 23% вважають, що патріотизм властивий скоріше представникам старшого покоління, 88% респондентів заявили про велику важливість для сучасної людини понять “батьківщина”, “рідний край”, “батьківська хата”. Більш дорогими є поняття, пов'язані з малою батьківщиною, для жінок – представниць середнього та старшого поколінь (до 90%). Водночас чоловіки – учасники опитування пов'язують ці поняття із зайвою сентиментальністю. Найвищі показники при відповідях на це питання характерні для людей з вищою освітою (86%), педагогів (84%), працівників сільського господарства (80%) і культури (79%), що дозволяє зробити висновок про те, що поняття, пов'язані з малою батьківщиною і батьківською хатою більш характерні для жителів глибинки.

Кожен четвертий учасник опитування відчуває себе здатним на самопожертву заради незнайомої людини, 45% респондентів вважають це можливим лише за надзвичайних обставин, 18% респондентів не впевнені або заперечують свої здібності до самопожертви. Більш здатними на самопожертву відчувають себе представники старшого покоління, ті, кому за 60 років. Більше 80% з них дали позитивні відповіді. Частіше за інших виявляються здатними на самопожертву жителі сільської місцевості.

Можна констатувати, що в цілому для респондентів характерний оптимізм. 26% з них переконані в тому, що людина наодинці, спираючись тільки на свої сили, може досягти процвітання і благополуччя, при цьому 13% респондентів абсолютно впевнені в цьому, 32% учасників опитування сумніваються у ймовірності подібної ситуації, лише 11% вважають, що подібна ситуація неможлива. Кількість оптимістичних відповідей знижується

з віком респондентів.

Більшість респондентів (71%) вважають себе віруючими людьми, а 8% заявили про свою атеїстичну позицію. Помітні відхилення від середніх по вибірці даних виявлені у вікових категоріях до 20 років і старше 60 років. Тільки 64% з представників молоді вважають себе віруючими, в той же час кожен сьомий учасник опитування з цієї вікової категорії вказав, що не вважає себе віруючим. У віковій категорії понад 60 років тільки 85% респондентів вважають себе віруючими.

Дані попереднього запитання доповнювалися відомостями про дотримання в сім'ях респондентів релігійних обрядів. Більше половини респондентів (51%) відповіли, що в їхніх сім'ях лише іноді дотримуються релігійних обрядів. І тільки 18% учасників опитування відзначили, що акуратно дотримуються всіх релігійних свят і обрядів. Досить активно слідує релігійним традиціям і наймолодші учасники опитування, про це заявили 65% респондентів у віці до 20 років. Найбільш атеїстично налаштовані представники середнього покоління (45% з них заявили, що не знають і не дотримуються релігійних обрядів, у той же час тільки 35% відзначили, що знають і акуратно їм слідує).

Більше половини учасників опитування заявили, що в їхніх сім'ях зберігаються предмети релігійного культу, в той же час кожен третій респондент заявив, що в його будинку немає таких предметів. Найчастіше звертаються до предметів релігійного культу люди у віці від 30 до 50 років, у більш молодших і старших вікових категорій інтерес до них знижується і найнижчі показники виявлені у юнацтва (43%) і людей за 60 років (45% позитивних відповідей). Найбільше позитивних відповідей на запитання дали жителі Івано-Франківської обл. (73%), Києва (71%) і Полтавської обл. (68%). Найнижчі показники у жителів Одеської (33%) і Київської (27%) областей.

При відповіді на питання про забобони респондентів 43% відзначили, що не забобонні, 37% схильні вважати себе забобонними. Найбільш

забобонними себе вважають працівники сільського господарства (80%), підприємці (73%) і економісти (71%). На запитання про те, чи вірять жителі регіону в народні прикмети, думки респондентів розділилися: 51% вказали, що вірять у народні прикмети, кожен третій зазначив, що іноді довіряє народним прикметам, ще 13% майже не допускають правомірність народних прикмет. Частіше за інших вірять у народні прикмети економісти (64%) і працівники сільського господарства (60%). Не вірять у народні прикмети більше половини учасників опитування – робітників і працівників приватних підприємств.

В опитуванні серед студентів взяли участь студенти Інституту мистецтв НПУ імені М. П. Драгоманова, Інституту мистецтв ДЗ “Національний Південноукраїнський педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

При аналізі результатів соціологічного дослідження нами було висловлено припущення, що на формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики значний вплив мають такі фактори, як увага до цієї проблеми з боку батьків і старших членів сім'ї, а також наявність у навчальній програмі предметів, що містять регіональний етнохудожній компонент. Виходячи з цього був проведений кореляційний аналіз з урахуванням перерахованих вище параметрів. Питання анкети також були згруповані в ряд блоків.

Перший блок запитань був спрямований на виявлення інтересу молоді до історії Вітчизни. Абсолютна більшість учасників (74%) зазначили, що в цілому позитивно ставляться до творів мистецтва, що відображають особливості національної історії та культури. Однак, поряд з цим відзначимо, що у студентів ПНПУ імені К. Д. Ушинського інтерес до питань вітчизняної історії носить епізодичний характер (46%). Посилення інтересу та епізодичне

звернення до питань історико-культурної спадщини пов'язане з формуванням спрямованості особистості, її смаків та інтересів у цьому віці, які можуть виходити за рамки аналізованого питання. З іншого боку, вибірковість ставлення до творів мистецтва може бути пов'язана з естетичними смаками і художніми потребами, що свідчать про певний рівень естетичного розвитку студента. Подібні аргументи можуть служити обґрунтуванням того, що більше половини (51%) респондентів ПНУ імені В.Стефаніка ставляться вибірково до творів мистецтва про вітчизняну історію. З одного боку це пов'язано з певними інтересами студентів, а з іншого – з високим рівнем естетичних домагань, коли не кожен твір мистецтва оцінюється високо.

Відзначимо, що в контрольній групі констатувальний експеримент виявив вищі показники позитивного ставлення до запитань щодо відображення в мистецтві вітчизняної історії та культури. Показник кількості вибору відповідей “Дуже подобається” на 7% нижче, ніж середній по вибірці, проте він на 5% перевищує рівень відповідей студентів експериментальної групи. Показовим є той факт, що ніхто зі студентів експериментальної групи не вибрав негативний варіант відповіді та не відчував коливань при відповіді на це питання. 21% учасників експериментальної групи вважали за краще відверто зізнатися, що недостатньо часто звертаються до зазначеної проблематики.

Кореляційний аналіз показав, що більшість з тих, хто позитивно оцінив своє ставлення до вітчизняних історії та культури, – цікавляться історію своєї родини і родоводу. Навпаки, з тих студентів, яким батьки рідко або взагалі не розповідали про історію сім'ї, лише 22% цікавляться рідною культурою та історією, а 29% респондентів цієї категорії взагалі не висловили власного ставлення до даного питання. Все це свідчить про важливу роль сімейного виховання, і особливо старших членів родини (бабусь і дідусів), у формуванні стійкого позитивного інтересу до вітчизняної культури та історії, а також про необхідність введення спеціальних предметів, що відображають

питання художнього краєзнавства, в програму навчальних закладів.

Другий блок запитань анкети був спрямований на вивчення етнопсихологічних особливостей студентів, а також їхніх уявлень про морально-естетичні ідеали. Запитання “Назвіть найбільш привабливих для Вас героїв українських народних казок” було спрямоване на виявлення морально-естетичних орієнтирів у галузі народної художньої культури та особистісних ціннісних орієнтацій.

За результатами опитування свого роду лідерами в рейтингу популярності казкових героїв (27%) виявилися жіночі образи, носії таких моральних якостей, як доброта, чуйність, здатність до самопожертви, – героїні, які є, з одного боку, еталонами жіночності та краси, а з іншого – володіють найвищою майстерністю (Семиліточка, Кривенька качечка та ін.) У список цей не потрапили зразки царівен (Царівна-Жаба, Царівна-Лебідь, Жар-Птиця та інші), вони посіли сьоме місце в рейтингу. Другим за популярністю виявився образ Котигорошка. Йому віддали свої уподобання 24% учасників опитування. Роблячи поправку на те, що частина респондентів поставилася до відповіді на це питання недостатньо серйозно, все ж визнаємо, що у більшості молоді образ сміливого, простодушного, доброго, милосердного і нехитрого героя викликає особливу симпатію. Третіми в рейтингу переваг виявилися негативні персонажі – Баба Яга, Лісовик, до вибору яких респонденти поставилися з деякою іронією. Позитивним моментом є звернення молоді до найбільш стародавніх персонажів національного епосу і чарівної казки. Однак насторожує ціннісна орієнтація учасників опитування у виборі героїв казок, значним компонентом характеристики яких є агресивність, зловмисність та відсутність альтруїзму. Ці висновки підкріплюються ще й тим, що шосте місце в рейтингу переваг зайняли ще більш агресивні персонажі казок, такі як Кощій Безсмертний, Змій-Горинич, на частку яких випало 13% відповідей.

Казкові герої, що втілюють еталони героїзму, захисту слабких і

пригноблених; сміливі, безмежно віддані ідеалам добра зайняли в рейтингу переваг четверте місце. Шосте місце в рейтингу і 12% переваг зайняли героїчні образи. Відзначимо також деякі особливості відповідей на це питання респондентів експериментальної групи. Відповіді студентів експериментальної групи дала також суттєві відмінності від середніх по вибірці показників. По-перше, більше половини опитаних вибрали не стільки негативний, скільки комічний образ Баби Яги. Майже 40% студентів експериментальної групи висловили симпатії до жіночих образів скромних, самовідданих трудівниць, а третина опитаних в якості морально-естетичного еталона вибрала для себе героїв билинного епосу. Студентам було запропоновано перерахувати ті позитивні особистісні якості їхніх батьків, які найбільш імпонують респондентам. У результаті опитування перше місце в рейтингу переваг студентів експериментальної групи зайняла доброта (70%). Друге місце (24%) зайняли чесність і справедливість. Третє місце в рейтингу було віддано турботі, розумінню і підтримці (23%). Інші особистісні якості були удостоєні скромніших оцінок, рейтинг їх популярності не перевищує 17%. Проте, четвертою в рейтингу опинилася любов до дітей, п'яте і шосте місце поділили чуйність і порядність. На сьомому місці виявилися працьовитість і цілеспрямованість, на восьмому – спокій і добродушність, на дев'ятому – ніжність і ласка, і, нарешті, на десятому – скромність. Таким чином, доброта, підкріплена чесністю і справедливістю, а також здатністю зрозуміти і підтримати дитину – ось провідні якості, найбільш високо поціновані студентами.

Учасникам опитування було запропоновано назвати ті особистісні якості, які вони найбільше цінують у своїх друзях. Найбільш цінною якістю своїх товаришів студенти назвали вірність дружбі, так відповіли 53% респондентів, 43% студентів назвали чесність. 36% учасників опитування дуже цінують у своїх друзях доброту, а 34% – чуйність. Кожен п'ятий студент в якості найціннішої якості своїх друзів назвав безкорисливість, 16%

студентів цінують у своїх товаришах працьовитість, 13% – вміння стримувати свої емоції, 14 студентів цінують в друзях винахідливість. Майже кожен десятий студент схвалює в своїх друзях підприємливість.

Більш за все не подобаються у ровесників такі якості, як брехливість, зрадливість і підлість – так вважає 23% учасників опитування. Настільки ж неприємні для студентів прояви грубості, злості, агресивності (21%). У цілому не викликають симпатій у кожного п'ятого студента жадібність, заздрість, 17% студентів не сприймають в товаришах егоїзм, зарозумілість, байдужість, відособленість. Кожен десятий студент вказав такі негативні якості, як лінь, непорядність, невихованість. Зауважимо, що 16% студентів не захотіли виразити свою думку з даного питання. Швидше за все, це пов'язано з неправильним розумінням колективізму (острахом покинути референтну групу) або боязню висловити критичні зауваження на адресу ровесників.

Третій блок питань був спрямований на виявлення ставлення до традиційного мистецтва і власне їхню участь в художній творчості. Питання щодо переваг в галузі народної музики виявив стійкий інтерес до цього жанру мистецтва у 55% респондентів. Лише 12% респондентів зазначили, що не люблять народну музику. Традиційні художні ремесла, на жаль, не настільки часто присутні в побуті студентів. Найбільш типовими (61%) стали відповіді про поширене в сім'ї вишивання. Другим у рейтингу поширеності виявилось макраме (27%), студенти вказали, що в їхньому помешканні є достатня кількість предметів, виконаних у техніці макраме (13%), тільки 12% студентів вказали, що вдома є предмети, виконані в техніці лозоплетіння або різьби по дереву. Такі відповіді є яскравим показником того, що традиційні чоловічі види художнього ремесла поступово йдуть із сімейного побуту. Майже непоширеними в сім'ях виявилися такі види художнього ремесла, як гончарне мистецтво, плетіння з лози та соломи. Кількісні показники вибору даних варіантів не перевищує 3-4%. Разом з тим, 17% респондентів відзначили, що мають досвід різьблення по дереву. Більше половини

респондентів висловили тверде прагнення оволодіти досконало технологією того чи іншого художнього ремесла.

Спеціальний блок питань був орієнтований на виявлення естетичних переваг учасників опитування в галузі літератури і мистецтва. Одне з питань анкети було присвячене виявленню літературно-художніх переваг учасників опитування. Респондентам пропонувалось назвати улюбленого літературного або кіно-героя. Опитування виявило, що найбільш популярними є герої бойовиків та триллерів. Проте, друге і третє місце в рейтингу популярності м займають герої вітчизняної літератури; героїчні і трагічні образи вітчизняної прози (14%). Трохи менше учасників опитування (12%) висловилися про інтерес до комедійних образів національної літератури. Варто також визнати, що 13% респондентів цікавляться українським героїчним епосом і національною історією, що в цілому дає можливість прогнозувати позитивну тенденцію в художніх орієнтаціях студентів.

Констатувальний експеримент виявив у студентів явні переваги в галузі вітчизняної історії та національної літератури (відповідно 17% і 13%). Крім того, у студентів експериментальної групи проявилися захоплення романтичною пригодницькою літературою, творами вітчизняної класики і книгами радянського періоду (відповідно 26%, 11% і 12%).

При відповіді на питання про улюблених акторів студенти, насамперед, назвали сучасних акторів українського кінематографа (Б. Ступка, Б. Бенюк, А. Хостікоєв). На другому місці за популярністю виявилися актори-виконавці головних ролей в класичних радянських комедіях (Ю. Нікулін, Г.Віцин, Р.Биков, А.Миронов та ін.) Третіми за популярністю у студентів виявилися актори американських бойовиків. Подібний рейтинг можна оцінювати як позитивну тенденцію, оскільки найбільш популярними серед студентів залишаються вітчизняні актори, в той час як представники американського масового кінематографу займають лише третю і четверту позиції. Із задоволенням можна визнати, що сучасні студенти дивляться класику

вітчизняної кінематографії, знайомі з творчістю італійських і французьких майстрів.

Четвертий блок питань був орієнтований на вивчення факторів впливу сім'ї на процеси етнохудожнього виховання. В якості критеріїв тут виступали знання у галузі народної культури, увага до проблеми формування у дитини позитивного емоційного ставлення до історії сім'ї, її традицій, сімейних реліквій, обрядів та звичаїв, пов'язаних зі святкуванням знаменних дат. Більше половини студентів відзначили, що справжніми носіями національної культури в сім'ї та справжніми її знавцями є, як правило, бабусі і мами. Дідусі й тата значно їм поступаються.

Високо оцінили знання бабусь в галузі національної культури 63% респондентів експериментальної групи. Третина учасників контрольної групи також відзначили, що мами і бабусі дуже добре знають українську національну культуру. Таким чином, педагогічні зусилля школи та ВНЗ багато в чому виявляються підкріплені зусиллями батьків, причому діяльність ця здобула високу оцінку з боку дітей. На жаль, дорослі не часто розповідають студентам про історію їх сім'ї та родоводу. Тільки 9% учасників опитування відповіли, що родичі багато розповідають їм про професії, рід занять прабабусь і прадідусів. 19% учасників опитування відзначили, що такі розповіді вони чують від батьків досить часто. Абсолютна ж більшість (57%) має дуже мізерну інформацію про минуле родини, так як родичі лише зрідка розповідають їм про родовід. Насторожує той факт, що 19% респондентів взагалі не мають ніякої інформації про історію своєї родини. У ході опитування була виявлена наступна кореляція: у тих школах, де є предмети, пов'язані з краєзнавством, поазник знання свого родоводу перевищує 60% (тобто на 6% вище середнього). Навпаки, там, де краєзнавчі предмети взагалі не викладаються, свій родовід знають лише 46% учнів. Мабуть, вивчення рідного краю стимулює пізнання в галузі історії роду. Закономірним представляється результат ще однієї кореляційної

залежності: в тих сім'ях, де багато розповідають про старших родичів, 78% респондентів добре знають свій родовід. Навпаки, там, де батьки рідко розповідають про прадідів, співвідношення “знають” і “необізнаних” близькі до середніх показників.

В експериментальній групі також були показані високі результати. 67% студентів добре знають свій родовід. 76% учасників опитування знають про старовинні фотографії, що зберігаються у сімейному архіві. Майже 60% студентів контрольної групи нічого не знають про реліквії, що зберігаються в родині, тільки 27% респондентів вказали, що в сім'ях дбайливо зберігаються ікони чи старовинні предмети побуту, 8% вказали, що вдома є цінні книги або твори художніх промислів, також 8% згадали про цінні прикраси або колекції монет. Знову виявилася пряма залежність, згідно з якою в тих сім'ях, де дорослі багато розповідають про родовід сім'ї, діти значно більше знають про сімейні реліквії і дбайливо до них ставляться. 60% респондентів відзначили, що добре обізнані про сімейні реліквії, серед яких найчастіше виявляються старовинні ікони та предмети побуту. Навпаки, в тих сім'ях, де не приділяють уваги вихованню на основі традицій, лише 30% студентів знають про реліквії, що зберігаються в родині. Опитування виявило значний інтерес студентів до народних календарних і православних свят. Тільки 3% вказали, що в їх сім'ях такі свята не відзначаються. 27% учасників опитування показали, що в їх сім'ях традиційно відзначаються багато народних календарних та православних свят. Ще 47% респондентів вказали, що з цих свят в їх сім'ях прийнято відзначати тільки Різдво і Великдень. У сім'ях, де шанують традиції роду, більше 80% студентів добре знають та відзначають в родині народні календарні та релігійні свята.

П'ятий блок питань був спрямований на виявлення ролі і впливу регіонального компонента освітніх програм на формування уявлень студентів про історію та культуру рідного краю. Студенти експериментальної групи відзначили, що крім інформації з художнього краєзнавства значний обсяг

краєзнавчої культурологічної інформації вони отримують на заняттях з методики світової художньої культури. Респондентам було також поставлено питання про джерела краєзнавчої інформації. Значна кількість студентів (43%) вважають, що краєзнавчу культурологічну інформацію найлегше отримати у подорожах, не менш важливим способом пізнання природи і культури рідного краю студенти вважають екскурсії (41%) і книги (29%), тільки кожний десятий студент спирається в пізнавальній діяльності на засоби масової інформації, а 3% студентів згадали про важливість відвідання спеціальних факультативних курсів з краєзнавства.

Багато студентів називають імена видатних земляків – діячів культури XIX і XX ст. – Т.Шевченка, І.Котляревського, М.Гоголя. Таких відповідей було близько 40%. Більше третини студентів згадали імена М. Заньковецької, М. Садовського, Р. Глієра та ін. 14% студентів відзначили імена сучасників (І. Марчука, О. Бабенко, О. Пошивайла, П. Хому), 16% студентів відзначили серед своїх земляків К. Білокур, М. Приймаченко, О.Селюченко, О.Пошивайла.

На питання про оцінку власних знань з історії рідного краю думки респондентів розподілилися наступним чином: з упевненістю визнали, що знають історію малої батьківщини 21% учасників опитування, 44% заявили, що погано знають рідну історію, а 34% не змогли відповісти на це запитання. введено тільки 11% школярів відповіли, що знають історію краю, 38% учасників експериментальної групи позитивно оцінили свої знання з історії краю, і тільки 17% заявили, що погано знають історію рідного краю.

У ході констатувального дослідження встановлено, що традиційна художня культура провінції Хенань знаходиться в центрі уваги освітніх і дозвіллевих інтересів респондентів. Абсолютна більшість з них (понад 70,2%) володіють інформацією з історії та культури рідного краю, добре знають зразки місцевого фольклору, природні та історичні пам'ятки, творчість діячів мистецтва, постійно стежать за подіями культурного життя

регіону. Результати опитування виявили активну включеність респондентів у процеси художньої творчості (домашнє музикування, декоративно-ужиткове мистецтво тощо).

Незважаючи на неоднозначний вплив на свідомість мешканців китайської провінції Хенань урбаністичних соціальних процесів, культури інформаційного суспільства, традиційні морально-естетичні цінності залишаються домінантними. Більше того, на протигагу тенденціям соціальної інтернаціоналізації, глобалізації, вестернізації зростає інтерес до національної та регіональної культури, значущими стають проблеми національно-регіональної самоідентифікації та розвитку регіональної системи етнохудожньої освіти. Дослідження показало, що в сучасних умовах зберігається такий важливий елемент китайської традиційної культури, як сімейні реліквії, етичні традиції та святкова культура. Більше половини учасників опитування висловили бажання навчати дитину в школі з етнохудожнім освітнім компонентом, що свідчить про певну обізнаність учасників опитування про інноваційні етнохудожні педагогічні технології, але поки ще недостатньому їх уявленні про мету і характер етнохудожньої освіти.

Констатувальний експеримент також продемонстрував значний вплив сім'ї на процеси формування морально-естетичних уявлень українських респондентів. У тих сім'ях, де батьки систематично розповідають про історію сім'ї, про родовід, діти демонструють більш високі показники знання традиційної народної культури та володіння краєзнавчою інформацією. Опитування також показало значний вплив регіонального компоненту освітніх програм на формування етнохудожніх уявлень респондентів.

Результати констатувального експерименту дали можливість визначити як позитивні, так і негативні соціально-педагогічні чинники, здатні суттєво впливати на удосконалення системи етнохудожньої освіти, врахування яких необхідне при проектуванні та розгортанні в регіонах етнохудожньої

підготовки майбутніх учителів музики.

Для вивчення стану сформованості етнохудожньої підготовленості студентів був розроблений дослідницький інструментарій. Метод анкетування на констатувальному етапі експериментальної роботи став провідним, адже сприяв визначенню наявних у респондентів знань (Додаток А).

Стан сформованості етнохудожньої підготовленості студентів за мотиваційно-емоційним критерієм ми визначали суб'єктивну значущість етнохудожньої підготовки з урахуванням регіональних культурих традицій, визначали рівень відношення до культури інших країн та їх представників, виявляли власне ставлення до сформованості етнохудожньої підготовленості для майбутнього вчителя.

Для того, щоб з'ясувати рівень ознайомленості з культурою інших регіонів, ми використали тест на мовний інтелект (Додаток В). Це дало нам можливість більш отримати більш ґрунтовні відповіді студентів. Серед типових відповідей стосовно пізнання особливостей художньої культури іншого регіону, більшість респондентів відповідали, що це для них "можливість краще пізнати" – 48%, багато з них погодились, що це дійсно є важливим для них, але не могли обґрунтувати причину. Взагалі, необхідно відзначити, що методика незакінчених речень виявилась досить складною для опитаних респондентів. Деякі з них не відповідали на питання взагалі – 12%. Але, іноді траплялись відповіді досить суперечливого характеру. Ми пов'язуємо їх причину з недостатнім розумінням термінології, а саме: не всі респонденти розуміють значення термінів глобалізація, толерантність, культурний плюралізм, міжкультурний діалог.

Крім цього ми дали можливість студентам самостійно визначити власний рівень етнохудожньої підготовленості. За результатами анкетування можна зробити висновок, що більшість респондентів (71,4% майбутніх учителів музики та 76,5% майбутніх учителів початкової школи) задоволені

своїм рівнем етнохудожньої підготовленості та оцінили його як середній.

Отримані результати діагностування вихідного стану сформованості етнохудожньої підготовленості за *діяльнісним* критерієм свідчить про те, що незначна частина студентів контрольної та експериментальної груп показала здатність до проявів толерантності та емпатії. Оброблені результати свідчать про те, що студенти як ЕГ, так і КГ мають недостатній рівень навичок міжкультурної комунікації. Більшість опитуваних перебуває на низькому рівні здатності до полікультурного діалогу. Вони не повністю володіють теоретичним матеріалом щодо культурних особливостей іншомовної країни, не здатні до самостійного аналізу і узагальнення. Пошук правильного вирішення конфліктної ситуації в них відбувається несистемно; досить низький рівень орієнтування в моделюванні ситуацій полікультурного характеру (Додаток Г).

Так, наприклад, під час читання текстів країнознавчого характеру, виявивши незрозумілу інформацію, тільки 12% респондентів мають намір звернутися за додатковою інформуючою в Інтернет або до викладача за поясненням незрозумілого для себе; 21% мають бажання прийняти участь у підсумковому занятті (круглому столі) з вивчення культурних особливостей регіону. Також відповіді студентів свідчать про недостатню терпимість до культурних відмінностей. Студенти не завжди вміють цілісно, емоційно осягати культурну своєрідність національно-культурних особливостей. Відповіді студентів стосовно зацікавленості іншомовною культурою свідчать про незначний інтерес до вивчення культурних відмінностей. Приведені результати відповідей показують, що іншомовна культура є незнайомою для студентів і у них немає бажання дізнатися про її особливості. Причинами на це досить різноманітні, а саме: не бачать практичного застосування отриманих знань, не цікавить сама культура, вивчення мови викликає труднощі.

Загалом, отримані дані в ході нашої дослідно-експериментальної роботи

свідчать про невисокий загальний рівень формованості етнохудожньої підготовленості студентів.

Результати отриманих даних розподілились таким чином.

Таблиця 3.1.3.

Вихідний стан сформованості етнохудожньої підготовленості студентів КГ (мотиваційно-емоційний критерій)

<i>Рівні</i>	<i>Прагнення до збагачення власного етнохудожнього досвіду</i>		<i>Міра сформованості толерантності</i>		<i>Міра сформованості емпатії</i>		<i>Усвідомлення важливості міжкультурного діалогу</i>	
	<i>К-ть</i>	<i>%</i>	<i>К-ть</i>	<i>%</i>	<i>К-ть</i>	<i>%</i>	<i>К-ть</i>	<i>%</i>
Високий	23	12, 57	17	9, 29	13	7, 10	19	10, 38
Середній	46	25, 14	48	26, 23	43	23, 5	39	21, 31
Низький	114	62, 3	118	64, 48	127	69, 40	125	68, 31
Всього	183	100	183	100	183	100	183	100

Таблиця 3.1.4.

Вихідний стан сформованості етнохудожньої підготовленості студентів КГ (когнітивний критерій)

<i>Показники</i>	<i>Обсяг теоретичних знань</i>		<i>Наявність пізнавальних інтересів</i>		<i>Ступінь ознайомлення з регіональними особливостями та національної культури</i>		<i>Ступінь прагнення до участі у художньо-творчій діяльності</i>	
	<i>К-ть</i>	<i>%</i>	<i>К-ть</i>	<i>%</i>	<i>К-ть</i>	<i>%</i>	<i>К-ть</i>	<i>%</i>
Високий	19	10, 38	27	14, 75	12	6, 56	27	14, 75
Середній	58	31, 69	73	39, 89	39	21, 31	48	26, 23
Низький	106	57, 92	83	45, 36	132	72, 13	108	59, 02
Всього	183	100	183	100	183	100	183	100

Таблиця 3.1.5.

Вихідний стан сформованості етнохудожньої підготовленості студентів КГ (діяльнісний критерій)

Показники	Уміння врегулювати конфлікт, уміння уникати конфліктів, знаходити компромісне рішення		Міра ініціативності та самостійності		Ступінь прагнення до участі у художньо-творчій діяльності	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	11	6,01	15	8,20	24	13,11
Середній	23	12,57	32	17,49	49	26,78
Низький	149	81,42	136	74,32	110	6-,11
Всього	183	100	183	100	183	100

Результати констатувального експерименту показали, що для студентів КГ характерною є неусвідомленість потенціалу регіональних традицій, нерозуміння сутності поняття “діалог культур”.

Таблиця 3.1.6.

Вихідний стан сформованості етнохудожньої підготовленості студентів ЕГ(мотиваційно-емоційний критерій)

Рівні	Прагнення до збагачення власного етнохудожнього досвіду		Міра сформованості толерантності		Міра сформованості емпатії		Усвідомлення важливості міжкультурного діалогу	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	19	10,16	14	7,49	16	8,56	22	11,76
Середній	57	30,48	49	26,20	52	27,81	44	23,53
Низький	111	59,36	124	66,31	119	63,64	121	64,71
Всього	187	100	187	100	187	100	187	100

Таблиця 3.1.7.

Вихідний стан сформованості етнохудожньої підготовленості студентів ЕГ (когнітивний критерій)

Показники	Обсяг теоретичних знань		Наявність пізнавальних інтересів		Сступінь ознайомлення з регіональними особливостями і національної культури;		Сступінь прагнення до участі у художньо-творчій діяльності	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	21	11, 23	34	18, 18	14	7, 49	32	17, 11
Середній	46	24, 60	77	41, 18	42	27, 81	49	26, 20
Низький	120	64, 17	76	40, 64	121	64, 71	106	56, 68
Всього	187	100	187	100	187	100	187	100

Таблиця 3.1.8.

Вихідний стан сформованості етнохудожньої підготовленості студентів ЕГ (діяльнісний критерій)

Показники	Уміння врегулювати конфлікт, уміння уникати конфліктів, знаходити компромісне рішення		Міра ініціативності та самостійності		Сступінь прагнення до участі у художньо-творчій діяльності	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	9	4, 81	17	9, 09	32	17, 11
Середній	27	14, 44	39	20, 86	45	24, 06
Низький	151	80, 75	131	70, 05	110	58, 82
Всього	187	100	187	100	187	100

Результати констатувального експерименту показали, що більшість респондентів регіонів України орієнтовані на збереження і відродження вітчизняних традицій національної освіти. Багато з них самі активно беруть участь в етнохудожньому вихованні своїх дітей, розповідаючи про сімейні традиції і звичаї, тим самим формуючи позитивне емоційне ставлення і

повагу до минулого сім'ї, малої батьківщини, виховуючи гуманістичні, патріотичні, громадянські почуття. Цьому ж сприяє впровадження в програми освітніх установ регіонального компонента.

Водночас, опитування виявило безліч проблем, пов'язаних з етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіонального культурного компонента. Ціннісні орієнтації, смаки та інтереси студентської молоді формуються під впливом не найкращих культурних зразків. Тому поряд зі значним інтересом до народної спадщини відбувається вестернізація художньої свідомості та відтворення студентською молоддю етичних моделей масового мистецтва. Вирішення цієї проблеми можливе лише за умови цілеспрямованої роботи, орієнтирами якої мають стати цінності національної та регіональної культури.

Констатувальний експеримент також продемонстрував значний вплив сім'ї на процеси формування морально-естетичних уявлень студентів. У тих сім'ях, де батьки систематично розповідають про історію сім'ї, про родовід, студенти демонструють більш високі показники знання традиційної народної культури та володіння краєзнавчою інформацією. Опитування також показало значний вплив регіонального компоненту освітніх програм на формування етнохудожніх уявлень студентів.

Таким чином, результати констатувального експерименту продемонстрували як позитивні, так і негативні соціально-педагогічні чинники, здатні істотно вплинути на систему етнохудожньої підготовки студентів, врахування яких необхідне при проектуванні та упровадженні методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики на основі регіональних культурних традицій.

3.2. Методика формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій

У формувальному експерименті взяло участь 370 студентів. Експериментальна група включала 183 студента Інституту мистецтв імені М.П.Драгоманова, контрольна група 187 студентів. До формувального експерименту у якості респондентів контрольної групи, крім студентів 4 курсу Інституту мистецтв імені М.П.Драгоманова, були залучені студенти Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського”, психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, музичного відділення Хенанського класичного університету (провінція Хенань, Китай).

У ході формувального експерименту, який проводився у формі наскрізного інтегративного проекту “Етнохудожня мозаїка” протягом 2014-2015 навчального року і завершувався студентською науково-практичною конференцією, що репрезентувала результати різноманітних аспектів проблеми вивчення і відродження регіональних традицій національної музичної культури, у робочі програми навчальних курсів спеціальності “Музичне мистецтво” освітньо-кваліфікаційних рівнів “Бакалавр” та “Магістр” у викладання курсів “Методика музичного виховання”, “Теорія і методика музичної освіти”, “Теорія і методика виховання”, “Педагогічні технології музичного навчання і виховання”, “Історія музичної педагогіки”, “Теорія та методика шкільної музичної освіти”, “Основи диригентського мистецтва” був уведений регіональний компонент етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики. У викладанні даних курсів акцент робився на використання евристичних, проблемних і пошукових методів навчання (соціологічних досліджень, етнографічних розвідок, контент-аналізу

матеріалів регіональної періодичної преси, проектних розробок в галузі етнохудожньої освіти).

Наступним етапом нашого дослідження стало створення моделі етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики, заснованої на регіональних культурних традиціях (Див рис.3.2.1.).

Слово “модель” походить від латинського “modus, modulas”, що означає міра, образ, спосіб пізнання дійсності, який полягає у відображенні та відтворенні досліджуваного предмета, явища, процесу, феномена за допомогою певної системи (уявний чи умовний образ, аналог; сформульована теорія, символічне зображення; стандарт для виміру тощо)[174]. Моделі повинні відповідати оригіналу і ставати об'єктом дослідження, бути засобом отримання нової інформації.

Моделям властиві певні недоліки, головний з яких полягає у неповному описі об'єкта вивчення і проектування в силу складності системоутворювальних зв'язків у педагогічній реальності, яка моделюється: модель не може бути абсолютно адекватною реальності через складність процесу психолого-педагогічного розвитку людей та їх взаємовідносин.

Різноманіття соціальних систем, різний ступінь їх вивченості, варіативність дослідницьких завдань, що вирішуються за допомогою моделювання, зумовили появу безлічі видів соціальних моделей. Найбільш поширеними з них є три види соціальних моделей – ідеальна, нормативна та імітаційна. В *ідеальній* моделі відображаються всі ознаки і функції об'єкта, необхідні для вирішення поставленого завдання (ідеальний вчитель, ідеальний учень, ідеальна організація навчального процесу, ідеальні зміст та технологія освіти, ідеальна управлінська модель). Однак жодна ідеальна модель, як правило, не може бути втілена в педагогічну практику, її призначення – виявлення системних ознак та зв'язків, необхідних для моніторингу у процесі педагогічних перетворень.

Нормативна модель служить комплексом параметрів, необхідних для

визначення міри здійснення педагогічною системою своїх функцій, меж існування ознак, при яких завдання моделювання освітньої системи можуть бути досягнуті. Комплекс цих параметрів є показником ефективності та успішності освітньої системи.

Широко використовуються також *імітаційні* моделі, вони, як правило, конструюються у вигляді комплексу взаємопов'язаних конкретних описів-алгоритмів. Потім за допомогою експерименту можна оцінювати зміни у досліджуваній соціально-педагогічній системі, викликані варіюванням як однієї, так і декількох змінних при фіксованих інших.

Існує й інша класифікація освітнього моделювання: *описові* моделі, що дають уявлення про суть, структуру та основні елементи освітньої практики; *функціональні* (відображають внутрішні і зовнішні зв'язки освітньої системи) і *прогностичні*, які дають можливість теоретично аргументувати картину майбутнього стану освітньої практики). Як чинник, на якому ґрунтується градація педагогічних моделей, використовується характер навчальної діяльності. На відміну від технології, педагогічна модель відрізняється тим, що ґрунтується на цілісній картині – характеристиці діяльності учнів, де враховується не лише логіко-змістова сторона навчання (мета, вихідні параметри), але й діалектика розгортання її в часі.

Моделювання представляє собою специфічний вид діяльності, пов'язаний з вивченням об'єктів за їх моделями, які служать для визначення або поліпшення їхніх характеристик, раціоналізації способів їхньої побудови, управління ними та прогнозування. *Соціальне моделювання* стає в наші дні дуже динамічною технологією, правилами процедури якої є встановлення мети моделювання; виокремлення обмеженого числа основних чинників, що здійснюють принципові зміни в даній системі; встановлення принципу множинності зв'язків між чинниками та виокремлення основних зв'язків, які й визначають характер розвитку і зміни даної системи. Моделювання тим самим стає точним кількісним методом конструювання, що володіє

прогностичними можливостями і дозволяє вивчити різноманітні педагогічні ситуації на основі моделі за допомогою імітації або дослідження взаємозв'язку методичних і дидактичних явищ. Педагогічне моделювання покликане ліквідувати суперечності, пов'язані з невідповідністю структури або змісту освіти актуальним і динамічним потребам та інтересам особи й суспільства; а також з невідповідністю структури освітньої установи сферам суспільної практики або освітнім стандартам.

У нашому дослідженні ми використовували поєднання декількох видів педагогічного моделювання. Принципи побудови ідеальної моделі лягли в основу формулювання оптимальних характеристик рівня знань, умінь і навичок, необхідних випускнику. Методи, властиві нормативному моделюванню, використовувалися при розробці еталонних характеристик фахового, культурологічного та особистісного компонентів етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій.

У науковій літературі соціальне моделювання і педагогічне моделювання співвідносяться, як правило, з соціальним (педагогічним) проектуванням. Так, у Соціологічному енциклопедичному словнику *проектування визначається* як створення нових моделей педагогічних систем, в яких за конкретних умов випробовуються варіанти вирішення сучасних проблем освіти [174, с.26]. Педагогічне проектування є специфічним видом соціального проектування, особливою соціальною технологією – системно організованою діяльністю по перетворенню соціальних об'єктів або певною послідовністю дій (алгоритмом), спрямованих на досягнення певних завдань. Соціальне проектування представляє собою інваріантну технологію, динамічність якої пов'язана з штучно-природним процесом розвитку системи, яка знаходиться під постійним моніторингом, тобто спостереженням, оцінюванням і прогнозуванням подальшого розвитку.

Педагогічний проект є одним з напрямів соціального проектування, спрямований на створення або зміну організованих процесів освіти. У завдання педагогічного проектування входить обґрунтування конкретних напрямів пошуку в створенні умов для розвитку та виховання особистості; прогнозування розвитку педагогічних процесів і систем; створення, забезпечення, організація процесів педагогічної діяльності; педагогічний аналіз і на його основі координація діяльності педагога і корекція педагогічних процесів. На відміну від технічного або інженерного проекту – педагогічний проект має володіти такими характеристиками, як системність, безперервність організації та цілеспрямованість. Педагогічний проект завжди обґрунтовує результати, етапи та засоби реалізації. Розробка та реалізація проекту складають так званий “життєвий цикл” проекту, який включає в себе кілька етапів.

Метою розробленої нами методики є підготовка студентів, що володіють високим рівнем етнохудожньої підготовленості, здатних вирішувати конкретні педагогічні задачі. Для реалізації методики було необхідно вирішити такі завдання:

- розкрити студентам зміст поняття “етнохудожня підготовленість” і показати можливості її формування та самовиховання в освітньому процесі вузу;
- забезпечити педагогічні умови для розвитку всіх структурних компонентів етнохудожньої підготовленості на основі визнання студента рівноправним суб’єктом освітнього процесу;
- розвивати у студентів здатності до самопізнання і самовдосконалення через механізм рефлексії;
- сприяти формуванню переконань, ідеалів, ціннісних переваг, придбання нових і систематизації наявних у студентів знань і умінь культуровідповідної діяльності.

Розроблена у дослідженні методика етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики на основі регіональних культурних традицій

включає в себе 4 етапи, кожен з яких має свої завдання і спрямованість педагогічної роботи:

Перший етап (інформаційно-аналітичний) – зорієнтований на освоєння студентами елементів традиційної народної художньої культури регіону на побутовому рівні. Художня діяльність на цьому рівні обмежується репродуктивним оволодінням елементарними навичками та художніми прийомами, виробленням оціночних суджень щодо досліджуваного художнього матеріалу і творчу самореалізацію студентів, засновану на відтворенні естетичних зразків.

Другий етап методики (розвивальний) окреслює понятійний рівень освоєння студентами регіональних традицій національної культури і спрямований на формування цілісної системи знань та розвиток навичок аналізу, узагальнення і критичної оцінки явищ та процесів у регіональній сфері народної художньої культури. Діяльність студентів на цьому етапі етнохудожньої підготовки спрямовується на оволодіння елементарними технологічними навичками в галузі народної художньої культури, що дозволяють з високою ефективністю копіювати, ілюструвати (у музично-сценічному і виконавському аспектах) досліджувані зразки. Другий етап методики включає також самостійну художньо-творчу діяльність студентів (у тому числі й дослідницько-етнографічну), засновану на художніх традиціях регіону.

Третій етап методики (інтеграційний) представляє собою світоглядний рівень засвоєння регіональних культурних традицій. Цей рівень передбачає знання основних концепцій, закономірностей, наукових ідей та фактів відповідних регіональних особливостей традиційної культури. Студенти оволодівають навичками пошуку та отримання інформації про традиції й тенденції розвитку художньої культури регіонів, професійними навичками ілюстрації виявленої інформації та вміннями виявити й систематизувати проблеми відродження етнокультурних традицій та етнохудожньої освіти на

регіональному рівні. Художня діяльність на цьому етапі характеризується розвиненими технологічними знаннями, вміннями та навичками, що дозволяють не лише копіювати еталонні зразки, а й здійснювати професійну рефлексію, оцінно-аналітичну діяльність, а також самостійну творчу реалізацію задумів у сфері національної художньої культури.

Четвертий етап методики (самостійно-творчий) висвітлює концептуальний рівень освоєння студентами регіональних культурних традицій. Цей рівень передбачає структурування та систематизацію інформації з проблем регіональних традицій культури, виховання навичок формулювання концепцій, ідей, гіпотез, а також генерування нових ідей або проектної діяльності, що ґрунтується на інтеграції та адаптації наукової *інформації* до соціально-культурних умов регіону. Цей етап етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики вимагає високого рівня креативності студентів та акумулює різні прояви художньої та наукової творчості, педагогічного проектування, творчості у сфері організації та управління регіональною художньою культурою у сфері соціальних комунікацій.

Представляємо організаційно-педагогічну модель етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики (рис. 3.2.1.)

Метою першого (*інформаційно-аналітичного*) *етапу методики формування етнохудожньої підготовленості студентів* було створення позитивної мотивації до вивчення культурних особливостей регіону, формування інтересу до мультикультурної освіти, ознайомлення з базовими поняттями етнохудожньої підготовки, бажання бути активним учасником діалогу культур. Особливої значущості на цьому етапі набувала здатність студента до етнокультурної самоідентифікації, тобто усвідомлення своєї належності до певної культури, інтеріоризації цінностей (сприйняття їх як своїх), здійснення відповідного стилю життя та поведінки. Крім цього на заняттях відбувалось ознайомлення студентів з глобалізаційними процесами в умовах світового освітнього простору. Обґрунтування значущості етнохудожньої підготовленості у фаховій діяльності та життєдіяльності загалом.

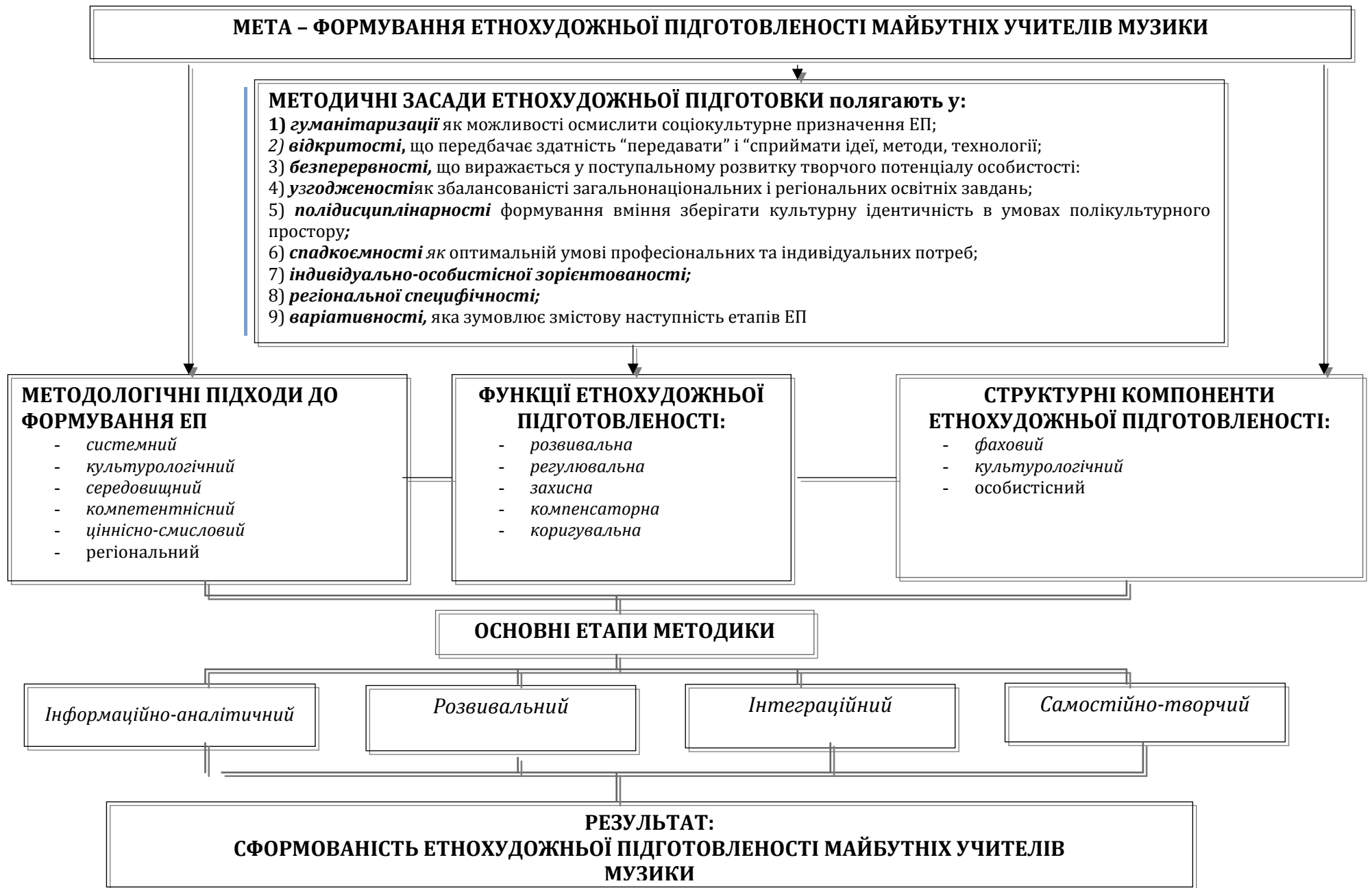


Рис. 3.2.1. Організаційно-педагогічна модель етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій

Перший етап методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики (*інформаційно-аналітичний*) присвячувався включенню студентів у виконавську діяльність, предметом якої є пісенний фольклор, твори народно-драматичного мистецтва і елементи обрядової культури. Також розвивалися навички конструювання з природних матеріалів (пісок, глина, галька тощо), формувалися навички виразного читання творів усної народної творчості – казок, примовок та інших жанрів дитячого фольклору, конструктивні вміння в галузі інтер'єру та дизайну на основі декоративного оформлення традиційного житла і костюма регіону.

Студенти знайомилися з композицією і конструктивно-естетичними прийомами селянського житла; створювали макет селянської хати; дізнавалися про обряди і звичаї, пов'язані з будівництвом будинку; про міфічних істот, які населяють селянський Всесвіт, осягали естетичні особливості традиційної української іграшки (глиняної свистульки, ляльки-мотанки). Об'єктами вивчення також стали семіотичні особливості традиційного орнаменту. Паралельно проводилися бесіди про особливості взаємин між батьками та дітьми у родині, види повсякденного й святкового одягу.

Фундаментом формування патріотичних почуттів студентів стало вивчення ролі окремої людини в житті країни і народу, на прикладі життєвого подвигу великих українців формувалося уявлення про сутнісні риси українського національного характеру. Матеріали курсу доповнювалися історичними жанрами українського фольклору, у вивченні курсу активно використовувалися предмети традиційного побуту і декоративно-ужиткового мистецтва.

Особливу увагу на цьому етапі було приділено формуванню педагогічно доцільних естетичних і моральних оцінок, емоційних реакцій на явища і події традиційної художньої культури регіону. Педагогічно значущим стало також емоційне оцінювання процесу і результату художньої творчості. Наприклад, радість, задоволення, захоплення по відношенню до результатів художньої творчості майстрів, до зразків, виконаних педагогом, до процесу і результату власної художньої діяльності.

Серед традиційних методів музичного навчання використовувались пояснення, лекція, розповідь, обговорення, бесіда. Метод *пояснення* використовувався нами для розкриття сутності понять “мультикультурний освітній простір”, “полікультурне освітнє середовище”, “глобалізація”, “толерантність”, “діалог культур”, “міжкультурна комунікація”, “національне самовизначення”, “національна ідентичність”, “культурна ідентифікація”, “расизм”, “шовінізм”, “фашизм”, “націоналізм” тощо. У процесі навчального діалогу зі студентами нами застосовувався метод *обговорення*, який спряв активізації навчання та давав можливість студентам висловити свою точку зору відносно позитивних та негативних впливів глобалізаційних процесів в галузі мистецької освіти, толерантного відношення до представників інших етносів, власного ставлення до формування етнохудожньої підготовленості доповнював метод *бесіди* (наприклад, бесіди “*Толерантність – вимога сьогодення*”, “*Я – учасник процесу міжкультурної комунікації*”, “*Дитячий фольклор Полтавщини*”, “*Святкування Нового року в Китаї*”). Метод *порівняння* поглиблював розуміння регіональних особливостей національної культури (проводився у формі екскурсії, подорожі, ток-шоу, засідання). Метод *асоціацій* дозволяв визначити теоретичну обізнаність у питання полікультурної освіти та надавав можливість студентам проявити власну креативність. Метод *емоційного впливу* нами застосовувався під час прослуховування кращих зразків регіональної музичної культури, перегляду відеосюжетів, презентацій, що значно підсилювало атмосферу заняття, забезпечувало створення психологічного клімату, прояву захопленості, емоційності. Педагогічно значущим стало також емоційне оцінювання процесу і результату художньої творчості. Наприклад, радість, задоволення, захоплення по відношенню до результатів художньої творчості майстрів, до зразків, виконаних педагогом, до процесу і результату власної художньої діяльності. етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики присвячувався включенню студентів у виконавську діяльність, предметом якої є пісенний фольклор, твори народно-драматичного мистецтва і елементи обрядової культури. Також розвивалися навички конструювання з природних матеріалів (пісок, глина, галька тощо), формувалися навички виразного читання

творів усної народної творчості – казок, примовок та інших жанрів дитячого фольклору, конструктивні вміння в галузі інтер'єру та дизайну на основі декоративного оформлення традиційного житла і костюма регіону. Майбутні вчителі музики залучалися до опанування найбільш характерними для регіонального мистецтва прийомами декоративного оформлення (кольорова гама, характерні орнаменти), елементарними навичками вишивки, плетення, розпису, ліплення.

Серед *інноваційних методів* варто назвати: *навчальні дискусії, заняття-конференції*. Крім цього студентами були підготовлені презентації з проблематики регіональних культурних особливостей, рецензування статей, анотування, тезування. Все це сприяло формуванню інтересу до означеної проблеми та створювало мотивацію до підвищення власного рівня етнохудожньої підготовленості. Доцільними для застосування на інформаційно-аналітичному етапі вважаємо також групові форми роботи, що дозволили студентам аналізувати різні точки зору на поставленні проблеми, обговорювати нагальні проблеми полікультурного суспільства. Майбутні вчителі музики залучалися до опанування найбільш характерними для регіонального мистецтва прийомами декоративного оформлення (кольорова гама, характерні орнаменти), елементарними навичками вишивки, плетення, розпису, ліплення тощо.

На другому (*розвивальному*) етапі фіксувалися здатність до аналітичної, оцінної діяльності стосовно матеріалу регіональних художніх традицій; ступінь активності, включення студентів у художньо-творчий процес, якість результатів художньо-творчої діяльності, особливості емоційних реакцій та емоційно-ціннісних суджень. Основними напрямками етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій на другому етапі стало формування чітких уявлень про явища і процеси в народній художній культурі регіону, елементарних творчих технологічних навичок, що сприяють виявленню, розвитку та реалізації творчого потенціалу студентів у тих чи інших видах фахової діяльності.

На розвивальному етапі ми застосовували наступні методи: діалогічне спілкування, проведення уроків-презентацій для представлення культурних

особливостей регіонів; організація навчальних дискусій на теми, що доповнюють чи конкретизують проблематику спецкурсу; виконання творчих завдань дослідницького характеру, які поглиблюють змістове навантаження курсу.

Загалом заняття мали інтегративний характер, відзначалося теплою атмосферою. Застосування інформаційних технологій значно стимулювало інтерес та зацікавленість студентів. Використання матеріалу інформативного характеру сприяло змінам пріоритетів особистісних орієнтацій, що значно мотивувало студентів до підвищення рівнів сформованості етнохудожньої підготовленості.

Окрім названих методів цього етапу досить ефективним було застосування одного з інноваційних методів проблемного навчання методу – *навчальної дискусії*. Цей метод є досить ефективним, коли необхідно надати не просту й однозначну відповідь на питання, а передбачаються альтернативні відповіді. У ході розвивального етапу ми дійшли висновку, що з метою залучення до навчальної дискусії всіх присутніх студентів доцільно використовувати *метод кооперативного навчання* (навчального співробітництва). Цей метод ґрунтується на спільній роботі студентів у малих групах. Основною ідеєю навчальної співпраці є кооперація інтелектуальних зусиль усіх студентів групи для того, щоб виконувати спільне завдання або досягти спільної мети. Технологія роботи навчальної групи під час навчальної дискусії відбувалась наступним чином: усі студенти були поділені на мікрогрупи (5-8 осіб), кожному з них були надані певні ролі, потім викладач пояснював основне завдання навчальної дискусії. Протягом навчальної дискусії відбувалось обговорення проблем у мікрогрупах та представлення результатів обговорення та аналізу визначених їх вирішення. У кінці заняття відбувалось обговорення поставлених проблем та підведення підсумків.

Змістом регіонального освітнього компоненту на розвивальному етапі методики етапі стали: географічні (природно-кліматичні та ландшафтні) і біосферні чинники етнокультурного розвитку регіону; соціально-політичні, етнічні та демографічні процеси, що впливали на становлення та розвиток традиційної культури регіону; матеріальна культура і художня творчість народів,

які населяли регіон в давнину; розвиток і взаємодія язичницького і релігійного мистецтва в регіоні; твори усної народної творчості, зафіксовані фольклористами в регіоні, їх сюжети, мотиви, найбільш характерні персонажі; музичний фольклор регіону, його сюжетна і жанрова своєрідність; традиційне декоративно-ужиткове мистецтво регіону, його стилістичні, колористичні і архітектонічні особливості, прийоми орнаменталізації; традиційна обрядово-святкова культура жителів регіону, особливості музичного та хореографічного оформлення звичаїв, обрядів і ритуалів; традиційний костюм регіону, його склад, колористичні й декоративні особливості; традиції сімейного побуту і селянського дозвілля в регіоні; літературне та музичне краєзнавство, видатні діячі культури регіону; основні пам'ятники культури і визначні пам'ятки регіону.

Цей етап експериментальної методики виявлявся у єдності пізнання і спілкування, викладач сприяв поглибленню ціннісного сприйняття світу культури регіону і мотивував студентів на толерантну поведінку у ситуаціях міжкультурної взаємодії. Студенти мали можливість не лише отримувати нову інформацію, а й бути активними учасниками навчального діалогу.

Третій етап методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики (*інтеграційний*) мав яскраво виражену фахову спрямованість і передбачав освоєння художньо-технологічних навичок студентів, а також формування умінь і навичок здійснення наукових досліджень у галузі регіональної художньої культури, аналізу, моніторингу та обробки по отриманій інформації. У процесі третього етапу методики етнохудожньої підготовки студенти досягали вміння розробки наукових повідомлень, доповідей та рефератів.

Професіограма фахівця у цій ланці етнохудожньої підготовки передбачає активну методичну і організаторську діяльність у сфері народної художньої творчості (розробка сценаріїв, постановка художньо-масових заходів). Студенти долучалися до активної участі у комунікативних процесах, пов'язаних з пропагандою, просвітою, популяризацією цінностей регіональної художньої культури. Тому оцінка рівня освоєння студентами змісту регіонального компоненту третього (інтеграційного) етапу етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики здійснювалася за параметрами якості художньо-

творчої та наукової діяльності, а також ступеня сформованості навичок організаторської та просвітницької діяльності.

Так, для вивчення системи цінностей, особливостей культурних реалій регіону Хенань, традицій, звичаїв, світоглядних позицій притаманних населенню цього регіону ми застосовували роботу в групах. За допомогою методу *мозкового штурму* ми організовували порівняльний аналіз культурних цінностей та регіональних традицій. Застосовуючи *метод рольової гри* ми організували діалог культур з позицій представників різних культур. Був застосований також *метод симуляції* – створення ситуацій нерозуміння жестів, міміки та поведінки. Це значно активізувало студентську навчальну діяльність та сприяло зануренню в атмосферу іншої культури.

Семинар-диспут “Конфлікт, діалог, єдність“, на нашу думку, значно сприяв формуванню етнокультурної підготовленості майбутніх учителів музики, так як передбачав колективне обговорення проблеми з метою встановлення шляхів її вирішення, актуалізував усвідомлення студентами різноманітності культурних стереотипів в залежності від релігійних вірувань, позитивних та негативних аспектів мультикультуралізму, проблем толерантності. Цей метод виявив інтелектуальну активність студентів, активізував навички вести полеміку, обговорювати проблему, захищати власні погляди і переконання, лаконічно і ясно викладати думки.

Досить цікавим було застосування *методу інтерв'ю*. Коли ніби-то представник одного регіону бере інтерв'ю у представника іншого регіону, розповідає про особливості культурних явищ, задає запитання тощо.

Змістом регіонального освітнього компонента третього (інтеграційного) етапу методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики стали: особливості художньої свідомості жителів регіону, традиційних духовно-моральних цінностей; етнографічні особливості народів, що населяли територію регіону; пам'ятки культури регіону, що відносяться до дохристиянського періоду; основні види і жанри народної художньої творчості регіону; регіональні особливості традиційного музичного, драматичного, образотворчого та хореографічного мистецтва; регіональні драматургічні і фольклористичні

особливості традиційних календарно-землеробських і сімейно-побутових свят і обрядів; проблеми збирання та збереження автентичних зразків народного мистецтва регіону; місцеві традиції художніх ремесел, кращі майстри, особливості їхнього творчого почерку; вплив творчості видатних діячів культури регіону на розвиток загальнонаціональної художньої культури; особливості художньої культури та художньої творчості різних станів і соціальних верств суспільства; меценатство і спонсорство як чинники розвитку та відродження традицій художньої культури; розвиток у регіоні клубних та аматорських форм художньої творчості; особливості науково-методичної та організаторської діяльності з розвитку народної художньої культури регіону; регіональні програми збереження та відродження традицій художньої культури; особливості навчально-виховних і творчих підходів провідних аматорських колективів регіону; особливості організації та проведення свят, фестивалів, оглядів народної творчості на регіональному рівні.

Четвертий (самостійно-творчий) етап методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики на основі регіональних культурних традицій характеризується концептуальним рівнем освоєння регіонального освітнього компоненту.

На цьому етапі формування етнохудожньої підготовленості студенти (у процесі парної, групової та індивідуальної роботи) були зорієнтовані на самостійну художньо-творчу діяльність. Відзначимо, що багатьом майбутнім учителям музики на цьому етапі методики стало властивим прагнення застосовувати знання у новій ситуації. Продуктивними у цьому контексті виявились наступні методи: *інтернет-комунікація, рефлексивний тренінг та метод проектів*.

Для формування таких професійно значущих якостей, як толерантність, асертивність, емпатія ми застосовували технологію *рефлексивного тренінгу*. Застосування тренінгової технології передбачало організацію групової, фронтальної та парної форм роботи студентів. Студентам надавалось право свободи дій, що сприяло розвитку логічного мислення та самостійності. Будучи ініціаторами групової роботи у формі тренінгу, студенти брали участь у процесі

міжкультурної взаємодії та організації діалогу культур. За умов такої форми роботи спостерігалась внутрішня мотивація спілкування та міжкультурної взаємодії, що є одними із завдань формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики.

Такі вправи рефлексивного тренінгу, як “Місток”, “Хвости”, “Рефлексивне коло”, “Ключове слово”, “Анкета-газета”, “Заверши висловлювання”, “Рефлексивний ринг” сприяли сформованості особистісної рефлексії майбутніх учителів музики (Додаток К). Багаторівневий зворотний зв'язок між учасниками тренінгу давав змогу кожному з них побачити відображення себе у сприйнятті інших, отримати інформацію про те, як сприймається його поведінка у тій чи іншій ситуації, зрозуміти обмеженість чи хибність власних способів міжособистісного спілкування, а також побачити позитивні або негативні риси власної особистості. Завдяки цьому відбувалося набуття студентами нового когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового досвіду.

Змістове наповнення самостійно-творчого етапу методики включало: поняття про поліетнічні процеси в сучасній народній художній культурі; регіональні особливості семіотики народної художньої культури та орнаменталістики творів народного мистецтва; становлення і розвиток фольклористики в регіоні, естетична та мистецтвознавча діяльність видатних фольклористів на території регіону; результати сучасних експедицій філологів, етнографів та музикознавців; регіональні етнохудожні субкультури (вікові, субкультури діаспори тощо); особливості регіональної взаємодії особистісного, субкультурного та масового рівнів етнохудожньої свідомості; організаційно-педагогічна діяльність, спрямована на відродження традицій і розвиток регіональної народної художньої культури; розробка регіональних і локальних програм і проектів відродження та розвитку народної художньої культури; процеси інформатизації суспільства та їхній вплив на розвиток народної художньої культури; особливості проведення психолого-педагогічних і соціологічних досліджень, спрямованих на виявлення регіональних особливостей етнохудожньої самоідентифікації; актуальні проблеми міжрегіонального співробітництва в галузі народної художньої культури; діяльність видатних організаторів аматорської художньої творчості в

регіоні; жанрова своєрідність розвитку в регіоні аматорської художньої творчості; педагогічний потенціал народної художньої культури регіону; становлення і розвиток багаторівневої спадкоємної моделі етнохудожньої освіти в регіоні; регіональні педагогічні програми розвитку художньо-творчих здібностей та формування у молодого покоління духовно-моральних цінностей; методологія та технологія регіонального педагогічного проектування в сфері етнохудожньої освіти; особливості викладання народної художньої культури в освітніх установах різного рівня.

Оцінка ефективності засвоєння студентами змісту регіонального освітнього компонента етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики оцінювалися за параметрами володіння методологічними знаннями, проєктивними та методичними навичками, здатністю на високому фаховому рівні здійснювати наукові дослідження. На завершальному етапі нашої методики нами були застосовані індивідуальні завдання для студентів у формі *інформаційно-дослідницьких проєктів* (Додаток Ж та З).

Навчально-виховний процес у ВНЗ зорієнтований на формування майбутнього вчителя музики з розвиненим почуттям відповідальності перед суспільством, здатного творчо вирішувати проблеми соціально-економічного розвитку, духовною основою світогляду якого є традиції національної культури. Нормативна модель випускника представляє собою систему вимог, що включає наступні параметри:

- мати моральну позицію, засновану на загальнолюдських принципах;
- усвідомлювати і активно проявляти найважливіші доміанти національного характеру;
- мати ціннісне ставлення до національної культури і традицій, мати почуття національної гордості та патріотичні почуття.

Запропонована методика етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій сприяла формуванню у студентів професійно значущих якостей, допомогла виявити й проаналізувати ефективність найбільш типових форм організаційно-педагогічного управління і стимулювання процесу впровадження регіональних культурних традицій в

регіонах, до яких були віднесені: нормативно-правове регулювання; інструктування та консультування; методичне керівництво і моніторинг розвитку непрофесійної творчості; вивчення і узагальнення досвіду організаційної, педагогічної та методичної діяльності на регіональному рівні; усвідомлена репертуарна політика та забезпечення аматорських колективів навчально-методичною літературою.

Також у ході впровадження авторської методики було виявлено сучасні тенденції розвитку аматорського мистецтва в регіонах, до яких можна віднести популяризацію та розвиток різних жанрів аматорського хореографічного мистецтва; організацію і проведення численних фестивалів, оглядів і свят народної творчості; фольклоризацію, звернення до релігійного мистецтва і відродження історико-культурних традицій регіонів; зростання інтересу до декоративно-ужиткового мистецтва, розвиток жанрів авторської самодіяльності, тяжіння до синтезу жанрів, організацію роботи з соціальної реабілітації жителів регіону засобами народного мистецтва.

3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи

На завершальному етапі педагогічного експерименту (контрольний експеримент) здійснювалося включене спостереження, тестування, вівся аналіз виконаних творчих робіт.

Для проведення тестування, що відображало проміжні результати формульованого експерименту, був розроблений тест, зорієнтований на виявлення змін у сформованості компонентів етнохудожньої підготовленості студентів за *мотиваційно-емоційним, когнітивним і діяльнісним критеріями*. Рівневі характеристики сформованості етнохудожньої підготовленості студентів змінювалися від етапу до етапу запропонованої методики і виглядали наступним чином:

На першому етапі впровадження методики *високий рівень* сформованості етнохудожньої підготовленості студентів вимагає наявності розвинених здібностей самостійної інтелектуальної та художньої діяльності, емоційно-

ціннісних реакцій, активного включення у різні форми творчої роботи.

Середній рівень сформованості етнохудожньої підготовленості характеризується переважанням у студентів нейтральних емоційних реакцій по відношенню до елементів традиційної художньої культури; зниженою активністю у художній діяльності; можливістю виконувати завдання педагога лише в алгоритмізованому режимі, під суворим контролем; недостатньою здатністю вільно і логічно розмірковувати про цінності народної культури.

Низький рівень етнохудожньої підготовленості студентів визначається відсутністю схильності до інтелектуальної або творчої діяльності у сфері народної художньої культури, переважанням негативних оцінок і реакцій, пасивністю, нездатністю виконати завдання викладача на рівні, адекватному художньому зразку.

На другому етапі впровадження методики етнохудожньої підготовки *високий рівень* сформованості етнохудожньої підготовленості студентів передбачає підвищений пізнавальний інтерес до різних питань традиційної культури регіону, що виражається у пошуці додаткової інформації, відвідуванні фестивалів, концертів, музеїв і виставок, участь у художньо-масових заходах. Крім того, спостерігаються сформовані ціннісні установки майбутніх учителів музики на художньо-творчу, організаторську та комунікативну діяльність. Характерною особливістю студентів цього рівня є активна творчість в соціальній сфері – участь у громадських об'єднаннях, широка просвітницька діяльність. Володіння на високому рівні технологічними навичками художньо-творчої діяльності дозволяє студентам реалізувати свій потенціал, беручи участь у роботі творчих колективів.

Середній рівень. Естетичні та моральні зразки народної культури стають особистісними ідеалами студентів і спостерігається прагнення індивіда долучитися до них та засвоїти кращі якості. Студент більш схильний бути глядачем, ніж виконавцем або навіть солістом (провідним). Художньо-творча і комунікативна діяльність не розглядається як спосіб особистісного прояву і самореалізації.

Низький рівень сформованості етнохудожньої підготовленості на другому

етапі означеної підготовки характеризується майже повною відсутністю інтересів, орієнтації та спрямованості особистості, які були б пов'язані з проблемами відродження та розвитку регіональних традицій культури. Ці студенти практично не звертаються до джерел інформації, у них немає вираженої мотивації до участі у громадських об'єднаннях, факультативах, студіях, гуртках, концертно-видовищних заходах. Студенти низького рівня етнохудожньої підготовленості не виявляють особливого інтересу і до художньо-творчої діяльності, обмежуючись лише вмотивованим ззовні копіюванням зразків.

Високий рівень етнохудожньої підготовленості студентів на третьому етапі передбачає широку інформованість з усіх питань, що характеризують процеси становлення та розвитку в регіоні традиційної художньої культури. Студент здатний дати кваліфіковану критичну оцінку явищам традиційної культури і народної творчості. Він може аргументовано логічно і систематизовано викласти інформацію. Майбутні учителі музики дуже добре обізнані про можливі джерела інформації з проблем народної музичної культури, здатні творчо використовувати цю інформацію при підготовці художньо-масових, інформаційних, мистецьких та ігрових програм, причому при розробці сценаріїв цих заходів студенти можуть її реконструювати і варіювати, представляти в узагальненому вигляді. Студент здатний провести нескладне соціологічне дослідження, зібрати і записати фольклорні матеріали.

Середній рівень етнохудожньої підготовленості на третьому етапі передбачає наявність множинних, але не систематизованих уявлень про регіональні особливості народної художньої культури. Студент може дати оціночні судження з різних проблем, має чіткі ціннісні уявлення, однак обґрунтування і аргументація цих суджень досить мізерні. З інформацією з проблем народної художньої культури працює на репродуктивному рівні, не здатний її комбінувати і узагальнювати. При проведенні соціологічного дослідження відчуває утруднення при аналізі результатів, не здатний зробити педагогічні висновки. Студенти середнього рівня етнохудожньої підготовленості не прагнуть бути розробниками сценарію або брати участь у постановці масових освітніх заходів, обмежуючись роллю ведучого або асистента. У студентів

відсутня виражена мотивація до комунікативної або просвітницької діяльності.

Низький рівень етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики на третьому етапі характеризується уривчастістю та еkleктичністю застосування відомостей про особливості культури регіону. Ціннісні орієнтації вкрай розпливчасті. Студент не знає джерел інформації з проблем народної художньої культури і не володіє навичками роботи з ними. Студент низького рівня етнохудожньої підготовленості не здатний самостійно виступити організатором масового заходу, не може провести соціологічного дослідження, узагальнити досвід власної художньої діяльності, організувати взаємодію з аматорами народного мистецтва.

Високий рівень сформованості етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики на четвертому етапі характеризується вільною орієнтацією в механізмах, чинниках, умовах, що визначають соціально-культурні процеси в регіоні. Студенти володіють методикою складання програм, розробки інструментарію та технологією проведення й обробки результатів соціологічних та психолого-педагогічних досліджень. Студенти з високим рівнем етнохудожньої підготовленості розбирається в організаційно-педагогічних чинниках, що визначають розвиток народної художньої культури в регіоні та може дати управлінські рекомендації. Вони володіють навичками розробки та реалізації регіональних проектів щодо традиційної художньої культури.

Середній рівень етнохудожньої підготовленості студентів на четвертому етапі відрізняється досить узагальненими і не завжди конкретними уявленнями про характер впливу на процеси розвитку народної художньої культури біосферних, соціально-економічних, політичних та етнічних чинників. Відсутність цілісного уявлення заважає студентові середнього рівня сформованості етнохудожньої підготовленості діяти самостійно та ініціативно. Він потребує постійних консультацій і відчуває труднощі у розробці програми та організації проведення етнокультурологічних досліджень. Студенти слабо володіють методологією і методикою проведення емпіричних психолого-педагогічних досліджень, не завжди впевнені у своїх організаторських здібностях та ефективності результатів організаційно-педагогічного проектування.

Низький рівень сформованості етнохудожньої підготовленості студентів на четвертому етапі характеризується недостатньою і неповною інформованістю про сучасні механізми розвитку традиційної музичної культури, що виключає можливість вільно і творчо реалізовувати фахові завдання. Студент орієнтується на репродукцію вже відомих способів організаційно-педагогічної діяльності та не здатний адекватно реагувати на динаміку соціально-культурних процесів: він уникає проблемних ситуацій, його управлінські рішення трафаретні та нерідко помилкові.

Структура і зміст запропонованого студентам тесту дозволяли використовувати його і як психолого-педагогічний тест, і як опитувальний лист для учасників контрольного експерименту (Додаток Е). В рамках тесту виявлялися кількісні показники, а в рамках опитувального листа визначалися якісні параметри структурних компонентів етнохудожньої підготовленості. Техніка обробки даних опитувального листа синтезувала техніку ручної обробки даних, що містять показники і параметри оціночних суджень, а також техніку переведення “сирих балів” в експериментальні бали, яка дозволила об'єктивувати якісні параметри й перетворити їх у статистичні дані.

Відповіді тесту дозволили розподілити студентів експериментальної групи за трьома рівнями. Кількість респондентів, які належать до високого рівня сформованості етнохудожньої підготовленості склала 36%. Для цієї групи характерне переважання позитивних варіантів відповідей на тест, тобто проблеми вивчення, поширення та розвитку художніх традицій регіону викликають у них позитивну емоційну реакцію. Ці студенти досить упевнені в знаннях, уміннях і навичках в галузі етнохудожнього краєзнавства. У них є бажання продовжувати роботу з вивчення і проектування розвитку народної художньої культури регіону.

Кількісний склад групи респондентів з середнім рівнем сформованості етнохудожньої підготовленості склав 38%. Переважають в цій підгрупі відповіді “Швидше за все – так”, вибір яких можна пояснити трохи зниженим емоційним ставленням до діяльності з розвитку народної художньої культури в регіоні. Студенти абсолютно не впевнені в тому, що їхня подальша професійна кар'єра

буде безпосередньо пов'язана зі школою взагалі, та етнохудожньою освітою школярів зокрема.

На показниках відповідей також відобразилась дещо занижена самооцінка студентів, боязнь виглядати не настільки впевненими. Проте більше половини (55%) студентів цього рівня продемонстрували досить високі кількісні показники балів.

Третя група студентів (низький рівень етнохудожньої підготовленості) мала кількісний склад 26%. Студенти цієї підгрупи впевнені в тому, що їхня майбутня фахова діяльність не буде пов'язана з етнохудожньою освітою. Як достатньо слабкі ці студенти оцінюють власні здібності та можливості проводити проектну і дослідницьку діяльність. Однією з істотних причин настільки невпевненого емоційного і мотиваційного ставлення студентів до проблем етнохудожньої освіти є орієнтація значної кількості випускників на фахову діяльність в галузі мистецтва, на виконавство, але не на педагогічну, організаційну або методичну діяльність. При аналізі рівнів сформованості етнохудожньої підготовленості студентів за емоційно-мотиваційним критерієм враховувалися емоційні реакції, оціночні судження і ставлення до того чи іншого виду фахової діяльності. Цілковито задоволені перспективою подальшої фахової діяльності (включно з організацією народної художньої творчості) 61% учасників експерименту, а 16% респондентів вважають, що діяльність з організації народної творчості не потрібна, не принесе задоволення. Ці відповіді характеризують недостатню фахову спрямованість на організаційну діяльність у сфері народної художньої творчості. Разом з тим, понад 80% респондентів із задоволенням хотіли б займатися організацією роботи з відродження культурно-історичних традицій регіону. Таким чином, абсолютна більшість респондентів відчувають себе морально і емоційно готовими очолити роботу з відродження традицій художньої культури. 78% учасників тестування заявили, що із задоволенням візьмуть участь у вивченні регіональних особливостей народної художньої культури.

Відповіді про результати власних наукових розвідок щодо впровадження регіональних культурних традицій у студентів більш скромні. Тільки 64% студентів відзначили, що їхня участь у студентській науково-практичній

конференції була вдалою. Об'єктивно такий результат можна пояснити тим, що далеко не кожна доповідь відбиралася для участі у студентській конференції. Водночас, варто визнати недостатність навичок науково-дослідницької діяльності у студентів експериментальної групи. Частково це результат пояснюється заниженою самооцінкою студентів: лише кожен п'ятий студент зізнався в тому, що вдало виступив на студентській науково-практичній конференції. 76% учасників опитування вказали, що роботу над підготовкою наукової доповіді з проблеми відродження традицій регіональної художньої культури вони здійснювали із задоволенням. Не впевнені, що робота над науковою доповіддю супроводжувалася у них позитивною емоційною реакцією 10% респондентів експериментальної групи. Стільки ж респондентів не відчують задоволення від своєї наукової роботи. Все це свідчить про недостатнє поки ще включення студентів у науково-дослідну діяльність і відсутність у значної частини учасників експерименту навичок наукової творчості.

Охоче студенти висловили бажання взяти участь у етнографічному дослідженні. Цей вид діяльності викликає у них позитивні емоційні реакції. 84% респондентів експериментальної групи відповіли, що із задоволенням візьмуть участь в етнографічній експедиції.

Про позитивну емоційну оцінку власної участі у проведенні соціологічного дослідження заявили 68% учасників експерименту. Причому 18% респондентів експериментальної групи вказали на те, що їм дуже сподобалося брати участь у проведенні соціологічного дослідження. 12% респондентів заявили, що не відчували особливого задоволення в процесі своєї участі у проведенні соціологічного дослідження, а кожен десятий учасник експериментальної групи висловився про те, що процес власної участі в проведенні соціологічного дослідження йому не подобається. Таким чином, незважаючи на значну кількість позитивних відповідей респондентів експериментальної групи, доводиться визнати наявність серйозних проблем у формуванні стійкого позитивного емоційного і мотиваційного ставлення у студентів до участі в організації та проведенні соціологічного дослідження.

Серед контингенту експериментальної групи 76% учасників експерименту пишаються історико-культурними традиціями регіону. 74% учасників експерименту заявили, що деякі звичаї викликають у них захоплення. Лише 6% респондентів не зовсім згодні або заперечують подібні судження. Відповіді на це запитання дали досить певне уявлення про характер ціннісних орієнтацій та емоційну оцінку певних подій культурного життя регіону.

Так, 72% респондентів ЕГ заявили про те, що їм дуже подобаються твори авторів, регіону, що дозволяє досить часто включати їх в репертуар. 90% студентів експериментальної групи відзначили, що відомості про традиційну художню культуру регіону, отримані в процесі навчальних занять, були для них цікавими. Лише 8% вказали, що інформація про традиційну художню культуру регіону не була для них цікавою. Про свій інтерес до до регіональних особливостей художньої культури заявили 68% респондентів експериментальної групи, і лише 6% вказали, що не цікавляться цією проблематикою. Таким чином, можна констатувати переважання позитивних емоційних реакцій по відношенню до вивчення регіональних особливостей художньої культури у студентів КГ.

Таблиця 3.3.1.

**Стан сформованості етнохудожньої підготовленості студентів ЕГ
(мотиваційно-емоційний критерій)**

Показники	Прагнення до збагачення власного етнохудожнього досвіду		Міра сформованості толерантності		Міра сформованості емпатії		Усвідомлення важливості міжкультурного діалогу	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	52	27,81	49	26,20	47	25,13	62	33,16
Середній	69	36,90	83	44,39	94	50,27	101	54,01
Низький	66	35,29	55	29,41	46	24,60	24	12,83
Всього	187	100	187	100	187	100	187	100

При вивченні динаміки сформованості етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики за когнітивним критерієм аналізувались оціночні судження відносного рівня власних знань і ступеня підготовленості до

конкретних видів фахової діяльності. Про тверду впевненість в тому, що вони добре знають особливості розвитку народної художньої культури регіону, заявили 64% учасників експерименту, а 12% відзначили, що погано розбираються в особливостях розвитку регіональної художньої культури.

Таблиця 3.3.2.

Стан сформованості етнохудожньої підготовленості студентів КГ

(мотиваційно-емоційний критерій)

Рівні	Прагнення до збагачення власного етнохудожнього досвіду		Міра сформованості толерантності		Міра сформованості емпатії		Усвідомлення важливості міжкультурного діалогу	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	25	13,66	22	12,02	17	9,29	24	13,11
Середній	48	26,23	54	29,51	56	30,60	48	26,23
Низький	110	60,11	107	58,47	110	60,11	111	60,66
Всього	183	100	183	100	183	100	183	100

Традиційне мистецтво полтавського регіону широко використовується у новчально-виховному процесі психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. Музичні традиції полтавського краю широко пропагуються створеним при університеті Українським народним хором “Калина” під орудою заслуженого діяча мистецтв України Григорія Левченка. У репертуарі “Калини” хорові твори українських та зарубіжних композиторів минулого й сучасності, обробки народних пісень різних регіонів України, багаточастинні музично-хореографічні композиції, створені на основі народної творчості Полтавщини. Значну частину становить творчий доробок керівника колективу Г. Левченка: обробки народних пісень, записаних митцем у різних районах Полтавщини, а також оригінальні музичні композиції. Серед респондентів експериментальної групи 90% заявили, що доводилося виконувати твори композиторів Полтавщини, абсолютно

погодилися з тим, що вони активно використовують фольклор Полтавщини. Тільки 4% респондентів висловилися про те, що не використовують цей матеріал у навчальній роботі.

В основному студенти вважають себе підготовленими до роботи з методичного керівництва розвитком художньої творчості в регіоні. Так вважають 80% тестованих. Лише 16% студентів сумніваються в рівні власної методичної підготовленості. А 4% почувають себе не готовими до подальшої педагогічної роботи. Почуття невпевненості при відповіді на це питання відчували 10% респондентів ЕГ і 6% вважають, що вони з подібними посадовими обов'язками не впораються. Навичками збору та збереження фольклорного етнографічного матеріалу володіє 68% респондентів ЕГ експерименту. Не впевнені у своїй готовності до етнографічної роботі 18% учасників опитування.

Висловилися про знання особливостей викладання народної художньої культури 70% учасників тестування. Разом з тим, кожен шостий учасник КГ у ході опитування опитування зазначив про невпевненість у достатності знань для ведення педагогічної діяльності. Відносно невелика кількість студентів, які знають джерела інформації з проблем становлення і розвитку художньої культури регіонів (64%), але кожен п'ятий студент КГ висловив невпевненість у своїй обізнаності щодо джерел інформації з історії розвитку регіональної художньої культури. Подібні відповіді свідчать про необхідність укривадження спецкурсів “Теорія та історія народної художньої культури” та “Регіонознавство” тощо.

Про здатність аналізувати та інтерпретувати дані соціологічного дослідження заявили 88% учасників експерименту. При цьому 70% респондентів ЕГ упевнені в тому, що вони здатні обробити результати дослідження з проблем відродження та розвитку регіональної художньої культури. Тільки 4% респондентів ЕГ вважають, що не зможуть провести подібну роботу.

Серед респондентів КГ 28% учасників експерименту заявили, що вони в змозі розробити нескладний педагогічний або соціально-культурний проект, спрямований на розвиток регіональної художньої культури. Невпевненість в знаннях основ педагогічного проектування висловили 34% учасників КГ. На питання про володіння технологією розробки проекту відродження культурних традицій регіону отримано 66% позитивних відповідей респондентів ЕГ. При цьому 22% – не зовсім впевнені в тому, що зможуть розробити відповідний проект, 18% респондентів експериментальної групи повідомили про те, що не впевнені в своїх вміннях і навичках, вважають їх недостатніми для розробки якісного проекту. Порівняно більш низькі показники позитивних відповідей на це запитання у респондентів КГ. Це свідчить про необхідність більш детального знайомства студентів з методикою науково-дослідницької діяльності у сфері народної художньої культури і введення в навчальний план відповідних спеціальних курсів.

Серед контингенту експериментальної групи 72,4% учасників експерименту заявили, що ознайомлені з особливостями організаторської та управлінської діяльності з розвитку художньої культури регіону. Відносно високі показники “негативних” відповідей на дане запитання дозволяють зробити висновок про недостатній обсяг і зміст вивчення даного аспекту, що вимагає внесення змін до навчальних програм, навчальних планів, а також розробки спецкурсу організаторсько-управлінської спрямованості.

Таким чином, аналіз даних про рівні сформованості етнохудожньої підготовленості студентів за когнітивним критерієм свідчить про достатній підготовленості студентів до ведення професійної діяльності у сфері регіонального етнокультурного освіти. Разом з тим, деякі проблеми методичного та дидактичного характеру спостерігаються в організаційному науково-дослідному та проектному аспектах етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики.

При аналізі результатів дослідження, що характеризують рівні

сформованості етнохудожньої підготовленості студентів за емоційно-мотиваційним критерієм, враховувалися судження, які відображали бажання студентів використовувати матеріали з історії та культури регіону в майбутній фаховій діяльності, а також вести роботу з вивчення, збереження та розвитку традиційної культури регіону. Серед контингенту експериментальної групи 88% респондентів упевнені, що накопичені в процесі історичного розвитку культурні традиції художньої культури регіону потребують відродження та висловили бажання брати участь у цій діяльності. Також 76% респондентів вказали на значущість матеріалів з історії художньої культури регіону в їхній майбутній фаховій діяльності. У той же час, кожен п'ятий респондент ЕГ або сумнівається в тому, що використовуватиме вказаний матеріал в майбутній діяльності, або з упевненістю заперечує можливість подібного використання.

Серед контингенту контрольної групи 38% учасників експерименту впевнені, що в майбутній фаховій діяльності знадобляться знання творів мистецтва, створення яких пов'язане з певним регіоном. 27 % респондентів КГ заявили, що обов'язково будуть включати такі твори у свій репертуар. 18% учасників тестування заявили, що цілком можуть організувати проведення свята чи фестивалю мистецтв, пов'язаного з регіональними традиціями. 69% учасників опитування впевнені в тому, що в майбутній фаховій діяльності будуть використовувати матеріали з традиційної художньої культури.

Відповіді на це запитання тесту свідчать про позитивну мотивацію студентів до використання у педагогічній діяльності матеріалів з традиційної культури. Серед респондентів ЕГ 90% учасників експерименту заявили, що знання особливостей традиційної національної художньої культури допоможе надавати методичну допомогу аматорським творчим колективам і солістам На це запитання не було дано ні однієї негативної відповіді, що вказує на те, що знання щодо традиційної художньої культури регіону у тій чи іншій формі будуть застосовуватися студентами у майбутній фаховій діяльності.

На питання про мотивацію до розробки програми та здійснення

соціологічного дослідження, спрямованого на вивчення сучасних соціально-педагогічних процесів в народній художній культурі 78% респондентів експериментальної групи дали позитивну відповідь. Серед них 40% учасників експериментальної групи впевнені, що за необхідності вони на достатньому професійному рівні зможуть розробити програму і здійснити соціологічне дослідження. Отже, можна зробити висновок про те, що студенти відчують себе достатньо підготовленими до роботи з розробки програми і проведення соціологічного дослідження.

Серед контингенту ЕГ 90% респондентів заявили, що сучасному вчителю музики або художньому керівникові творчого колективу необхідні навички педагогічного проектування. Тобто можна констатувати стійке позитивне ставлення переважної більшості респондентів ЕГ до перспективи педагогічного проектування як складової майбутньої фахової діяльності. Серед них 78% учасників опитування заявили про те, що в майбутньому їм обов'язково знадобляться навички педагогічного проектування. 70% студентів експериментальної групи висловилися про бажання взяти участь у розробці регіонального проекту розвитку художньої культури регіону.

Таким чином, можна стверджувати, що аналіз динаміки сформованості етнохудожньої підготовленості студентів експериментальної групи продемонстрував бажання респондентів ЕГ активно сприяти вивченню та розвитку традиційної культури рідного краю.

При аналізі рівнів сформованості етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики за діяльнісним критерієм аналізувалися судження учасників експерименту щодо досвіду того чи іншого виду практичної діяльності з вивчення або організації традиційної художньої культури регіону. При відповіді на питання про досвід дослідницької діяльності в 70% ЕГ студентів дали позитивні відповіді. Серед респондентів ЕГ 24% студентів схильні не погодитися з тим, що вже мають досвід дослідницької діяльності. Для цієї категорії учасників педагогічного експерименту, швидше за все,

властиві знижена мотивація до проведення дослідницької діяльності або занижена самооцінка. При відповіді на питання про використання матеріалів з історії художньої культури регіону у своїй навчальній або творчій діяльності 90% студентів ЕГ дали позитивну відповідь. Лише 2,4% учасників заявили про те, що не прагнуть використовувати даний матеріал у своїй роботі. Абсолютна більшість студентів (92%) ЕГ заявили про те, що вже брали участь у великому художньо-масовому заході, пов'язаному з регіональними культурними традиціями. Відповіді студентів на дане питання об'єктивно відображають результати значної роботи Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова, психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, Інституту мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету з організації та участі в обласних фестивальних і святкових заходах, пов'язаних з відродженням культурних традицій регіону. Серед контингенту ЕГ 80% респондентів відповіли, що вже брали участь в організації регіонального фестивалю народної творчості. Студенти добре знайомі або мають власний практичний досвід у справі організації фестивалів і свят народної творчості. 94% респондентів ЕГ вказали, що у своїй навчальній діяльності з дисциплін спеціалізації їм вже доводилося використовувати твори авторів регіону.

У процесі опитування 78% респондентів ЕГ заявили, що в їхньому досвіді вже було проведення соціологічного дослідження. Проте кожен п'ятий заперечував подібний факт. Таким чином, переважна більшість студентів у своїй навчальній чи трудовій практичній діяльності вже мала досвід проведення соціологічного дослідження. Значна частина студентів КГ (від 24% до 38%) продемонструвала деяку невпевненість і емоційне неприйняття науково-дослідної діяльності з відродження і розвитку народної художньої культури регіону. Все це актуалізує впровадження спецкурсів та спецсеминарів щодо активізації студентських наукових досліджень означеної проблематики, більш активне використання пошукових і проблемних методів навчання.

Таблиця 3.3.3.

**Стан сформованості етнохудожньої підготовленості студентів ЕГ
(когнітивний критерій)**

Показники	Обсяг теоретичних знань		Наявність пізнавальних інтересів		Ознайомлення з регіональними особливостями і національної культури		Ступінь прагнення до участі у художньо-творчій діяльності	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	63	33,69	82	43,85	41	21,93	49	26,20
Середній	76	40,64	91	48,66	83	44,39	87	46,52
Низький	48	25,67	14	7,49	63	33,69	51	27,27
Всього	187	100	187	100	187	100	187	100

Таблиця 3.3.4.

**Стан сформованості етнохудожньої підготовленості студентів КГ
(когнітивний критерій)**

Показники	Обсяг теоретичних знань		Наявність пізнавальних інтересів		Ознайомлення з регіональними особливостями і національної культури		Ступінь прагнення до участі у художньо-творчій діяльності	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	24	13,11	31	16,94	19	10,38	38	20,77
Середній	64	34,97	81	44,26	49	26,78	64	34,97
Низький	95	51,91	71	38,80	115	62,84	81	44,26
всього	183	100	183	100	183	100	183	100

Таблиця 3.3.5.

**Стан сформованості етнохудожньої підготовленості студентів ЕГ
(діяльнісний критерій)**

Показники	Уміння врегулювати конфлікт, уміння уникати конфліктів, знаходити компромісне рішення		Міра ініціативності та самостійності		Міра здатності до самооцінки	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	49	26,20	68	36,36	73	39,04
Середній	88	47,06	93	49,73	102	54,55
Низький	50	26,74	26	13,90	12	6,42
Всього	187	100	187	100	187	100

Таблиця 3.3.6.

**Стан сформованості етнохудожньої підготовленості студентів КГ
(діяльнісний критерій)**

Показники	Уміння врегулювати конфлікт, уміння уникати конфліктів, знаходити компромісне рішення		Міра ініціативності та самостійності		Міра здатності до самооцінки	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Високий	13	7,10	22	12,02	38	20,77
Середній	33	18,03	49	26,78	54	29,51
Низький	137	74,86	112	61,20	91	49,73
Всього	183	100	183	100	183	100

Після завершення формувального етапу дослідження для перевірки його ефективності було здійснено контрольний зріз, якісний і кількісний аналіз результатів якого дозволив констатувати суттєві позитивні зміни

рівнів сформованості етнохудожньої підготовленості студентів експериментальної групи. Високий рівень сформованості етнохудожньої підготовленості студентів експериментальної групи зріс з 0,5% до 59,76%, середній з 24,26% до 36,68%. Динаміка змін у КГ істотно відрізняється. Так, високий рівень сформованості етнохудожньої підготовленості зріс з 0,42% до 18,26%, середній з 18,96% до 49,3%. Варто відмітити, що за час проведення формувального експерименту у контрольній групі значна частина респондентів залишилась на середньому та низькому рівнях, а в експериментальній групі показники низького рівня зменшились з 75,24% до 3,56%. Результати підсумкового діагностичного зрізу свідчать про значну відмінність рівнів сформованості етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики. Узагальнені кількісні показники проведеного експериментального дослідження відображені у таблицях.

У процесі впровадження методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики згідно з генеральною ідеєю формувального експерименту були розроблені та впроваджені *педагогічні умови*, що дали змогу цілеспрямовано та ефективно впливати на процес формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики: стимулювання позитивних емоційних реакцій в процесі вивчення та практичної діяльності з упровадження регіональних традицій народної художньої культури у процес фахової підготовки майбутніх учителів музики; формування ціннісних орієнтації і позитивних оцінних суджень студентів щодо історико-культурних особливостей і перспектив розвитку народної художньої культури; суттєве оновлення і розширення методичного забезпечення викладання регіонального компонента етнохудожньої підготовки; створення комп'ютерного банку даних, що відображає історико-культурні особливості та сучасні тенденції розвитку народної художньої культури регіонів; розробка навчально-методичних посібників, програм спеціальних курсів і дисциплін за вибором, заснованих на регіональних

особливостях традиційної художньої культури; формування у студентів потреб, інтересів, професійної спрямованості на роботу з вивчення та відродженню традицій художньої культури регіону; активне використання елементів традиційної художньої культури регіону в навчальній, художньо-творчій, виконавській, педагогічній та науково-дослідній діяльності студентів, уведення у програму фахової підготовки майбутніх учителів музики елементів художніх ремесел.

Результати діагностики рівнів сформованості компонентів етнохудожньої підготовленості студентів контрольної групи до і після проведення формувального експерименту представлені в таблиці 3.3.7. Динаміка сформованості етнохудожньої підготовленості і студентів КГ представлена на рис. 3.3.1.

Таблиця 3.3.7.

***Динаміка сформованості етнохудожньої підготовленості студентів КГ
(до і після проведення формувального експерименту)***

<i>Критерії сформованості етнохудожньої підготовленості студентів</i>	<i>Рівні сформованості етнохудожньої підготовленості студентів контрольної групи</i>					
	<i>Високий</i>		<i>Середній</i>		<i>Низький</i>	
	<i>до</i>	<i>після</i>	<i>до</i>	<i>після</i>	<i>до</i>	<i>після</i>
Мотиваційно-емоційний	9,84	12,02	24,04	28,14	66,12	59,84
Когнітивний	11,61	15,30	29,78	35,25	58,61	49,45
Діяльнісний	9,11	13,30	18,94	24,77	71,95	61,93
Загальний показник	10,19	13,54	24,26	29,39	65,56	57,07

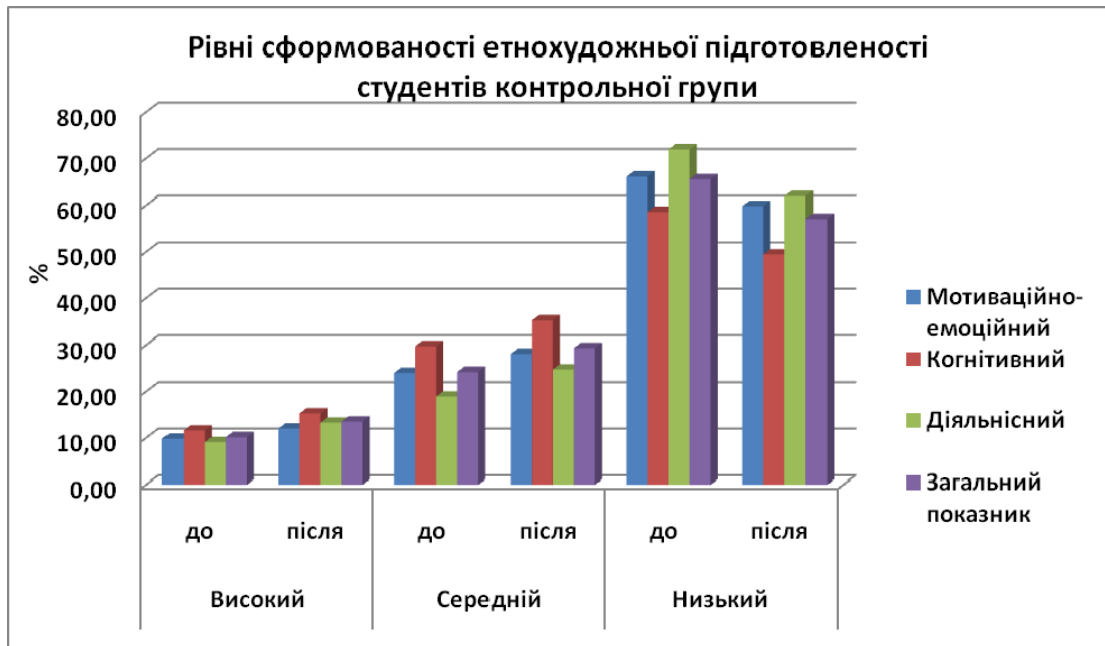


Рис. 3.3.1. Динаміка сформованості етнохудожньої підготовленості студентів КГ (до і після проведення формувального експерименту)

Таблиця 3.3.8

Рівні сформованості компонентів

етнохудожньої підготовленості студентів експериментальної групи

до і після проведення формувального експерименту

Критерії сформованості етнохудожньої підготовленості студентів	Рівні сформованості етнохудожньої підготовленості студентів експериментальної групи					
	Високий		Середній		Низький	
	до	після	до	після	до	після
Мотиваційно-емоційний	9,49	28,07	27,01	46,39	63,50	25,53
Когнітивний	13,50	31,42	29,95	45,05	56,55	23,53
Діяльнісний	10,34	33,87	19,79	50,45	69,88	15,69
Загальний показник	11,11	31,12	25,58	47,30	63,31	21,58

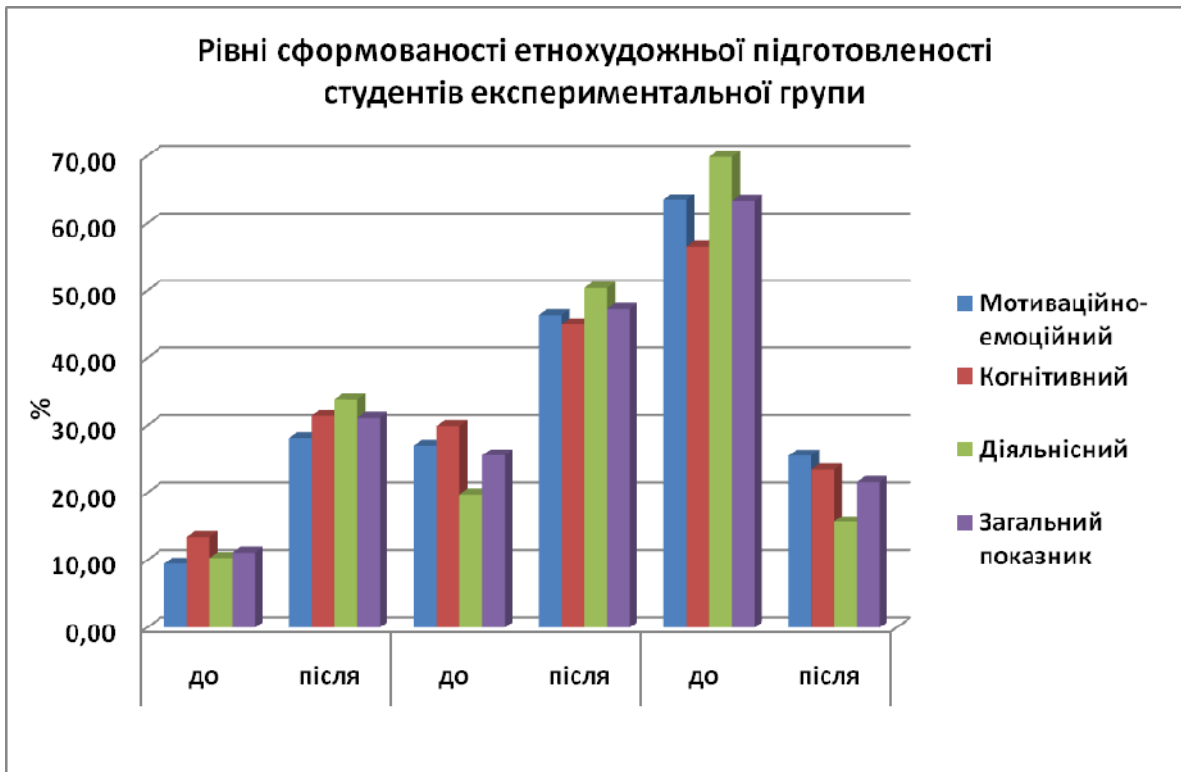


Рис. 3.3.2. Динаміка сформованості етнохудожньої підготовленості студентів ЕГ (до і після проведення формувального експерименту)

Результати формувального експерименту показали, що реалізація розробленої методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики та визначення педагогічних умов її ефективності позитивно вплинули не лише на формування етнохудожньої підготовленості студентів ЕГ, а й на особистісний розвиток студентів у цілому.

Використання коефіцієнта кореляції Пірсона r_{xy} підтверджує достовірність отриманих результатів:

$$r = \frac{n(\sum xy) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n\sum x^2 - (\sum x)^2][n\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

де x – значення рівнів контрольної групи, y – значення рівнів експериментальної групи n – загальна кількість студентів контрольної і експериментальної групи.

У нашому дослідженні за мотиваційно-емоційним, когнітивним і діяльнісним критеріями сформованості етнохудожньої підготовленості

студентів до проведення формувального експерименту $r_{xy} = 1,00$.

Рівні сформованості етнохудожньої підготовленості студентів контрольної і експериментальної груп після проведення формувального експерименту за мотиваційно-емоційним критерієм коефіцієнта кореляції Пірсона становить $r_{xy} = 0,78$, за когнітивним критерієм – $r_{xy} = 0,86$, за діяльнісним критерієм – $r_{xy} = 0,64$.

Таким чином, *шляхами вдосконалення* навчально-виховного процесу ВНЗ, пов'язаного з освоєнням традиційної художньої культури регіону, нами визначено:

- Стимулювання позитивних емоційних реакцій в процесі вивчення та практичної діяльності з розвитку регіональних традицій народної художньої культури;

- Формування ціннісних орієнтації і позитивних оцінних суджень щодо історико-культурних особливостей і перспектив розвитку народної художньої культури;

- Суттєве оновлення і розширення методичного забезпечення викладання регіонального компонента;

- Створення комп'ютерного банку даних, що відображає історико-культурні особливості та сучасні тенденції розвитку народної художньої культури регіону;

- Розробка підручників, навчально-методичних посібників, програм спеціальних курсів і дисциплін за вибором, заснованих на регіональних особливостях української традиційної художньої культури (“Теорія та історія народної художньої культури”, “Регіонознавство” і “Методика викладання теорії та історії народної художньої культури” тощо);

- Формування у студентів потреб, інтересів, професійної спрямованості на роботу з вивчення та відродженню традицій художньої культури регіону;

- Активне використання елементів традиційної художньої культури регіону в навчальній, художньо-творчій, виконавській, педагогічній та організаційно-методичній діяльності студентів.

Висновки до третього розділу

Проведене дослідження показало, що у практиці навчально-виховного процесу педagogічних ВНЗ недостатньо ефективно відбувається формування етнохудожньої підготовленості студентів.

У ході констатувального експерименту було встановлено, що значна частина студентів мала недостатній рівень сформованості етнохудожньої підготовленості, причому ця обставина не завжди студентами усвідомлювалася. Результати констатувального експерименту дозволяють стверджувати, що головними причинами такого стану є: відсутність чіткого уявлення про структуру і сутність етнохудожньої підготовленості, цілісного підходу до проблеми її формування, обмежений діапазон можливостей самореалізації особистості, недостатня розробленість організаційних форм і технологій формування досліджуваного феномена.

Стосовно упровадження експериментальної методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій проведена специфікація понятійного комплексу, що включає терміни “регіон”, “регіоналізм”, “регіоналізація”, “регіональний освітній компонент”, “регіональна освітня система”, “децентралізація”.

Здійснено науково-методичне обґрунтування етапів розробки регіонального компонента етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики, що представляють наступну послідовність: 1) аналіз вихідної ситуації (вивчення культурно-історичних і національно-культурних традицій регіону, соціально-демографічного та національного складу населення, діяльності соціально-культурних та освітніх закладів тощо); 2) цілепокладання, що передбачає розробку та обґрунтування методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики, в тому числі її мети, завдань, форм, методів, організаційних умов навчально-виховного процесу; 3) упровадження експериментальної методики етнохудожньої підготовки, що супроводжується моніторингом, координацією і корекцією; 4) аналіз

ефективності методики етнохудожньої підготовки студентів за допомогою застосування варіативних емпіричних методів, в тому числі тестових та експертних. Педагогічна ефективність запропонованої методики також досягалася використанням комплексу евристичних і проблемних методів. Способом фіксації просування студентів були тестові заміри, зроблені на початковому і завершальному етапі проведення експериментальної роботи.

Таким чином, експериментальне впровадження авторської методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики дозволило виявити її загальну ефективність, встановити чинники, що впливають на процеси її упровадження, адаптації та оптимізації, а також виявити певні методичні “пастки”, що утруднюють процес формування етнохудожньої підготовленості студентів:

- занурення студентів у світ культурних стереотипів, багато з яких формують у них спотворені уявлення про культурне тло регіону;
- деколи виявляється тенденція майбутніх учителів музики орієнтуватися на культурні потреби істеблішменту, а не на варіативність культури і стилів життя в конкретному етнокультурному середовищі;
- замкнутість культурного простору, що моделюється за допомогою тієї чи іншої навчальної літератури;
- відхід від ціннісних сенсів національної культурної символіки, культурних явищ і культурних продуктів;
- мимовільне маніпулювання культурними уявленнями студентів про культурні досягнення народів і цивілізацій;
- надмірне домінування комунікативно-прагматичних орієнтацій;
- методичний примітивізм в організації навчальної діяльності студентів.

ВИСНОВКИ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій, що знайшло відображення у визначенні методичних засад означеної підготовки, розробці методики формування етнохудожньої підготовленості студентів, розкритті педагогічних чинників та педагогічних умов ефективності цього процесу, визначенні критеріїв, показників та рівнів сформованості етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики.

1. У процесі історико-культурного аналізу були виокремлені передумови розгортання роботи з педагогічного проектування і впровадження методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій: освоєння у сучасній практиці потенціалу вітчизняної художньо-педагогічної спадщини; вивчення етно-етичної та етнопсихологічної специфіки, характерологічних особливостей етносу як основи формулювання нормативних показників у процесі педагогічного моделювання; вивчення параметрів локального соціально-культурного середовища та соціально-педагогічних умов розгортання інноваційної методики етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики.

Етнохудожня підготовка майбутніх учителів музики визначена аспектом фахової підготовки студентів, що включає прилучення молодого покоління до етнічної, національної та світової художньої культури, розвиток на цій основі планетарної свідомості, формування готовності та вміння жити у багатокультурному середовищі.

2. У дослідженні обґрунтовано методичні засади етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики, які полягають у гуманітаризації, відкритості, безперервності, узгодженості, полідисциплінарності, спадкоємності, індивідуально-особистісній зорієнтованості, регіональній

специфічності, варіативності означеної підготовки.

3. У ході дослідження сформульовано вимоги до регіонального компоненту змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики, виявлено та проаналізовано ефективність найбільш типових форм організаційно-педагогічного управління і стимулювання впровадження регіональних культурних традицій в регіонах, до яких віднесено: нормативно-правове регулювання; інструктування та консультування; методичне керівництво і моніторинг розвитку непрофесійної творчості; вивчення і узагальнення досвіду організаційної, педагогічної та методичної діяльності на регіональному рівні; усвідомлена репертуарна політика та забезпечення колективів навчально-методичною літературою.

Виявлено сучасні тенденції розвитку аматорського мистецтва в регіонах, а саме: популяризація та розвиток різних жанрів аматорського музичного та хореографічного мистецтва; організація і проведення численних фестивалів, оглядів і свят народної творчості; фольклоризація, звернення до релігійного мистецтва і відродження історико-культурних традицій регіонів; зростання інтересу до декоративно-ужиткового мистецтва; розвиток жанрів авторської самодіяльності, тяжіння до синтезу жанрів; організація роботи з соціальної реабілітації жителів регіону засобами народного мистецтва.

4. У дослідженні розроблено та експериментально перевірено методику етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій, яка передбачала наступні етапи педагогічної роботи: *інформаційно-аналітичний* (застосовувалися такі методи музичного навчання: бесіда, лекція, пояснення, обговорення, порівняння, дискусія, ситуації вибору, імітаційні рольові ігри, мистецького вправлення, заняття-конференції тощо); *розвивальний* (моделювання проблемних ситуацій, кооперативного навчання, аналітичний метод вивчення шедеврів пісенного фольклору, художній коментар, ілюстративне пояснення, створення ритмічно-рухових аналогій, пластичне інтонування, проведення

уроків-презентацій); *інтеграційний* (інтерв'ю, мозкового штурму, створення музично-ігрових етюдів, вокальна та інструментальна імпровізація, методи симуляції (створення ситуацій нерозуміння жестів, міміки, моделей поведінки тощо), *самостійно-творчий* (інтернет-комунікації, інсценізації з опорою на методи народної педагогіки, метод створення власних варіацій українських та китайських народних пісень, етнохудожніх проєктів, портфоліо, рефлексивний тренінг, семінар-диспут “Кофлікт, діалог, єдність”).

5. Проведена експериментальна робота довела ефективність педагогічних умов, що позитивно впливають на формування етнохудожньої підготовленості майбутніх учителів музики: стимулювання позитивних емоційних реакцій в процесі вивчення та практичної діяльності з упровадження регіональних традицій народної художньої культури у процес фахової підготовки майбутніх учителів музики; формування ціннісних орієнтації і позитивних оцінних суджень студентів щодо історико-культурних особливостей і перспектив розвитку народної художньої культури; суттєве оновлення і розширення методичного забезпечення викладання регіонального компонента етнохудожньої підготовки; створення комп'ютерного банку даних, що відображає історико-культурні особливості та сучасні тенденції розвитку народної музичної культури регіонів; розробка навчально-методичних посібників, програм спеціальних курсів і дисциплін за вибором, заснованих на регіональних особливостях традиційної художньої культури; формування у студентів потреб, інтересів, професійної спрямованості на роботу з вивчення та відродження традицій художньої культури регіону; активне використання елементів традиційної музичної культури в навчальній, художньо-творчій, виконавській, педагогічній та науково-дослідній діяльності студентів, уведення в програму фахової підготовки майбутніх учителів музики елементів художніх ремесел.

Ефективність розробленої методики була підтверджена результатами контрольного зрізу, аналіз яких показав суттєві позитивні зрушення у

сформованості етнохудожньої підготовленості респондентів експериментальної групи у порівнянні з контрольною.

Подальшої наукової розробки потребують: напрями дослідження, пов'язані зі створенням і технологічним забезпеченням функціонування в регіонах багаторівневої системи етнохудожньої освіти. Головним орієнтиром цієї роботи має стати інтеграція освітнього процесу в структурах загальноосвітньої та фахової підготовки майбутніх учителів музики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: учеб. пособ.к специальному курсу : Основы методологической культуры учителя музыки / [Науч. ред. В.А.Сластенин] / Эдуард Борисович Абдуллин. – М. : Прометей, 1990. – 205 с.
2. Абдулін Е. Б. Музична педагогіка (теорія музичної освіти) : підручник для студ. вищих пед. навч. закладів / Е. Д. Абдулін, О. В. Ніколаєва. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 273 с.
3. Агацци Э. Идея общества, основанного на знаниях / Э. Агацци. [Электронный ресурс] // Вопр. философии. – Режим доступа : http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=613&Itemid=52
4. Актуальные вопросы эстетического воспитания и развития детей : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 4.1. – М. : РИЦ “Альфа”, 2002. – 92 с.
5. Алексанренков Э. Г. “Этническое самосознание” или “этническая идентичность”? / Э. Г. Алексанренков // Этнографическое обозрение. – 1996. – № 23. – С. 13-22.
6. Алексеєва О. В. Пріоритети й перспективи полікультурного виховання / О. В. Алексеєва // Психологія і педагогіка. – 2004. – №4. – С. 62.
7. Алимов И. А. Срединное государство. Введение в традиционную культуру Китая / И. А. Алимов, М. Е. Ермаков,

А. С. Мартынов. – М. : ИД “Муравей”, 2003.-679с.

8. Алкин С. В. Две проблемы ранней эволюции неолитических культур Северо-Восточного Китая // Общество и государство в Китае. 30-я научная конференция. – М. : Восточная литература, 2003. – 374 с.

9. Аникин В. П. Теория фольклорной традиции и ее значение для исторического исследования / В. П. Аникин. – М. : МГУ, 1980. – 331 с.

10. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XII в.в. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. – М. : Педагогика, 0000. – 363 с.

11. Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретация культуры. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 728 с.

12. Андрейко О. І. Формування виконавської майстерності музиканта-інструменталіста / О. І. Андрейко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – № 1. – 2002. – С. 182-187.

13. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища освіта України. – № 1(11). – 2004. – С. 5.

14. Арутюнов С. А. Народы и культуры: Развитие и взаимодействие / С. А. Арутюнов ; отв. ред. Ю. В. Бромлей. – М. :Наука, 1989. – 246 с.

15. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1986. – 182 с.

16. Бакланова Т. Н. Международная этнохудожественная образовательная система: проблемы моделирования и информационного обеспечения / Т. Н. Бакланова // Человек в мире искусства: информационные аспекты. – Краснодар, 1994. – С. 163-165.

17. Бакушинский А. В. Исследования и статьи: Избр.

искусствоведческие труды / А. В. Бакушинский. – М. : Сов. Художник, 1981. – 351 с., ил.

18. Батюк Н. О. Фольклор – як художньо-інформаційне явище та його виховні можливості: матеріали міжнародного музикознавчого семінару і науково-практичної конференції “Восток – Запад: культура и цивилизация” 2003 р. / Н. О. Батюк. – Одеса : Астропринт, 2004. – С. 94–95.

19. Бахтин М. М. Работы 20-х годов. Искусство и ответственность. Автор и герой эстетической деятельности / М. М. Бахтин. – К. : West, 1994. – 383 с.

20. Бенин В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ / Владислав Львович Бенин. – Белгород : БГПИ, 1997 – 131 с.

21. Бергер П. Соціальне конструювання реальності / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995.

22. Бердяев Н. А. Смысл творчества / Н. А. Бердяев // Философия творчества, культуры и искусства. – Т. 1. – М., 1994. – С. 37-341.

23. Бердяев Н. А. Человек. Макрокосм и микрокосм / Н. А. Бердяев // Русский космизм. – М., 1993. – С. 171-175.

24. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

25. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: документи, матеріали і коментарі : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. (Рекомендовано МОН України) / Л. Д. Березівська ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – 384 с.

26. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два

философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.

27. Биков В. Ю. Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище / В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ “ХПІ”. – 2008, № 2. – С. 116-123.

28. Бирюкова Л. М. Использование педагогического потенциала региональной среды в формировании основ менталитета младшего подростка : дисс. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 1997. – 159 с.

29. Блонский П. П. О национальном воспитании / П. П. Блонский // Вестник воспитания. – 1915. – № 4. – С. 1-38.

30. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы : избр. пед. и психол. соч. : в 2 т. / П. П. Блонский. – М., 1979. – 304 с.

31. Боленко К.Г. А.С.Шишков – ревнитель национального воспитания // Педагогика. 1999. №5. С.97-102.

32. Бондарев П. Путь к национальному возрождению /П. Бондарев // Народное образование. – 1996. – №10. – С. 62-65.

33. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2000. – 257 с.

34. Большой толковый социологический словарь / ред. Дэвид Джери, Джулия Джерри. – М. ВЕЧЕ АСТ, 1999. – С.24

35. Бромлей Ю. В. Человек в этнической национальной системе / Ю. В. Бромлей // Вопросы философии. – 1988. – № 7. – С. 16-28.

36. Бромлей Ю. В. Этнос и этнография / Ю. В. Бромлей. – М. : Наука, 1973. – 223 с.

37. Ван Гоань. Від практики до рішень: реформа та розвиток

музичної освіти в школах нашої країни / Ван Гоань // Гуанчжоу, 2005. – 273 с.

38. Васильев К. В. Истоки китайской цивилизации / К. В. Васильев. – М. : Издательская фирма “Восточная литература” РАН, 1998. – 261 с.

39. Васильев Л. С. Некоторые особенности системы мышления, поведения и психологии в традиционном Китае / Л. С. Васильев // Китай: традиции и современность : сборник статей. – М. : Наука, 1976. – С. 52-82.

40. Вдовенко Н. Опішне. Гончарна столиця України.-2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kpi.ua/opishne>.

41. Вдовин А. И. Нация: история и современность / А. И. Вдовин, В. П. Торукало. – М., 2003. – 261 с.

42. Виды искусства и их взаимодействие : пособие для учителя / Б. П. Юсов, Е. П. Кабкова, Л. Н. Мун [и др.]. – М. : ИХО РАО, 2001. – 211 с.

43. Воленко О. И. Теоретические и организационно-педагогические условия достижения современного качества обучения и воспитания в едином образовательном пространстве : автореф. дис. ... докт. пед. наук / О. И. Воленко. – М., 2004. – 33 с.

44. Волков Г. Н. Этнопедагогическая концепция современного национального образования и воспитания / Г. Н. Волков // Вестник Ун-та Рос. Акад. Образ. – 1999. – № 1. – С. 91-111.

45. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебн. для студ. средн. и высш. пед. учебн. завед. / Г. Н. Волков. – М. : Изд. центр “Академия”, 1999. – 168 с.

46. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

47. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
48. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
49. Гаврилюк В. В. Становление системы образования региона / В. В. Гаврилюк. – Тюмень, 1998. – 240 с.
50. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии: Материалы к курсу лекций / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 118 с.
51. Гачев Г. Национальные образы мира : курс лекций / Г. Д. Гачев. – М. : Академия, 1998. – 432 с.
52. Гердер И. Г. Идеи к философии человечества / И. Г. Гердер. – М. : Наука, 1977.
53. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-пресс, 1995. – 448 с.
54. Гирц К. Влияние концепции культуры на концепцию человека / К. Гирц // Антология исследований культуры. – Т. 1. Интерпретация культуры. – СПб. : Университетская книга, 1997. – С. 115-141.
55. Гогоберидзе Г. М. Этнокультурный аспект литературного образования в национальной школе : дисс. ... доктора пед. наук / Г. М. Гогоберидзе. – М., 1998. – 318 с.
56. Гоголь Н. В. Авторская исповедь / Н. В. Гоголь // Собр. соч. в 8-ми т. – М. : Правда, 1984. – Т.7. – С.434.
57. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й перероблене. [Текст] / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 556 с.

58. Горбенко С. С. Ідея народності в українській педагогіці: погляд у минуле на зламі тисячоліть / С. С. Горбенко // Початкова школа. – № 7. – 1999.
59. Гумилев Л. Н. Заметки последнего евразийца / Л. Н. Гумилев // Наше наследие. – М. : Искусство, 1991. – № 3. – С. 19-26.
60. Гумилев Л. Н. Сочинения. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. – М., 1994. – 637 с.
61. Гуревич П. С. Философия культуры : пособие для студ. гуманит. вузов / П. С. Гуревич. – М. : АО “Аспект-Пресс”, 1994. – 317 с.
62. Гуренко О. І. Виховання етнічної толератності та культури міжнародного спілкування у студентській молоді / О. І. Гуренко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – Вип. 13. Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – С. 36–43.
63. Дао дэ цзин // Древнекитайская философия : в 2 т. – Т. 1. Перевод и примечания Ян Хин-шун. – М. : “Азбука ”1999. – 182 с.
64. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы / Р. Дарендорф. – М. : РОСПЭН, 2002. – С. 262.
65. Дей О. І. Народнопісенні жанри / О. І. Дей. – Вип. 2. – К. : Музична Україна, 1983. – 112 с.
66. Державна національна програма “Освіта” /Україна ХХІ століття // Освіта, № 44-46-грудень, 1993. – 33 с.
67. Державна програма розвитку транскордонного співробітництва на 2011-2015 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1088-2010-%D0%BF>
68. Дічек Н. П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60-70-х рр. ХХ ст.) / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 76-83.

69. Дмитренко М. К. Українська фольклористика: історія, теорія, практика / Микола Дмитренко. – К. : Ред. Часопису “ Народознавство”, 2001. – 576 с.
70. Долженкова М. И. Развитие этнохудожественного образования на основе региональных социально-культурных традиций : автореф. дис. ... докт. пед. наук / М. И. Долженкова. – Тамбов, 2001. – 50 с.
71. Древнекитайская философия : Сб. текстов : в 2 томах / [пер. с древнекит. Ян Хин-Шуна]. – М. : Мысль, 1973. – Т. 1. – 363 с.
72. Дрожжина С. Основи законодавства України про культуру / С. Дрожжина // Відомості Верховної України. – 1992. – №21. – С. 294
73. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : “Хэлтон”, 1998. – 399 с.
74. Електронна навчальна бібліотека української фольклористики при кафедрі української фольклористики імені Філарета Колесси [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/laboratory_folk_studies/lab_folk_el_library.php. – Загол. з екрану. – Мова укр.
75. Ерасов Б. С. Социальная культурология : пособие для студ. высш. учеб. заведений : в 2 ч. / Б. С. Ерасов. – М. : АО “Аспект Пресс”, 1994. – Ч. 1. – 384 с.; Ч. 2. – 240 с.
76. Євтух В. Б. Етнічність: глосарій / В. Євтух. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 170 с.
77. Євтух В. Б. Концептуальні конструкти етносоціальних реалій: досвід трьохлітніх досліджень (три роки в НПУ ім. М. П. Драгоманова) : монографія. Мін-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова / Володимир Євтух. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2010. – 284 с.

78. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.
79. Заринов Ю. И. Социум – этнос – этничность – нация – национализм / Ю. И. Заринов // Этнографическое обозрение. – 2002. – № 1. – С. 3-19.
80. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. – М. : Школа-Пресс, 1996. 272 с.
81. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
82. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
83. Иващенко В. Р. Развитие личности младшего школьника в условиях этнокультурного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Р. Иващенко. – М., 2005. – 25 с.
84. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : збірник наукових праць. – Львів : ЛДУ БЖД, 2006. – 634 с.
85. Инь Фалу. Наши замечательные музыкальные традиции / Инь Фалу // О китайской музыке : ст. кит. комп. и музыковедов. – М., 1958. – Вып. 1. – С. 18–31.
86. Ильин И. А. О национальном воспитании / И. А. Ильин // Собр. соч. в 10 т. – Т. 1. – М., 1993. – С. 201-208.
87. История Востока. Т. 1 : Восток в древности. – М. : Изд. фирма “Вост. лит-ра” РАН, 2002. – 256 с.
88. История китайской философии ; пер. с кит. ; общ. ред. и посл. М. Л. Титаренко. – М. : Прогресс, 1989. – 189 с.
89. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб., 1996.

90. Каган М. С. Художественная культура как система / М. С. Каган // Вопросы социологии искусства. – Л., 1980. – 68 с.
91. Каджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и средн. пед. учеб. заведений / Г. М. Каджаспирова, А. Ю. Каджаспиров. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 176 с.
92. Каптерев П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды / П. Ф. Каптерев // Педагогика. – 1992. – №3-4. – С. 67-74.
93. Квіт С. Без англійської мови немає вищої освіти [Електронний режим] / С. Квіт. – Режим доступу :
// <http://www.osvita.org.ua/articles/1929.html>
94. Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні : [у 3 кн., 6 т.] / С. Килимник. – Факс. вид. – К., 1994. – Кн. I, т. I: (Зимовий цикл); т. 2 (Весняний цикл). – 400 с.
95. Киященко Н. И. Искусство и духовный мир человека / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М., 1983.
96. Колесса Ф. М. Фольклористичні праці / Ф. М. Колесса. – К. : Наукова думка, 1970. – 413 с
97. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения в 2 т. – М. : Просвещение, 1982. – Т. 2. – С. 386-385.
98. Кондрацька Л. А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 – “Теорія і методика професійної освіти” / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль, 2004. – 35 с.
99. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. С. 15. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/project_30102014.doc.

100. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. – К. : Українська правнича фундація, 1996. – 63 с.
101. Корнюшкин Н. П. Разработка региональной концепции образования: теоретические проблемы и технология внедрения : дисс. ... канд. пед. наук / Н. П. Корнюшкин. – М., 1995. – 198 с.
102. Краевский В. В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики / В. В. Краевский. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
103. Кребер А. Конфигурация развития культуры / А. Кребер // Антология исследований культуры. Т. 1 : Интерпретации культуры. – СПб. : Университетская книга, 1997. – С. 465-496.
104. Кремень В. Г. Педагогічна наука: час методології рефлексії / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 9-15.
105. Кремер Н. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика / Н. Ш. Кремер. – М. : Юнити-Дана, 2002. – 543 с.
106. Культура, образование, развитие индивида / отв. ред. Ф. Т. Михайлов. – М. : АН СССР ин-т философии, 1990. – 162 с.
107. Лазарев Ю. В. Национальный компонент в формировании патриотически-ориентированной личности старшеклассника : дисс. ... канд. пед. наук / Ю. В. Лазарев. – М., 1999. – 180 с.
108. Ленд'єл-Сяркевич А. А. Методика підготовки майбутніх учителів музики до інтеркультурного діалогу в умовах поліетнічного регіону : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 “Теорія і методика музичного навчання” / А. А. Ленд'єл-Сяркевич. – Київ, 2011. – 21 с.
109. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
110. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в

2 т. / А. Н. Леонтьев. – М., 1983. – 204 с.

111. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

112. Лернер И. Я. Современный урок / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин. – М. : МИРОС, 1992. – 38 с.

113. Лифшиц С. Мифология древняя и современная / С. Лифшиц. – М. : Искусство, 1980. – 582 с.

114. Лихачев Д. С. Культура как целостная среда / Д. С. Лихачев // Новый мир. – 1994. – №8. – С.3-8.

115. Лихачев Б. Т. Философия воспитания: Специальный курс : учеб. пос. для студентов вузов / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1995. – 282 с.

116. Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А. Ф. Лосев ; сост. А. А. Тахо-Годи ; общ. ред. А. А. Тахи-Годи и И. И. Маханькова. – М. : Мысль, 1993. – 995 с.

117. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – М. : Гнозис; Изд. группа “Прогресс”, 1992. – 272 с.

118. Лотман Ю. М. Феномен культуры / Ю. М. Лотман // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1979. – Вып. 10. – С. 18-24.

119. Лунина Г. В. Гуманистические идеи русской народной педагогики в воспитании оптимистического мироощущения у дошкольников : дисс... канд. пед. наук / Г. В. Лунина. – М., 1995. – 191 с.

120. Лу Мінде. Художня педагогіка в сучасних початкових і середніх школах / Лу Мінде. – Наньцзін, 1999. – 317 с.

121. Лурье С. В. Историческая этнология : учеб пособ. для вузов / С. В. Лурье. – М. : Аспект- Пресс, 1997. – 448 с.

122. Лю Цяньцян. Этапи та методи формування художньої

компетентності майбутніх учителів музики та хореографії / Лю Цяньцянь // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. – 2010. – № 7, 8. – С. 72–77.

123. Маркарян Э. С. Об исходных методологических предпосылках исследования этнических культур / Э. С. Маркарян // Методологические проблемы этнических культур : материалы симпозиума. – Ереван, 1978.

124. Макаренко Л. Л. Проблеми формування інформаційної культури особистості студента в освітньому просторі навчального закладу / Л. Л. Макаренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – Вип. 20 : збірник наукових праць / за науковою ред. академіка В. І. Бондаря. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 254 с.

125. Матвієнко О. В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії : монографія / О. В. Матвієнко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 384с.

126. Маркова А К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

127. Мердок Джордж П. Фундаментальные характеристики культуры / Джордж П. Мердок ; пер. В. Г. Николаева // Антология исследований культуры. Т. 1 : Интерпретация культуры. – СПб. : Университетская книга, 1997. – С. 49-57.

128. Мид М. Культура и мир детства : избранные произведения / М. Мид ; пер. с англ., сост. и послесловие Т. 1 : С. Кона. – М. : Наука, 1988. – 429 с.

129. Моисеева Л. В. Региональное экологическое образование: теория и практика : дисс. ... доктора пед. наук / Л. В. Моисеева – Екатеринбург, 1997. – 376 с.

130. Мусин-Пушкин А. А. О необходимости национального

направления нашей школы / А. А. Мусин-Пушкин // Русская словесность. – 1996. – № 4. – С. 34-38.

131. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347. – 20 с.

132. Ніколаї Г. Ю. Музичний фольклор у змісті підготовки вчителів: етнопедagogічний аспект / Г. Ю. Ніколаї // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал Сумського ДПУ імені А. С. Макаренка. – № 7 (9), 2010. – Суми, 2010. – С. 189–195.

133. Ничкало Н. Г. Теоретичні засади становлення і розвитку субдисциплін у сучасній педагогіці / Н. Г. Ничкало // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 23–33

134. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко : у 4 томах. – Т. 1: А-Є. – К. : Аконт, 1998.

135. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник / Ольга Миколаївна Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

136. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : монографія / Василь Денисович Онищенко. – Львів : Норма, 2014. – 356 с.

137. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : монографія / В. Ф. Орлов / за заг. ред. І. А. Зязюна. – Київ : Наукова думка, 2003. – 262 с.

138. Основи законодавства України про культуру // Відомості Верховної України. – 1992. – №21. –С. 294

139. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

140. Перепелиця М. Державна молодіжна політика в Україні (регіональний аспект) / М. Перепелиця. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2001. – 242 с.

141. Писарев Д. И. Избранные педагогические сочинения / Д. И. Писарев. – М., 1984. – 290 с.

142. Полякова А. Л. Формирование деловых качеств личности в условиях этнокультурной направленности в образовании : дисс. ... канд. пед. наук / А. Л. Полякова. – Волгоград, 1998. – 178 с.

143. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.

144. Пономарев Я. А. Фазы творческого процесса / Я. А. Пономарев // Исследование проблемы психологии творчества. – М. : Наука, 1983. – С. 3-25.

145. Попович Н. М. Специфіка впливу глобалізаційних процесів на розвиток неперервної освіти / Н. М. Попович // Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі ХХІ століття : матеріали Всеукраїнської ІІІ наук.-практ. конф. (13–14 березня 2014 р.). – Мукачево : МДУ, 2014. – С. 106–108.

146. Попович Н. М. Досвід як основа професійного становлення майбутнього вчителя музики / Н. М. Попович // Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики : зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. Інтернет-конференції (12–14 березня 2014 р.). – Переяслав-Хмельницький : ПХДУ ім. Г. Сковороди, 2014. – С. 76–80.

147. Попович М. Нарис історії культури / М. Попович. – К. : “Артек”, 2001. – 728 с.

148. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін: доповідь Президента НАПН України В. Г. Кременя на Загальних зборах НАПН України 30 жовтня 2014 р. [Електронний

ресурс]. – Режим доступу : <http://naps.gov.ua/>

149. Прокофьева А. Г. Краеведение как основной и региональный компонент литературного образования : дисс. ... доктора пед. наук / А. Г. Прокофьева. – СПб., 1997. – 391 с.

150. Пуцик О. Роль етнохудожньої культури в розвитку особистості майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема / О. Пуцик // Науковий Вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – № 1(10). – 2013. – С. 225-226.

151. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

152. Реброва О. Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти : [монографія] / О. Є. Реброва. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 283с.

153. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посібник / В. В. Рибалка. – Одеса : Бакаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.

154. Рыбаков С. Е. Философия этноса / С. Е. Рыбаков. – М. : ИПК Госслужбы, 2001. – 360 с.

155. Робинсон К. Образование против таланта ; пер. с англ. Н. Макаровой / К. Робинсон. – Москва : Эксмо, 2013.

156. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник. – 2-ге вид., доп. / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.

157. Руденко Ю. Д. Основи сучасного українського виховання / Ю. Д. Руденко. – К. : Вид-во ім. О. Теліги, 2003. – 328 с.

158. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / О. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

159. Савенкова Л. Г. Интегрированный предметно-пространственный подход к процессу освоения искусства в школе / Л. Г. Савенкова // Б. П. Юсов [и др.] Виды искусства и их взаимодействие : пособие для учителя. – М. : ИХО РАО, 2001. – С. 130-165.
160. Садовенко С. Розвиток особистості в музично-фольклорному середовищі / С. Садовенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 7 (9). – С. 409-418.
161. Сегеда Н. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія] / Н. А. Сегеда. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 273 с.
162. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – С. 708-719.
163. Сикевич З. В. Национальное самосознание (социологический очерк) / З. В. Сикевич. – М. : Механик, 1996. – 208 с.
164. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования: проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
165. Скворцов Н. Г. Этничность и трансформационные процессы / Н. Г. Скворцов // Этничность. Национальные движения. Социальная практика : сб. ст. – СПб., 1995. – 336 с.
166. Сковорода Григорій. Твори : у 2 т. – К. : Наука, 1973. – Т. 1. – 531 с.
167. Сластенин В. А. Профессиональная деятельность и личность педагога / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал. – № 1. – М., 2000. – С. 37-38.
168. Словник іншомовних слів. – К. : Головна редакція УРЕ, 1974. – 775 с.

169. Смирнов В. Г. Художественное краеведение в школе / В. Г. Смирнов. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
170. Солдатова Г. У. Психологія міжетнічної напруженості / Г. У. Солдатова. – М., 1998.
171. Сорока М. Полікультурна освіта – вимога сьогодення / М. Сорока // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – К. : Університет, 2008. - №9. – 152 с.
172. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
173. Социологический энциклопедический словарь. – М. : ИНФА. М-Норма, 1998. – 488 с.
174. Соціологічні опитування. Культура (Центр Разумкова) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.raxumkov.org/ukr/poll.php?poll_id=693,719.
175. Стельмахович М. Г. Етнопедагогіка / М. Г. Стельмахович. – Київ, 1994. – 229 с.
176. Степико М. Т. Філософсько-методологічний аналіз становлення та буття етнонаціональних спільнот: автореф. дис. ... д. філософських н. : 09. 00. 03 “Соціальна філософія та філософія історії” / М. Т. Степико. – Київ, 1999. – 34 с.
177. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – М. : Педагогика, 1991. – С.148-199.
178. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1982. – 270 с.
179. Сявавко З. Є. Етнодидактика, етнопедагогіка, етнопсихологія, народна педагогіка / З. Є. Сявавко // Українська фольклористика. Словник-довідник : посібник для студентів. – Тернопіль, 2008.

180. Тарасова Л. А. Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования : дисс. ... доктора пед. наук / Л. А. Тарасова. – М., 1997. – 464 с.
181. Творческие аспекты в дидактическом процессе : межвуз. сборник науч. трудов. – М. : Прометей, 1993. – 158 с.
182. Тейяр де Шарден. Феномен человека / Тейяр де Шарден. – М., 1987. – 234 с.
183. Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М. : Педагогика, 1979. – 207 с.
184. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. – Т. 1 / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – 327 с.
185. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов // Известия АПН РСФСР. – М., 1947 – Вып. II – С. 7-26.
186. Тертицкий К. М. Программа курса “Основы этнографии изучаемой страны (Китай)” [Электронный ресурс] / К. М. Тертицкий. – Режим доступа : http://www.iaas.msu.ru/projects/prog_cours/tertit/pr_etnog.pdf
187. Тишков В. А. Про феномен етнічності / В. А. Тишков // Етнографічний огляд. – 1997. – № 3.
188. Токарев С. А. История зарубежной этнографии / С. А. Токарев. – М., 1978. – 458 с.
189. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / О. М. Топузов // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 32–38.
190. Уайт Л. А. Понятие культуры / Л. А. Уайт // Антология исследований культуры. – Т. 1 : Интерпретации культуры. – СПб :

Университетская книга, 1997. – С. 17-49.

191. Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/publish/article?art_id=246581344. (17.04.2015). – Заголовок з екрану.

192. Указ Президента України № 5/2015 Про Стратегію сталого розвитку “Україна – 2020”. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/18688.html>. (17.04.2015). Заголовок з екрану.

193. У Ифан. К проблеме концепции национального воспитания молодёжи в политике Китайской Народной Республики: педагогический аспект / У. Ифан // Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування : матеріали міжнародної наукової конференції молодих учених і студентів. 20-21квітня 2011 р., м. Суми. – Суми : СумДПУ, 2011. – С. 59–61.

194. У Ифан. Этнокультурный компонент в профессиональной подготовке учителей музыки в Китае и Украине / У Ифан // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К. : Вид-во НПУ, 2009. – Вип. 7 (12). – С. 122–128.

195. Україна: утвердження незалежної держави: 1991-2001 / Голова ред. ради В. А. Смолій. – К. : Альтернативи, 2001. – 213 с.

196. Українська художня культура : навч. посібник / [за ред. І. Ф. Ляшенка]. – К. : Либідь, 1996. – 416 с.

197. Ургалкин Ю. А. Регионализация этнонациональных отношений: тенденции, противоречия, регулирование : дисс. ... доктора философских наук / Ю. А. Ургалкин. – М., 1996. – 366 с.

198. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 6.1 / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – 528 с.

199. Филиппов Б. Реакция на культурный шок / Б. Филиппов // Народное образование. – 1994. – С.52-55.
200. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд, перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
201. Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека / С. Л. Франкл – Минск : Харвест, Москва : АСТ, 2000. – 992 с.
202. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
203. Хижна О. П. Потенціал етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики в системі безперервної педагогічної освіти / О. П. Хижна // Освіта для сучасності = Edukacja dla wspolczesnosci : зб. наук. пр. / редкол. : В. Г. Кремень (голова), заступники голови : В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало, члени редколегії: Ф. Шльосек [та ін.] ; НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ; Варшава : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 594-603.
204. Хлытина О. М. Формирование ценностного отношения к прошлому (на материале пропедевтического курса истории Отечества) : дисс. ... канд. пед. наук / О. М. Хлытина. – СПб., 1997. – 241 с.
205. Хоружа О. В. Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики / О. В. Хоружа // Наук. часопис Нац. пед. ун. імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Вип. 7 (12). Теорія і методика мистецької освіти. – К. : Вид-во НПУ, 2009. – С. 116-122.
206. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–62.
207. Чан Лиин. Народная песня как феномен китайской культуры :

автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 “Музыкальное искусство” / Чан Лиин. – Санкт-Петербург, 2007. – 22 с.

208. Чжан Цзюнь. Китайская народная музыка в профессиональной подготовке студентов музыкальных факультетов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (музыка)” / Чжан Цзюнь. – М., 2008. – 22 с.

209. Чистяков Б. Л. Проблема национального своеобразия культуры и ее постановка в русской философской мысли (теоретико-методологический аспект) : дисс. ... канд. философских наук / Б. Л. Чистяков. – СПб., 1995, 165 с.

210. Чжэн Ли, Цзинь Явэнь. Новый взгляд на фундаментальное музыкальное образование / Чжэн Ли, Цзинь Явэнь. – Пекин, 2004. – 228 с.

211. Чжу Сяомань. Реформа содержания образования в Китае / Чжу Сяомань. – М. : Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 67-74.

212. Чешко С. В. Человек и этничность / С. В. Чешко // Этнографическое обозрение. – 1994. – № 26. – С. 35-49.

213. Шацкий С. Т. Работа для будущего. Документальное повествование : кн. для учителя / С. Т. Шацкий ; сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

214. Шинкаренко В. Методичне забезпечення вчителів початкової ланки до систематичної та цілеспрямованої роботи щодо формування етнохудожньої культури. – С. 436. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://webcache.googleusercontent.com>

215. Шпет Г. Введение в этническую психологию / Г. Шпет // Сочинения. – М., 1989. – С. 475-574.

216. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; сост. Б. Д. Эльконин. АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.

217. Энциклопедический словарь географических терминов. – М. : Сов. энциклопедия, 1968. – 440 с.
218. Этническая педагогика : кн. для чтения / гл. ред. В. А. Пятин. – Астрахань : АГПИ, 1995. – 474 с.: ил.
219. Этнография : учебник / под ред. Ю. В. Бромлея и Г. Е. Маркова. – М. : Высшая школа, 1982. – 320 с.: ил.
220. Этнознаковые функции культуры / отв. ред. Ю. В. Бромлей. – М. : АН СССР. Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая, 1991. – 223 с.
221. Этнопедагогические проблемы обучения и воспитания: Поиск и решения : матер., междунар. научно-практич. конфер / отв. ред. Г. Н. Волков. – М., 1999. – 168 с.
222. Юм Д. Сочинения : в двух томах / Давид Юм; [перевод с английского] / под общ. ред., со вступит. ст. и примеч. И. С. Нарского. – Москва : Мысль, 1966. – Т. 1., 1966. – 846 с.
223. Юркевич П. Д. Философские произведения / Памфил Данилович Юркевич ; сост. и подгот. текста А. И. Абрамова, И. В. Борисовой ; Вступ. ст. и примеч. А. И. Абрамова // Вопросы философии. – М. : Правда, 1990. – 669 с.
224. Юрій М. Ф. Етнологія : навчальний посібник / М. Ф. Юрій. – К. : Дакор, 2006. – 360 с.
225. Юсов Б. П. Виды искусства и их взаимодействие : пособие для учителя / Б. П. Юсов [и др.]. – М. : ИХО РАО, 2001. – 210 с.
226. Юй Хуа. О стратегии развития китайского образования / Юй Хуа. – М. : Педагогика, 2001. – № 4. – С. 75-77.
227. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности

/ В. А. Ядов // Мир Украины. – 1995. – № 3-4. – С. 148-159.

228. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1984. – 85 с.

229. Яковлев Е. Г. Проблемы художественного творчества / Е. Г. Яковлев. – М. : Высшая школа, 1972. – 70 с.

230. Яковлев Е. Г. Эстетика : учеб. пособие / Е. Г. Яковлев. – М. : Гардарика, 1999. – 464 с.

231. Яременко В. Новий словник української мови / В. Яременко, О. Сліпущко. – К. : Аконт, 2000.

232. Ammon U. Language conflicts in the European Union / Ulrich Ammon // International Journal of Applied Linguistics. – 2006. – Vol. 16. – P. 3-8.

233. Bancs M. Ethnicity: Anthropological Constructions. – P. 1 / M. Bancs.

234. Best J. Social problems / J. Best. – W.W.Norton & Company, Inc. – 2008. – 369 p.

235. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge Univ. Press, 1995.

236. Church A. T. The cross-cultural perspective in the study of personality: Rationale and current research / A. T. Church, W. J. Lonner // J. of Cross-Cultural Psychology. – 1998. – Vol. 29(1). – P. 32-62.

237. Dave R. Lifelong Education and School Curriculum / R. Dave. – Hamburg : VIE, 1973. – С. 14

238. Duden Deutsches Universalwörterbuch. // 2. Aufl. Mannheim. Wien. – Zurich: Dudenverlag, 1989.

239. Epstein A. Ethos and Identity: Three Studies in Ethnicity / A. Epstein. – London, 1978.

240. Fromm E. *Man for himself* / E. Fromm. – New York : Rinehart, 1947.
241. Husserl. “La crise de l’humanite europeenne et la philosophie”, in “Revue de metaphisique et demorale”, avril 1968, p. 258 / Цит.: Рюс Жаклін. *Поступ сучасних ідей: панорама новітньої науки / Жаклін Рюс / з франц. переклав В. Шовкун. – К. : Основи, 1998. – 669 с.*
242. Karle J. *The role of motivation in scientific research* / J. Karle // *Interdisciplinary science rev.* – L., 1988. – Vol. 13. – № 1.
243. Knoll Michael. *The Project Method – Its Origin and International Influence*. In: *Progressive Education Across the Continents. A Handbook*, ed. Hermann Röhrs and Volker Lenhart. – New York : Lang 1995. – P 307–318.
244. David Landes, “Culture Makes Almost All the Difference,” in *Culture Matters*, New York: Basic Books, 2000. – P. 7
245. Maslow A. H. *Motivation and Personality* / A. H. Maslow. – New York, 1954. – 400 p.
246. Meyer K. A. *Correlates of external support: A model for faculty research development* / K. A. Meyer // *SRAJ*. Chicago, 1991. – Vol. 23. – № 2.
247. Okoń W. *Nowy Słownik pedagogiczny* / Wincenty Okoń / *Wydanie czwarte uzupełnione i poprawione*. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie “Żak”, 2004. – 486 s.
248. Pickard E. *Yoward a theory of creative potential* / E. Pickard // *The journal of creative behavior/* – 1990/ – Vol. 24. – № 1. – P. 1-9.
249. *Policy Paper for change and Development in Higher Education*. – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization of UNESKO. – 1995. – 43 p.
250. Rogers C. R. *A Way of Being* / C. R. Rogers. – Boston : Houghton Mifflin, 1980. – X, 395 p.

251. Rokita J. Portfolios in Language Teacher Education. Studies in Teacher Education / J. Rokita. – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005. – S. 26–33.
252. Shulka P. Life – long Education. – New Delhi: Orient Longman. – 1971. – С. 15-16.
253. Schultz D. P. Growth Psychology: Models of the Healthy Personality / D. P. Schultz. – New York etc.: Van Nostrand Reinhold Co., 1977. – VII, 151 p.
254. 46-Special Message to the Congresson Education. February 20, 1961 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=8433> (17.04.2015).
255. The Folklore Society (FLS) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.folklore-society.com/aboutus/index.asp>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
256. The Laws on Education of the People’s Republic of China. – Beijing, 1999. – P. 140–144.
257. UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Paris: UNESCO // UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights, 2006. Printed at UNESCO in Paris (ED-2006/WS/59) – CLD 29366.
258. Unesco Glossary: <http://www.unesco.kz/education/cdrom/>
259. Vaniscotte F. Teachers and Mobility / Maurice Galton, Bob Moon (eds.) / Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. – London: David Fulton Publishers, 1994. – P. 165-177.
260. Wait Paper in Intercultural Dialogue “Living Together as Equals in Dignity”. – Strasbourg, 2008. – P. 57.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА № 1

1. Прізвище, ім'я, по батькові.
2. Факультет, курс, група,
3. Національність.
4. Скількома мовами володієте. Якими?
5. Чи володієте рідною мовою?
6. Чи знаєте Ви традиції, звичаї свого народу? Інших народів?
7. Яку школу закінчили: національну, багатонаціональну?
8. У якій місцевості жили до вступу до вузу міської, сільської?
9. Після закінчення вузу в якій місцевості плануєте працювати?
10. В якій школі плануєте працювати після закінчення вузу національної, багатонаціональної?
11. Чи вважаєте Ви, що необхідно враховувати національні особливості дітей?
12. Що визначило вибір Вами педагогічної професії?
13. Чи створені на Вашу думку, умови у вузі для формування етнохудожньої підготовленості?
14. Які навчальні предмети сприяють підготовці студентів до роботи в полікультурному соціумі?
15. Чи задоволені Ви процесом фахової підготовки?
16. Що сприяла і що заважало фаховій підготовці у ВНЗ?
17. Під час проходження педагогічної практики Ви відчували труднощі. Які?

18. Чим би Ви доповнили систему етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики?

19. Які чинники на Вашу думку, мають найбільший вплив на формування етнохудожньої підготовленості студентів?

20. Чи хотіли б Ви працювати у навчальному закладі з етнохудожньою спрямованістю?

Дякуємо за відповіді!

АНКЕТА № 2

1. Які важливі стереотипи Ви маєте як представник етнокультурної групи?

2. У яких межах існують подібності між представниками типових етногруп?

3. Якою мірою особистість опановує знаннями і проявляє характерні особливості, традиційні для даної етногрупи?

4. При плануванні роботи вчитель повинен

- враховувати багатонаціональний, багато культурний склад учнів;

- не брати до уваги національні, культурні відмінності учнів?

5. Як Ви думаєте, яка підготовка повинна бути у вчителя музики для роботи в полікультурному соціумі?

6. Які особливості у змісті освіти повинні бути у вузі? На що необхідно звернути увагу вузу? (Що передбачити?)

7. Чому полікультурна освіта необхідна школярам?

8. Чому приналежність до певної етнокультурної групи для одних людей відіграє велике значення, ніж для інших?

9. Як Ви думаєте, яка повинна бути мовна орієнтація в багатокультурному, багатонаціональному колективі? (Скільки мов, чому?)

10. У чому переваги і недоліки білінгвізму?

11. Як учитель може використовувати культуру одного учня для збагачення полікультурного досвіду інших учнів у класі?

12. Яку роль відіграють релігійні групи на сучасному етапі трансформації та оновлення України?

13. Чи зобов'язаний учень, який сповідує Іслам, брати участь з іншими школярами у підготовці до Різдва, Нового року? Яка повинна бути при цьому позиція вчителя?

14. Як необхідно ставитися до різних сект, які почали з'являтися останнім часом? (Яку роботу необхідно проводити з дітьми?)

15. Існує думка, що релігійне навчання в школі буде служити поліпшенню морального становлення школярів. Яка Ваша точка зору? Аргументуйте.

16. Чи існує взаємозв'язок між поганою успішністю учня і його соціально-економічним становищем? Обґрунтуйте свою точку зору.

17. Чи може школа бути інститутом “вирівнювання” (виправлення) економічної нерівності, що існує в суспільстві? Аргументуйте відповідь.

18. Як Ви ставитеся до дітей з фізичними та розумовими відхиленнями (альтернативними дітьми)?

19. Які негативні стереотипи існують в українському суспільстві по відношенню до дітей з альтернативним фізичним та розумовим розвитком?

20. Чи готові Ви до того, щоб у вашому класі були такі діти? Як можна до цього підготуватися?

21. Чи можуть учні з альтернативним розвитком досягати таких же результатів у навчанні, що і звичайні школярі?

22. Чи доводилося Вам стикатися з людиною з альтернативним фізичним розвитком? Що Ви відчували? Вели би Ви себе зараз з ним по іншому?

23. У чому має полягати мета полікультурної освіти?

24. Яке із завдань полікультурної освіти Ви вважаєте першочерговим для сучасних ВНЗ?

- 1) спонукати педагогів відходити від власних культурних забобонів (змінити ставлення);
- 2) розвивати відкритість щодо різних культур у процесі інтегрованого викладання фахових дисциплін;
- 3) заохочувати співробітництво з викладачами рідної мови та культури;

- 4) заохочувати одержання двомовної кваліфікації (заходи по забезпеченню мовної підтримки вивчення другої мови).

25. Які виклики стоять сьогодні перед етнохудожньою підготовкою майбутніх учителів музики?

Додаток Б**Правила спілкування**

1. Будьте ввічливі, привітні й доброзичливі в спілкуванні, поважайте співрозмовника.
2. Будьте уважними до співрозмовника, до його стану та настрою.
3. Умійте слухати і не перебивати монологу інших.
4. Не бійтеся вступати в контакти (усні чи письмові) з людьми, навіть незнайомими вам.
5. Говоріть те, що може бути цікавим тим, хто з вами розмовляє.
6. Не завдавайте людям прикрощів словом (не ображайте, не виявляйте своєї неповаги, не вживайте грубих слів).
7. Намагайтеся ввічливо попросити про щось і ввічливо відмовити, не образивши співрозмовника.
8. Використовуйте у спілкуванні слова гречності: „будь ласка“, „вибачте“, „чи не змогли б ви“, „на жаль“ та ін.
9. Вчіться підтримати людину словом і ділом у будь-якій ситуації.

Основні положення Кодексу етики міжкультурного комунікації:

- а) усвідомлювати, що Ви не встановлюєте світових стандартів;
- б) відноситись до культури аудиторії з тією ж повагою, з якою відносився б до своєї особистості;
- в) не судити про цінності, переконання і звичаї інших культур, відходячи від власних цінностей;
- г) завжди пам'ятати про необхідність розуміти культурну основу чужих цінностей;
- д) ніколи не виходити з позиції перевершення своєї релігії над релігією іншого;
- е) прагнути зрозуміти і поважати способи виготовлення їжі і звичаї одягу, які склалися у інших народів під впливом їх специфічних потреб і ресурсів;

е) не демонструвати огидливість до неприємних запахів, якщо ті звичні для інших культур;

ж) не виходити з кольору шкіри як “природної” основи взаємостосунків з тією чи іншою людиною;

з) не дивитися з висока на людину з іншим акцентом;

и) розуміти, що кожна культура, якою б невеликою вона не була, має, що запропонувати світові, але нема таких культур, які мали б монополію на всі аспекти;

і) не намагатися використати свій високий статус в ієрархії своєї культури для впливу на поведінку представників іншої культури в ході міжкультурних контактів;

ї) завжди розуміти, що ніякі наукові дані не підтверджують перевершеності однієї етногрупи на іншою.

Завдання на розвиток комунікації

1. Що ви можете сказати з приводу такого вислову Р.Емерсона: „Добре, хто добре говорить, але ще краще, хто добре слухає”. Обґрунтуйте свою думку.

2. Коли й кому можна висловити дані побажання й питання: зі святом Вас, на здоров'я, зичу Вам здоров'я, на добраніч, перепрошую, щасливої дороги, відійдіть, будь ласка.

3. Складіть попарно діалоги з використанням вищезгаданих висловів.

4. Коли, на вашу думку, доречно вжити кожну з наведених форм прохання: „Ходімо пройдемося!”, „Чи не могли б ми разом пройтись?”, „Чи не хотіли б Ви пройтися разом зі мною?”, „Благаю, ходімо пройдемося!”

Відредагувати речення, усунувши невиправдані повтори та вживання зайвих слів (для уникнення тавтології в комунікації)

Текст.

Квіти вражали барвистістю веселкових барв. Я дружу та товаришую зі своїми друзями. У складі складного речення учні неправильно розставили

розділові знаки. Нам усім потрібно краще працювати, щоб покращити наше життя. У читальному залі нашої бібліотеки читач завжди може прочитати цікавий матеріал.

- Знайти й виправити в наведених реченнях порушення лексичної сполучуваності слів.

Сьогодні він повністю загубив силу. Сидячи в автобусі, в мене заболіла голова. У цьому творі автор висміює скупість, жадність до збагачення. Він був кріпацьким селянином.

- Установити, яка з двох форм є правильною: відношення до нього, ставлення до нього; цікавий захід, цікаве міроприємство; вільна вакансія, вакансія; повістка дня, порядок денний; відчуття обов'язку, почуття обов'язку; грудна дитина, немовля.

Уданому уривку підкреслити парами загальноживані і діалектні слова, дописати до них 3-4 пари подібних слів, які ви чуєте у своєму регіоні.

Чудесні барви.

... А є ще риси мови, що зветься діалекти: це говори місцеві на дещо інший лад. На Київщині (в літках) взуття зовуть обушка, а огірок звичайний в Чернігові – гурок, а кошик на Поліссі (в Іванкові) – кошувка. І назви, і вимова різняться що не крок.

Раз якось на базарі професор із столиці заговорив із дідом, що ягоди привіз:

- То, значить, на Поліссі вродили полуниці? Я бачу, ви знау Снові із Хутора Рогіз.

Дід витріщає очі – і як це може бути?

- То ви з Рогозу разом? Мо, інженер? Поет?

- Та ні, я просто знаю, як де говорять люди:

Прислухуюсь до мови і в цьому весь секрет.

Д.Білоус

- Поясніть лексичне значення омонімів: такт і такт; стан і стан; вид і вид.

З кожним з них складіть речення.

- Доберіть синоніми до слів і словосполучень: дужий, кремезний, чемний, гречний, адекватний.

- Доберіть до поданих слів антоніми: майбутній, мовчазний, похмурий.

- У поданих реченнях знайдіть лексичні помилки й усуньте їх.

Не темній вулиці тьмяно блимані фонарі. Громадянське доручення потрібно виконати вчасно. Це мені потрібно як минулорічний сніг. На зборах директор об'явив подяку. По дорозі ми зустріли бувшого однокласника.

Комунікативно-лексичні вправи-ігри

1. На дошці записують визначення певних понять, які потрібно записати окремими словами в зошит. Перемагає той, хто швидше виконає завдання.

Завдання:

- Той, хто косить траву
- Криклива людина
- Житель Кубані
- Людина, яка володіє лівою рукою краще
- Водій літака
- Водій таксі
- Жінка, яка доглядає за дітьми

2. Група ділиться на дві команди. Завдання: від поданих слів утворить нові зі значенням пестливості (I-а команда), зі значенням згрубілості (II-а команда).

Ліс, дерево, дід, ведмідь, хлопець, очі, хвиля. Виграє та команда, що раніше виконає завдання.

3. Розгадайте шараду:

Корінь мій знаходиться в „ціні“, Префікс дай від „оклику“ мені, Суфікс – від „лінійочки“ чи „Зірочки“, Разом – результат для перевірки. (Оціночка)

Додаток В

ТЕСТ НА МОВНИЙ ІНТЕЛЕКТ

Тест складається із завдань, які є знаходженням однакових за значенням слів, аналогій, правильного звучання прислів'їв, а також перевірку пам'яті на слова. Для виконання завдань цього тесту потрібне не лише мовне чуття, але і аналітичні здібності.

1. Відзначте слово, яке не личить за значенням.

а) автобус б) вантажівка в) автомобіль г) вертоліт (гелікоптер)

2. У кожній з подальших комбінацій букв прихована назва тварини.

Визначте, яке з них не підходить за значенням.

а) АЛКІБ б) РЛКІКО в) СІВЯН г) ІКАКШ

3. Як закінчується прислів'я?

Не рий іншому яму...

а) а то вириють тобі. б) і сам в неї не впадеш. в) сам в неї попадеш.

г) так будеш сам розумніше.

4. Відзначте слово, яке не підходить за значенням до інших слів.

а) повітря б) крило в) гас г) екскаватор

5. Як закінчується прислів'я?

Хто рано встає...

а) той добро наживе б) тому Бог подає в) той день береже г) той довго

живе

6. Якщо переставити букви АСІВЛ, то що вийде ?

а) країна б) тварина в) річка г) місто

7. Яке із слів, отриманих з комбінації букв, не означає назва професії?

а) КЕПАР б) ЯЛОБР в) АЛКІР г) ЧТЕЬУЛ

8. У комбінації букв представлені назви міст. Відзначте місто, яке розташоване не на території України.

а) ЇКВИ б) ДАМРДИ в) ЛВІВ г) ЇКОНЕЦ

9. Підберіть слово, яке відповідає значенню обом даним: трава/біг

а) хміль б) дерен в) вигін г) петрушка.

10. Яке із слів не підходить за значенням до інших?

а) пінцет б) сокира в) молоток г) тесак

11. Яка частина слова, приєднана до даних, додає їм значення? сино-, психо-, астро-

а) фат б) ним в) аналіз г) лог

12. Вставте частину слова, яка відсутня в дужках: маска (акрет) майстер трактир (....) ресторан

а) ксасам б) ритнар в) карсер г) роткар

13. Яке із слів має те ж значення, що і обидва даних? Шофер... водій...

а) кондуктор б) провідник в) рульовий г) пілот

14. Якою частиною закінчується перше слово і починається друге? Пі(...) ос а) лот б) ріг в) віл г) гол

15. Яке слово відсутнє в переліку? Корова..., курка..., свиня..., яйце..., окіст а) шніцель б) молоко в) пір'я г) жир

16. Вставте в дужки частину слова, щоб їм закінчувалося перше слово і починалося друге. Ру(...) ша а) та б) ні в) ка г) су

17. Знайдіть слово, яке не відповідає іншим.

а) слух б) зір в) рука г) гормон

18. Чотири доповідачі виступили з темами: Америка. Вірогідність. Двигуни. Життя. Яка тема виступу п'ятого доповідача?

а) Мужність б) Людина в) Мореплавання г) Ізотопи

19. Яке з імен не відповідає іншим?

а) Багратіон б) Кутузов в) Мюрат г) Раєвський

20. Як закінчується прислів'я?

Лякана ворона...

а) і в ліс не летить. б) і куща боїться. в) сама себе боїться. г) на сук не сідає.

21 Як закінчується прислів'я?

На що і скарб...

а) якщо молодий і багатий. б) якщо молодий і одружений. в) якщо і так рад. г) якщо в сім'ї лад.

22. Яке слово не відповідає по сенсу іншим?

а) кит б) окунь в) оселедець г) акула

23. Яке слово підходить по значенню трьом даним ? Урок, дошка, двері.

а) молоток б) крейда в) пиросос г) оборона

24. Яке із слів відповідає за значенням даним? Прибуття, поява.

а) терпіння б) дар в) їда г) народження

25. Вставте в дужки відсутні букви. Випадково (дата) остаточно Автоматичний (...) електричний

а) ськан б) стін в) омке г) лелс

26. Що означає слово, приховане в комбінації букв ММАКСЬНУР?

а) КРАЇНА б) РІЧКА в) МІСТО г) ТВАРИНА

27. Вставте в дужки частину слова, так щоб їм закінчувалося перше і починалося друге. Поро(...) ар а) ом б) вус в) сон г) ад

28. Як починається прислів'я? ...того не знатиме Іван.

а) Чого не знає Петро, б) Чого Ванюша не має, в) Чого не знав Ванюша, г) Чого не знаєш сам

29. Яке слово відсутнє в переліку? Піджак, сорочка, брюки, галстук, черевики а) шкарпетки б) годинник в) ремінь г) гроші

30. Яке з наступних тверджень є точкою зору?

а) Життя має початок і кінець.

б) Огірок на 90% складається з води.

в) Штучні волокна погіршують якість нашого життя.

г) Океани займають дві третини поверхні Землі.

Результати

28-30 пунктів	Загальна оцінка – дуже добре	Коефіцієнт інтелектуальності понад 130
22-27 пунктів	Загальна оцінка – добре	Коефіцієнт інтелектуальності приблизно 120
19-21 пунктів	Загальна оцінка – вище середнього	Коефіцієнт інтелектуальності приблизно 110
17-18 пунктів	Загальна оцінка – нижче середнього	Коефіцієнт інтелектуальності приблизно 90
15-16 пунктів	Загальна оцінка – низький	Коефіцієнт інтелектуальності приблизно 80
14 и менше пунктів	Загальна оцінка – дуже низький	Коефіцієнт інтелектуальності нижче 70

№ питання	Варіанти відповідей	Правильна відповідь	№ питання	Варіанти відповідей	Правильна відповідь
1	а) б) в) г)	г)	16	а) б) в) г)	в)
2	а) б) в) г)	а)	17	а) б) в) г)	а)
3	а) б) в) г)	в)	18	а) б) в) г)	г)
4	а) б) в) г)	г)	19	а) б) в) г)	в)
5	а) б) в) г)	б)	20	а) б) в) г)	б)
6	а) б) в) г)	в)	21	а) б) в) г)	г)
7	а) б) в) г)	б)	22	а) б) в) г)	а)
8	а) б) в) г)	б)	23	а) б) в) г)	б)
9	а) б) в) г)	г)	24	а) б) в) г)	г)
10	а) б) в) г)	а)	25	а) б) в) г)	в)
11	а) б) в) г)	г)	26	а) б) в) г)	в)
12	а) б) в) г)	б)	27	а) б) в) г)	а)
13	а) б) в) г)	г)	28	а) б) в) г)	в)
14	а) б) в) г)	а)	29	а) б) в) г)	а)
15	а) б) в) г)	б)	30	а) б) в) г)	в)

Лист опитування “Чи потрібна вчителеві толерантність”

1. Адреса сім'ї: _____
(назва вулиці, села, міста, району, області)
2. Якщо дорослі члени сім'ї мають педагогічну освіту, вказати яку: педагогічні курси, педагогічне училище, педінститут.
3. Наявність у сім'ї педагогічної літератури (необхідне підкреслити): газети, журнали, брошури, книги.
4. Яке визначення “педагогіки толерантності” як дисципліни найбільш притаманне для Вас:
 - а) наука, яка формує основи регулювання терпіння, самоволодіння та доброзичливості щодо опонента;
 - б) дисципліна, що навчає відсутності або послабленню реакції на негативний фактор;
 - в) предмет, що базується на постулатах добротності та права, відстоює техніку протиотрути конфліктам, насиллю й агресії.
5. Чи вважаєте Ви, що у Вашому ВНЗ викладачі дотримуються педагогіки толерантності відносно студентів? Якщо “так” або “ні”, то в чому це виражається?
6. Чи відомі Вам адреси досвіду, спрямованого на формування толерантної свідомості у молоді? (ТАК/НІ).
7. Чи можливе введення педагогіки толерантності у навчально-виховний процес або при роботі з сім'ями вихованців? (ТАК/НІ/НЕ ЗНАЮ).
8. Толерантність – якість (загальнолюдська; необхідна лише педагогам через професію; незамінна в сімейному житті) – підкреслити.

Діагностика зорієнтованості вчителя музики на традиційну чи особистісно зорієнтовану модель педагогічної взаємодії з учнями

В.О.Сітарова і В.Г.Маралова

Пропонується ряд суджень, що стосуються процесу навчання і виховання школярів.

Якщо Ви згодні з тим чи іншим судженням цілком, поставте напроти нього бал "5". Якщо в більшому ступені згодні, ніж незгодні, – бал "4". У тому випадку, якщо Ви згодні і незгодні в однаковій мірі, поставте бал "3". Якщо Ви незгодні в більшому ступені, ніж згодні, – бал "2". І нарешті, якщо цілком незгодні, поставте бал "1".

1. Учитель – головна фігура, від нього залежить успіх і ефективність навчально-виховної роботи – –
2. Краще працювати з виконавчим учнем, ніж з ініціативним і активним – –
3. Більшість батьків не вміють виховувати своїх дітей – –
4. Творчість учителя – це лише блага побажання, реально діяльність його цілком зарегламентована – –
5. Краще провести урок, використовуючи готові методичні рекомендації, ніж щось видумувати самому – –
6. Для успіху роботи в школі важливіше опанувати технологію навчання, ніж розкривати себе як особистість дітям – –
7. Дитина подібна глині, за бажанням, з неї можна "ліпити" все, що завгодно – _____
8. Виконуй точно всі вказівки адміністрації, і в тебе, як у вчителя, буде менше турбот – –
9. Гарна дисципліна – запорука успіху в навчанні і вихованні – –

10. Школа повинна навчати, а родина – виховувати – –
11. Використовуючи поняття "успішність", "дисципліна", "зовнішній вигляд", можна дати точну і докладну характеристику учню – –
12. Покарання – не краща міра, але воно необхідне –
13. Гарний той учень, хто добре вчиться – – ___
14. У школі набагато частіше зустрічаються не дуже розумні діти, ніж здатні – _____
15. Строгий учитель в кінцевому підсумку виявляється краще, ніж не строгий –
16. З дітьми не варто ліберальничати – "сядуть на шию" – –
17. Хлопчики в школі мають потребу в більшому контролі, ніж дівчинки – –
18. Підтримувати слід тільки ту ініціативу школярів, що відповідає поставленим педагогом завданням – –
19. Гарний той учитель, що вміє контролювати дітей – –
20. Необхідність враховувати індивідуальні особливості учнів – міф, у звичайних умовах це нездійснено – –
21. Основну відповідальність за виховання дітей несе родина, а не школа – –
22. Якщо дитина дружить з "поганими" дітьми, бажано ми цього чи ні, вона стане гірше – – ___
23. Завдання школяра одне – добре вчитися – – ___
24. Краще учня зайвий раз насварити, ніж перехвалити – –
25. На мою думку, батьки висувають завищені вимоги до школи – –
26. У конфліктних ситуаціях частіше правий учитель (він досвідченіший і доросліший), ніж учень – –
27. Головне завдання вчителя – реалізувати вимоги програми навчання – –
28. Які батьки, такі й діти – –
29. Слово вчителя – закон для дитини – –

30. "Двійка" – не лише негативна оцінка, але і важливий засіб виховання

--

Оцінивши наведені судження, складіть свої бали. Подасмо ключ:

101 бал і вище – виражена орієнтованість на традиційну модель педагогічної взаємодії;

91-100 балів – помірна орієнтованість на традиційну модель педагогічної взаємодії;

81-90 балів – помірна орієнтованість на особистісно зорієнтовану модель педагогічної взаємодії;

80 балів і нижче – виражена орієнтованість на особистісно зорієнтовану модель педагогічної взаємодії.

Отже, чим вище сума балів, тим більш виражена зорієнтованість учителя на традиційну модель педагогічної взаємодії.

ТЕСТ “КРЕАТИВНІСТЬ”

Даний тест вимірює рівень креативності особистості: креативний резерв і творчий потенціал.

Інструкція: прочитайте питання. При позитивній відповіді на питання поставте знак “+”, при негативному знак “-”.

Питання

1. Чи замислюєтеся Ви над тим, які причини змушують людей створювати що-небудь нове?
2. Чи бувають у Вас неприємності через власну цікавість?
3. Чи виникає у Вас бажання оригінально вдосконалити гарну річ?
4. Переноситеся чи Ви у своїх мріях у минуле або майбутнє?
5. Чи відчуваєте Ви відразу наміру людини при першому погляді на неї?
6. Чи вірно, що Ви не реагуєте емоційно на незвичайні ситуації?
7. Чи відповідаєте Ви жартом, якщо Вас розігрують?
8. Якщо представиться випадок, Ви поміняєте роботу на більше оплачувану, але менш творчу?
9. Чи завжди Ви продумуєте наслідки прийнятого Вами рішення?
10. Чи вірно, що Вам не подобається пізнання нового, якщо це пов'язане з ризиком?
11. Чи доводилося Вам вдало використовувати речі не за їхнім призначенням?
12. Чи буває так, що коли Ви розповідаєте про який-небудь справжній випадок, то прибігаєте до вигаданих подробиць?
13. Чи помиляєтеся Ви при ухваленні рішення з екстремальної ситуації?
14. Чи доставляє Вам задоволення досягнення оригінального результату в практичній діяльності?

15. Чи любите Ви жартувати й глузувати із себе?
16. Чи винаходили Ви коли-небудь щось нове в цікавій для Вас сфері діяльності?
17. Чи стомлює Вас робота, що вимагає постійного прийняття рішень у нестандартних ситуаціях?
18. Чи відзначають навколишні, що Ви в усе вникаєте?
19. Чи є рідким Ваше захоплення ?
20. Чи буває, що у Вас виникають незвичайні образи, пов'язані з реальними подіями?
21. Чи відчуваєте, що Ви, ще не знявши турбку, можете вгадати, хто дзвонить Вам по телефону?
22. Чи байдужі Ви до переживань героїв переглянутого фільму або прочитаної книги?
23. Чи смієтеся Ви над своїми невдачами?
24. Відвідували б Ви заради нових знань спеціальні заняття, навіть якщо це пов'язане з незручностями?
25. Чи досить для Вас дрібної деталі, натяку на проблему, щоб захопитися її розробкою?
26. На свої дитячі питання Ви знайшли відповіді у старшому віці?
27. Чи відчуваєте Ви втрату інтересу до незвичайних життєвих ситуацій?
28. Чи фантазуєте Ви зараз, як би Ви жили в іншому місті або в іншому столітті?
29. Чи важко Вам передбачати наслідки майбутньої події?
30. Чи відчуваєте Ви емоційний підйом і натхнення на початку нової справи?
31. Ви заздалегідь готуйте жарт або жартівливі історії з метою розвеселити компанію?
32. Чи стомлюють Вас несподіванки в професійній діяльності, що

вимагають нових виходів із ситуацій?

33. Ви продумуєте варіанти рішення важких проблем, перш ніж зробите найбільше продуктивний вибір?

34. Коли Ви довго не пізнаєте нове, Вас мучить почуття незадоволеності?

35. Ви любите роботу, що вимагає кмітливості, навіть якщо вона пов'язана із труднощами реалізації?

36. Зіштовхуючись із новими проблемами, Ви передбачаєте перспективи їхнього рішення?

37. Чи снівся Вам коли-небудь сон, що пророчив події, які відбулися потім?

38. Чи співчуваєте Ви людям, які не досягли бажаного результату у творчості?

39. Чи використовуєте Ви гумор для виходу зі скрутних ситуацій?

40. Ви вибрали професію з врахуванням своїх творчих можливостей?

41. Чи важко Вам продумати кілька варіантів рішення конфліктної проблеми?

42. Чи зможете Ви ризикнути кар'єрою заради пізнання нового?

43. Чи будете Ви займатися створенням чогось незвичайного, якщо це пов'язане з якимись труднощами?

44. Чи важко Вам уявити незнайоме місце, у яке Ви прагнете потрапити?

45. Чи траплялося так, що Ви згадали про людину, з якою давно не зустрічалися, а потім вона раптом подзвонила Вам чи написала листа?

46. Чи співчуваєте Ви обманутій людині?

47. Чи буває так, що Ви самі придумуєте анекдоти й смішні історії?

48. Якщо Ви втратите можливість працювати, то чи втратить інтерес життя для Вас?

49. Чи ґрунтовно Ви продумуєте можливі результати своєї творчої

діяльності?

50. Чи хочеться Вам часом розібрати річ для того, щоб довідатися, як вона працює?

51. Чи імпровізуєте Ви в процесі реалізації вже розробленого плану дій?

52. Ви складаєте казки дітям?

53. Чи буває так, що Ви з якихось непояснених причин не довіряєте деяким людям?

54. Ви схильні сильно переживати, якщо Вас обдурили?

55. Чи дратує Вас жарт, виражений в іронічній формі?

56. Чи вважаєте Ви, що Ваша професія дозволить поліпшити навколишній світ?

57. Чи думаєте Ви, які таємні причини приховані в оригінальних діях людини?

58. Чи цікавить Вас, як живуть сусіди?

59. Чи волієте Ви спілкуватися з людьми з незвичайними поглядами?

60. Чи фантазували Ви коли-небудь про те, що можна зробити, одержавши спадщину?

61. Чи важко Вам визначити характер людини з першого погляду?

62. Ви співчуваєте злиденним людям?

63. Чи вважають Вас оточуючі дотепною людиною?

64. У вашій професійній творчості було багато невдач?

65. Ви міркуєте про причини успіхів і невдач у своїй діяльності?

66. Якщо Ви зустрічаєте незрозуміле нове слово, то чи прагнете дізнатися його зміст у довідниках?

67. Чи цікавлять Вас люди, які дотримуються лише традиційних поглядів на життя?

68. Чи пишете Ви вірші?

69. Дивлячись на сторонню людину, Вам важко вгадати, як

складеться її життя?

70. Чи рідко Ви виражаєте свої емоції при перегляді спортивних змагань?

71. Чи важко Вам з гумором вийти зі скрутної ситуації?

72. Чи можете Ви у своїй роботі піти на ризик, якщо шанси на успіх не гарантовані?

73. Чи вірогідно Ви відновлюєте за випадковими деталями і явищам цілісний результат?

74. Чи намагалися Ви простежити генеалогічне дерево життя?

75. Якби Ваші знайомі знали, про що Ви мрієте, то вважали б Вас диваком?

76. Вам важко уявити себе в старості?

77. Чи буває так, що Ви побоюєтеся йти на зустріч із незнайомою людиною через інтуїтивне занепокоєння?

78. Спостерігаючи драматичні події в житті людей, чи відчуваєте Ви, що це відбувалося з Вами?

79. Чи надаєте Ви перевагу комедії над всіма іншими жанрами?

80. Чи обов'язково творчість повинна супроводжувати професійну діяльність?

Креативні якості:

“О” – оригінальність,

“Д” – допитливість,

“У” – уява,

“Г” – інтуїція,

“М” – творче мислення,

“Е” – емоційність, “Г” – почуття гумору,

“П” – творче відношення до професії.

КЛЮЧ ДО ТЕСТУ

№ питання	Індекс	Ключ	№ питання	Індекс	Ключ
1	м	+	41	м	-
2	д	+	42	д	+
3	о	+	43	о	+
4	у	+	44	у	
5	і	+	45	і	+
6	е	-	46	е	+
7	г	+	47	г	+
8	п	-	43	п	+
9	м	+	49	м	+
10	д	-	50	д	+
11	о	+	51	о	+
12	у	+	52	у	+
13	і	-	53	і	+
14	е	+	54	е	+
15	г	+	55	г	-
16	п	+	56	п	+
17	м		57	м	+
18	д	+	58	л	+
19	о	+	59	о	+
20	у	+	60	у	+
21	і	+	61	і	-
22	е	-	62	е	+
23	г	+	63	г	+
24	п	+	64	п	+
25	м	+	65	м	-
26	д	-	66	д	-
27	о	+	67	о	-
28	у	-	68	у	+
29	і	+	69	і	+
30	е	+	70	е	+
31	г	-	71	г	-
32	п	+	72	п	-
33	м	+	73	м	-
34	д	+	74	д	+
35	о	+	75	о	+
36	в	+	76	у	+

№ питання	Індекс	Ключ	№ питання	Індекс	Ключ
37	и	+	77	і	+
38	э	+	78	е	+
39	ю	+	79	г	+

Додаток Є

Із запропонованого списку оберіть 5 професійно значущих якостей, які, на вашу думку, є найбільш необхідними та важливими для учителя музики:

толерантне ставлення до чужих поглядів;

самоповага;

творча активність;

розвиток власних здібностей;

воля (самодисципліна, наполегливість);

ініціативність;

критичність;

незалежність в поглядах і вчинках;

лідерство;

старанність;

цілеспрямованість, витривалість;

самостійність;

почуття відповідальності;

колективізм;

чуйність;

вимогливість до себе;

оригінальність;

впевненість в собі;

скромність;

вимогливість до інших;

допомога слабшим студентам;

моральна вихованість;

вміння домагатися свого, не дивлячись на перешкоди;

підприємливість;

самоконтроль;
суспільна активність;
справедливість;
самокритичність;
комунікабельність;
чесність

Проект „Різдвяні свята в Україні”.

Ще з давніх-давен Різдвяні свята відзначалися в Україні з великою урочистістю та надзвичайною різноманітністю їх місцевих особливостей. Але спільними для них є утвердження добра, справедливості, гідності, любові, родинної злагоди. Наша Різдвяна святковість увібрала багато народних традицій, звичаїв та обрядів. Особливою атмосферою наповнені день, вечір, ніч перед Різдвом. Ще до настання сутінок усі поспішають повернутися додому, тому що ввечері вся родина сідає до столу. В народній традиції Святий вечір зберіг чимало давніх звичаїв. На столі повинно бути не менше 12 страв — плоди землі і дари води: гриби, риба, горох, мак, узвар, хліб... Але головною стравою повсюди на Україні є кутя з пшеничної крупи, приправлена медом та горішками.

Перед початком вечері господар з синами заходить до хати, вносячи соломку. На покуті вони ставлять пшеничний або житній сніп — „короля” (у різних регіонах України він називається ще „дідом”, „дідухом”). Готує та подає до столу вечерю обов’язково господиня дому.

Ніч перед Різдвом усі намагаються зустріти зі спокійною совістю: розрахуватись із боргами, щоб у новому році їх більше не було; помиритись з усіма, щоб уникнути зла і неприязні; виконати до кінця всі основні роботи. В цей час люди прощають одне одному образи.

Одним з найголовніших елементів Різдвяних свят є колядування. Веселі гурти колядників із осяйною зіркою чи вертепом у руках вирушають від хати до хати. Вони несуть людям радісну звістку: Діва Марія породила сина!!! Срібні дзвіночки дзвенять під вікнами, колядники віншують господарів та їхніх дітей, бажають їм щастя, здоров’я на многії літа.

І ви, любі діти, навчіться оцих чарівних колядок та щедрівок. Тато допоможе змайструвати вам Різдвяну зірку, а дідусь подарує срібний дзвіночок, саме той, з яким він ще маленьким хлопчиком ходив колядувати. Тоді ви також станете колядниками, що приносять людям добру звістку, радість та красу!

Проект “Знайомство з китайською скрипкою “ерху”

Ерху (кит. 二胡) – старовинний китайський струнний смичковий інструмент, оригінальна двострунна скрипка з металевими струнами. Тятиву смичка під час гри музикант натягує пальцями правої руки, а сам смичок закріплений між двома струнами, складаючи з ерху єдине ціле. При грі пальцями лівої руки використовується поперечне вібрато, коли струна нібито продавлюється вниз – чому сприяє сама конструкція круглого грифа, над яким укріплені струни. Циліндричний резонатор забезпечений мембраною зі шкіри змії.

Сьогодні ерху використовується переважно при виконанні народної та традиційної китайської музики – як в якості сольного інструменту, так і в ансамблі і оркестрі, в тому числі в музичному супроводі китайської опери. Однак з 1920-х рр. (Коли для ерху багато писав композитор Лю Тяньхуа) інструмент почав вживатися і в музиці, в тій чи іншій мірі орієнтованої на західну академічну традицію. Останнім часом до ерху звернулися і деякі рок-музиканти – зокрема, на ерху грає засновник і фронтмен американської групи Hsu-nami Джек Сю. .

На цьому струнному інструменті здавна грали кочівники на північ від Китаю. Виник у період монгольської династії Юань (1280-1368). Пізніше скрипка ерху стала елементом витонченої китайської культури. На ерху всього дві струни, тятиву на смичку натягують під час гри пальцями, але не дивлячись на таку простоту конструкції скрипка ерху вміє говорити майже по-людськи, в чому легко переконатися, якщо послухати, наприклад, “Баладу про блакитну квітку” у виконанні Лей Цяна (The Ballad of Blue Flower (Guan Min) – Lei Qiang).



Ерху (кит. “ер” – два, “ху” – смичковий), – китайський смичковий двострунний музичний інструмент. Основний різновид хуцинь. Складається з дерев'яного шестигранного або циліндричного резонатора з мембраною зі зміїної шкіри. Довга шийка (81 см) без грифа закінчується відігнутою назад голівкою з двома кілками. Струни, високо підняті над шийкою, з'єднані з нею S-подібною металевою дужкою, з декою – М-подібною підставкою. При грі ерху тримають вертикально; пальцями лівої руки натискають на струни (не притискаючи їх до шийки), в правій тримають місяцеподібний смичок, волосся якого протягується між струнами; музикант спирає ніжку ерху на коліно.

Діапазон: d1-d4; можна грати в діапазоні октави, не змінюючи позиції. Тембр нагадує фальцетний спів. Ерху – один з найбільш популярних у Китаї музичних інструментів. Поширений ерху в південних районах серед міського

і сільського населення; в північних районах популярний чотириструнний варіант ерху – *сиху* (кит. “си” – чотири). Використовується професійними музикантами як сольний і ансамблевий інструмент, входить до складу оркестру, в тому числі театрального (в спектаклях національної опери і музмузичної драми). Споріднені інструменти: хучір (монгольський), бизанчі (тувинський), огочон (маньчжурський), дуучеке (нанайський), дзюлянкі (удегейський), тингринг (нівхський).

Рефлексивний тренінг

Мета: Розвиток навичок самоконтролю; формування впевненої поведінки в емоційно напружених, стресових ситуаціях; вміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації

Вправа «Крізь кільце»

Учасники стоять у шерензі, взявшись за руки, крайньому дається гімнастичний обруч. Завдання учасників: не розмикаючи рук, «пройти» крізь це кільце так, щоб воно зрештою виявилось на іншому кінці шеренги. Можна передавати кільце, а можна, навпаки, рухатися самим, пролазячи крізь нього. Після двох-трьох разів учасники замикають шеренгу в кільце.

Психологічний зміст вправи. Координація спільних дій, згуртування, тренування впевненої поведінки в ситуації, коли комусь потрібно висунути ідеї, взяти на себе лідерські функції.

Обговорення. Що допомагало виконати вправу, а що заважало? Чи було рішення груповим? Як можна вдосконалити спосіб передачі обруча?

Вправа «перекинь м'яч»

Учасники стоять у тісному колі, потрібно якомога швидше перекинути м'ячик один одному так, щоби він побував в руках у кожного. Повторюється 3-4 рази, з кожним разом прискорюється темп. Потім потрібно придумати і продемонструвати спосіб перекинути м'яч за одну секунду так, щоб він побував в руках у кожного.

Рішення: всі учасники ставлять складені «човником» руки один над одним і по черзі розводять руки в сторони. М'яч, падаючи вниз, передається з рук в руки і таким чином встигає побувати у кожного учасника.

Психологічний зміст: координація спільних дій, умінь нестандартно мислити в ситуації невизначеності.

Вправа «Нічний сторож»

Ведучий грає роль нічного сторожа. Він зображує сплячого - повертається спиною до інших учасників і не дивиться на них. За ним лежить який-небудь невеликий предмет, який він «охороняє». Решта стоять на відстані п'яти метрів від сторожа, по команді починають рухатися. Один з них грає роль злодюжки, його завдання - непомітно для сторожа стягнути предмет, а потім торкнутися їм кожного з учасників. Сторож раз на 6 секунд прокидається, повертається в бік учасників і спостерігає за ними - не більше 5 секунд. Коли повертається сторож, всі завмирають в тих позах, в яких їх застав сторож. Коли сторож знову засинає і відвертається, учасники знову можуть рухатися. Завдання сторожа - зрозуміти, хто злодій до того, як злодій торкнеться всіх учасників. На це дається 3 спроби. Учасники допомагають злодюжці маскуватися.

Психологічний зміст вправи. Тренування спостережливості, уміння гнучко і впевнено діяти у швидко мінливій обстановці, згуртування групи і навчання координуванню спільних дій.

Обговорення. Які враження виникли в учасників по ходу гри? Які якості важливіше за все для «сторожа», «злодюжки», рядових учасників? Де в реальному житті затребувані ці якості?

Вправа «Олівці»

Учасники розбиваються на пари, встають один напроти одного, вказівними пальцями утримують два олівці, притиснувши їх подушечками вказівних пальців. Завдання: не випускаючи олівці, рухати руками вгору-вниз, вперед-назад. Після виконання підготовчого завдання група встає в вільний коло (відстань між сусідами 50-60 см), олівці затискаються між пальцями сусідів. Потім учасники переміщуються, виконують різні рухи руками і корпусом, намагаючись утримати олівці.

Психологічний зміст: чітка координація спільних дій на основі невербальної сприйняття одне одного, необхідність будувати свої дії з урахуванням рухів партнерів.

Засудження. Які дії повинен виконувати кожен учасник, щоб олівці в колі не падали? На що орієнтуватися при виконанні цих дій? Як встановити з оточуючими необхідне взаєморозуміння, навчитися «відчувати» іншої людини?

Вправи на розвиток впевненої поведінки, довіри

Вправа “Виправдай позу”

Учасники рухаються по кімнаті. На сплеск всі завмирають в якийсь позі (як у дитячій грі «Море хвилюється»). Потім кожен по черзі, «оживаючи», повинен виправдати свою позу, тобто виконати дію, що пояснює положення його тіла.

Психологічний зміст: формування навичок контролю напруги м'язів, розкріпачення, створення довірливої атмосфери для подальшої роботи.

Вправа “Три способи поведінки”

Учасники розігрують сценки конфліктних ситуацій, в яких їм дається завдання вести себе відповідно до одного із стилів поведінки: соромливо (говорити винуватим тоном, тихим голосом, погоджуватися запереченнями співрозмовника), впевнено (говорити спокійно, помірковано-голосно, дивлячись прямо на співрозмовника, наполегливо викладати свої вимоги і при необхідності повторювати їх, не вдаватися до звинувачень і погроз), агресивно (говорити голосно, енергійно жестикулювати, вимагати, наказувати, погрожувати). Кожна сценка програється тричі (1-2 хвилини на повтор), в парах. Один з партнерів веде себе відповідно до якого-небудь стилю, інший - так, як вважає за потрібне.

Психологічний зміст: демонстрація впевненої поведінки в конфліктній ситуації шляхом порівняння з іншими стилями. Тренування впевненої поведінки. Обговорення та усвідомлення плюсів і мінусів кожного із стилів поведінки.

Вправа “Оптимальні варіанти”

Учасники об'єднуються в групи по 3-4 людини. Їм надаються конфліктні ситуації, наприклад: «Ти стоїш в черзі, і раптом якісь хлопець з дівчиною стають прямо перед тобою, як ніби так воно і треба». Завдання учасників -

продумати, і програти сценки, що демонструють оптимальні (тобто такі, що дозволяють досягти мети з найбільшою ймовірністю і з найменшими витратами сил) варіанти впевненого, агресивного і сором'язливого поведінки стосовно кожної ситуації.

Психологічний зміст: підвищення гнучкості в різних ситуаціях, демонстрація типів поведінки і того, що залежно від ситуації можуть бути оптимальними різні стратегії поведінки.

Вправа “Агресивний і сором'язливий”

Вправа виконується в трійках. Той, хто починає її, створює який-небудь нейтральний за змістом рух. Завдання двох інших учасників: один з них тлумачить ці дії таким чином, як могла би зробити агресивна людина, другий - так, як сором'язлива. Наприклад: “Він опустил голову і ховає погляд - значить, у чомусь винен переді мною, а раз так - треба його провчити!» Або «Він опустил голову, щоб я не зустрівся з ним поглядом, - напевно, я перед ним винен, і глянути йому в очі мені було б дуже соромно!» Доцільніше організувати цю вправу так, щоб кожна з трійок працювала послідовно, на очах у всієї групи.

Психологічний зміст вправи: демонстрація того, як неоднозначно можуть бути сприйняті одні й ті ж дії людини залежно від установок.. Зазвичай людина приписує іншим саме ті наміри, якими керується сам, навіть якщо їх поведінка не дає тому будь-яких підстав.

Обговорення. Які враження у вас виникли, коли ви самі брали участь у цій вправі і спостерігали її з боку? Виходячи з чого люди зазвичай вирішують, як саме витлумачити дії оточуючих? Наведіть життєві приклади, коли різні люди розуміють одні і ті ж дії протилежним чином. Які висновки ви зробили для себе? Варто звернути увагу, що в ігровій ситуації ми починаємо міркувати за інших, і, як правило, помиляємося в своїх судженнях.

Вправа “Коло довіри”

Учасники розбиваються на групи по 8-9 чоловік, бажана рівна кількість юнаків і дівчат. Група встає в тісне, щільне коло, тримаючи руки долонями вперед на рівні грудей. Діаметр кола близько 1,5 метра. Ведучий в центрі кола розслабляється і починає вільно падати вперед або назад на руки учасників, які стоять навколо. Їх завдання - м'яко ловити його на руки (з опорою на плечі) і легко відштовхувати від себе, так, щоб він почав падати в інший бік. Бажано, щоб у середині кола побував кожен учасник. Вправа стимулює розвиток взаємної довіри учасників, розвиває вміння розслаблятися, знімати напруження, створює можливість для тактильного контакту.

Розвиток впевненості у ситуаціях невизначеності

Вправа “Дві справи”

Учасники розбиваються на групи по чотири людини. Ведучий сідає на стілець, напроти нього сідає інший учасник і починає здійснювати будь-які рухи, постійно змінюючи їх. «Живе дзеркало» повторює все побачене. Два інші учасники в цей же час сідають з боків від нього і починають у швидкому темпі задавати йому будь-які питання. Той має, не припиняючи копіювання рухів, відповідати на питання, по можливості логічно і за змістом. Вправа триває одну - дві хвилини, потім ролі міняються.

Психологічний зміст вправи. Тренування вміння розподіляти увагу між кількома діями, впевнено вести себе і не губитися в ситуаціях інформаційного перевантаження.

Обговорення. Що викликало утруднення, а що допомагало розподілити увагу? Коли в житті виникають ситуації, що вимагають сприйняття інформації одночасно з декількох джерел і швидкої реакції на неї?

Вправа “Хо́да”

Учасників просять вибрати емоцію або психологічний стан, який вони хотіли б продемонструвати, і пройти перед групою таким чином, щоб по ході можна було здогадатися, що саме вона виражає. Кожному дається три-чотири спроби, в них потрібно висловлювати різний стан. Учасники йдуть по черзі. Завдання – вгадати емоцію. В якості прикладу і розминки можна попросити всіх продемонструвати такі варіанти ходи, як: впевнена, сором'язлива, агресивна, радісна, ображена.

Психологічний зміст. Розвиток навичок пластичної експресії, навчання саморегуляції, емоційних станів через контроль їх зовнішніх проявів. Розвиток спостережливості і вміння зовні виражати свої емоційні стани.

Вправа «Рак-відлюдник»

Учасники розбиваються на трійки. Дві людини стають обличчям один до одного, беруться за руки й зображують морську мушлю - «будиночок» для рака-самітника. Третій учасник знаходиться між ними і зображує «мешканця» - рака-самітника. Ведучий дає команди.

«Мешканці шукають будиночки»: по цій команді раки-самітники виходять зі своїх сховищ і прагнуть зайняти нові, а раковини залишаються на місці.

«Будиночки шукають мешканців»: раки стоять на місці, а раковини, не розтискаючи рук, переміщуються в пошуку нових мешканців.

«Буря»: за цією командою всі залишають свої місця, раки-самітники починають шукати собі новий притулок, а раковини - нових мешканців. Гра проходить цікавіше, якщо кількість учасників така, що хтось один залишається «бездомним».

Психологічний зміст: розминка мобілізації уваги, тренування уміння адекватно реагувати на швидко мінливу ситуацію.

Вправа «Сплячі леви»

Сидячі учасники зображують сплячих левів. Як відомо, леви сплять з відкритими очима - раптом виявиться небезпека? Ведучий вільно переміщається між ними. Його завдання - вивести «левів» зі стану незворушності, викликати у них будь-яку емоційну реакцію. Можна робити що завгодно, але не торкатися фізично інших учасників і не вживати в їх адресу образливих виразів. Якщо ведучому вдалося викликати емоційну реакцію у якогось з учасників, той встає і приєднується до ведучого. Перемагає той, хто довше протримається в положенні «сплячого лева», зберігши незворушність.

Психологічний зміст вправи. Тренування вміння контролювати вираз своїх емоцій, зберігати незворушність у різних ситуаціях.

Вправа «Не сміятися»

Учасники колективно здійснюють дії, що викликають негайний сміх, наприклад: 1) з бавовни ведучого всі учасники підносять руки до обличчя, роблять «довгий ніс» і хором говорять: «Я Буратіно». Це повторюється з інтервалами в дві-три секунди. Всі учасники рухаються по колу, присідаючи, спираючись руками на коліна, кожний з них по черзі говорить: «Я місяцехід». 2) ведучий ставить учасникам запитання будь-якого змісту, а ті повинні відповідати на них словом «ковбаска». 3) учасники сидять у колі. Кожен з них лоскоче лікоть правого сусіда. 4) учасники по черзі розповідають анекдоти, смішні фрази. Завдання - виконувати подібні дії, зберігаючи серйозний вираз обличчя. Не сміятися. Хто посміхнеться або засміється - вибуває до закінчення раунду. Але можна смішити інших. Перемагають ті, хто залишився в грі довше за всіх.

Психологічний зміст. Тренування регуляції своєї поведінки.

Обговорення. Які способи ви використовували, щоб не сміятися? Наведіть приклади життєвих ситуацій, коли необхідно контролювати свій сміх.

Вправа «Хто без стільця?»

Стільці розставлені по колу, їх кількість на один менше, ніж кількість учасників. Всі учасники йдуть по колу. За сигналом ведучого кожен прагне зайняти стілець. Той, хто залишився без стільця, вибуває з гри, прибирається ще один стілець, проводиться наступний раунд і т.д.

Психологічний зміст: вироблення швидкої реакції на мінливу обстановку, де інтереси учасника вступають в протиріччя з інтересами інших, тренування регуляції поведінки в таких умовах.

Вправа «Товкачі»

Учасники розбиваються на пари і стають на відстані 1 м один від одного. Кожен підтискає ліву ногу, виставляє долоні вперед і по команді починає

пшовхатися «долоня в долоню», намагаючись вивести суперника з рівноваги, змусити його опустити другу ногу чи зрушити з місця. Кожну хвилину по команді ведучого склад пар змінюється.

Психологічний зміст: демонстрація маніпуляції, вплив на партнера з допомогою хитрості.

Вправа «Місток»

Учасники розбиваються на пари, стають на прямій лінії, проведеній на підлозі, обличчям один до одного на відстані близько 3 м. Ведучий пояснює ситуацію: «Ви йдете назустріч один одному по дуже вузькому містку над водою. У середині містка ви зустрілися, вам треба розійтись. Хто поставить ногу за лінією - упаде в воду. Постарайтеся розійтись так, щоб не впасти».

Психологічний зміст: демонстрація моделей конфліктної ситуації.

Обговорення. Які почуття у вас виникали? Що допомагало при виконанні вправи?

Вправа «Перетягну газету»

Учасники розбиваються на пари, отримують по газеті і згортають її в трубочку, стають на відстані 1 м один від одного, підтискають одну ногу і притримують її рукою. Вільною рукою вони беруть трубочку з газети і починають її перетягувати, прагнучи вивести один одного з рівноваги, але при цьому не пірвати газету.

Психологічний зміст. Ілюстрація сценарію, при якому часто розвиваються конфлікти: партнери перетягують один одного, але діють без застосування сили, в іншому випадку це загрожує розривом відносин.

Вправа «Хвост»

Кожен учасник відводить ліву руку назад і розташовує її відкритою долонею вгору на рівні пояса, зображуючи «хвіст». Права рука вільна. По команді ведучого всі починають переміщатися, намагаючись вхопитися за

хвості інших учасників і при цьому вберегти свій хвіст. Той, кого схопили за хвіст, зупиняється на місці і більше не має права переміщатися, але може ловити за хвості пробігають повз. Гра триває, поки всі учасники, крім одного, не будуть знерухомлені.

Психологічний зміст: розминка, зняття напруги, тренування уміння впевнено діяти в мінливої ситуації.

Обговорення. Яка стратегія виявилася найбільш ефективною? У яких життєвих ситуаціях доцільніше діяти оборонно, а в яких - наступально?