

Державний заклад  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

**У ІФАН**

УДК: 378.013+780.71

**МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ  
УКРАЇНИ І КИТАЮ ДО РОБОТИ В УМОВАХ  
ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА**

13.00.02 - теорія і методика музичного навчання

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –  
**Реброва Олена Євгенівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент

Одеса – 2012

## ЗМІСТ

|   |            |
|---|------------|
| <b>Вступ.....</b>   | <b>3</b>   |
| <b>Розділ 1. Теоретичні засади методики підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю в проекції полікультурної освіти.....</b>                | <b>11</b>  |
| 1.1. Національні орієнтири освітньої стратегії України і Китаю в контексті полікультурної парадигми; сутність поняття «полікультурне середовище»..... | 11         |
| 1.2. Сутність та компонентно-функціональна модель підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища.....            | 40         |
| Висновки до першого розділу.....  | 73         |
| <b>Розділ 2. Методичні основи фахової підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища.....</b>     | <b>76</b>  |
| 2.1. Педагогічний потенціал народного музичного мистецтва у навчанні майбутніх учителів музики України і Китаю : методична проекція.....              | 76         |
| 2.2. Обґрунтування основних складників методики підготовки майбутніх учителів музики до роботи в полікультурному середовищі.....                      | 101        |
| Висновки до другого розділу.....  | 125        |
| <b>Розділ 3. Експериментальне дослідження підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища.....</b> | <b>128</b> |
| 3.1. Дослідження стану підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища.....                        | 128        |
| 3.2. Перевірка ефективності експериментальної методики та аналіз результатів дослідження.....   | 164        |
| Висновки до третього розділу.....   | 193        |
| <b>Висновки.....</b>  | <b>197</b> |
| <b>Список використаних джерел.....</b>  | <b>201</b> |
| <b>Додатки.....</b>   | <b>228</b> |

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Під впливом бурхливих перетворень суспільства швидко змінюється і сучасний освітній простір. Одним із факторів, які впливають на процес динамічних інновацій в освіті, є стійка тенденція глобалізації та інтернаціоналізації освітнього простору, що якісно змінює полікультурний «профіль» багатьох держав. У проекті Концепції державної цільової національно-культурної програми підтримки культури і мистецтва на 2011-2015 роки та інших директивних документах підкреслено актуальність застосування мистецтва у вирішенні завдань національної та інтернаціональної політики. У зв'язку з цим по-новому розглядаються положення національної і полінаціональної стратегії виховання молоді на основі етнічних цінностей, у тому числі й музичних. У цьому контексті актуалізується діалог культур, обмін, трансформація та екстраполяція певних педагогічних доктрин до освітньо-виховних традицій тих культур, які потребують модернізації змісту і форм вищої системи освіти. Прикладом стає творче переосмислення, узагальнення та адаптація української мистецької освіти, яка відноситься до загальносвітових освітніх пріоритетів, до китайських освітньо-виховних традицій в галузі педагогіки мистецтва.

Незважаючи на актуальність педагогічних завдань національної політики, що є спільними для держав України і Китаю, на акцентуацію національної основи педагогіки взагалі, на арену сучасного освітнього простору стрімко входять нові категорії: «полікультурність», «полікультурна освіта», «полікультурне середовище», «полікультурне виховання». Вони застосовуються в педагогіці й, зокрема, в педагогіці мистецтва, у контексті культуровідповідних засад освіти. Їх поява зумовлена глобалізацією суспільства, з одного боку, та домінуванням принципів демократизації та гуманізації освіти – з іншого.

У сучасному суспільстві полікультурна освіта стає об'єктивною вимогою. В якості проблеми дослідження ця педагогічна інновація відобразилася в концепціях мультикультурної освіти І. Алексапенкової, О. Аракелян, Т. Поштарьової, Д. Чупалової, J. Banks, G. Gay, M. Craft, C. Sleeter, інших. На Україні ця проблема стала предметом вивчення Г. Абібулаєвої, О. Алексєєвої, О. Гриви, О. Гуренко, С. Дрожжиної, М. Іванюк, І. Квасниці, В. Кузьменка, О. Мілової, Я. Полякової, Г. Розлуцької, Н. Якси та інших науковців. Серед китайських вчених проблеми мультикультури стають все більш актуальними у зв'язку з бурхливою інтеграцією Китаю у світове співтовариство. Вчені Ван Сі, Чжен Тю Ює, Ван Дандан, Го Сяо Чень, Чжі Цзінь Чжоу, Хуан Чженцзе, Ян Суйжун актуалізують у своїх роботах проблему створення спеціальних робочих планів, які дозволять підвищити рівень професійної підготовки майбутніх фахівців, представників усіх національностей та етносів.

Отже, сьогодні полікультурність як феномен глобалізованого світу стає актуальним предметом побудови нових концептуальних підходів до вирішення педагогічних національно-державних завдань багатьох країн світу, склад яких не є моноетнічним. Полікультурна освіта у своєму педагогічному ресурсі активно використовує народну педагогіку, цінності етносів, їх культурних традицій, у тому числі й музичний фольклор, надбання народної художньої творчості. Це актуалізує проблематику полікультурності в мистецькій освіті, зокрема, в музичному навчанні, що знайшло відображення у дослідженнях таких учених, як В. Гаснюк, Л. Гусейнової, А. Ленд'єл-Сяркевич, Сай До Чі, Так Тян, О. Хоружої, Цао Ян. Незважаючи на зростаючий інтерес до проблематики полікультурності, у педагогічній теорії і практиці, зокрема, музичній, існує низка **суперечностей між:**

- обґрунтованими та узагальненими положеннями теорії полікультурної освіти і відсутністю їх теоретико-концептуального осмислення як проблеми мистецької освіти з урахуванням сучасних моделей етнохудожнього міжкультурного діалогу, зокрема «Схід-Захід», «Україна-Китай»;

- теоретичними розробками компетентнісного підходу до підготовки вчителя музики та відсутністю узагальнених положень щодо його компетентності стосовно роботи в умовах полікультурного середовища;

- швидким темпом виникнення полікультурних освітніх просторів й уповільненими темпами їх методичного забезпечення;

- реальними полікультурними умовами роботи вчителя музики і відсутністю його цілеспрямованої, системної фахової підготовки до мінливого педагогічного поліетнічного середовища.

- між етнічним розмаїттям музичного мистецтва і вибірково обмеженим застосуванням його надбань у фаховій підготовці майбутніх учителів музики.

Крім того, уявляється недостатнім традиційне використання музичної народної творчості, фольклору в підготовці вчителя музики як от: надбання культурної народної спадщини (Вей Дзюнь, М. Дмитренко, Л. Масол, О. Отич, М. Стельмахович, Чан Ліін); засобу творчого самовираження студента (Т. Карпенко, О. Шпортун), що не враховує потужний педагогічний потенціал музичного фольклору (Ю. Ледняк, Л. Майковська, Г. Ніколаї, Чжан Цзюнь), який впливає на художній розвиток школярів (Н. Батюк) в дусі національного і полінаціонального виховання (С. Садовенко, К. Ясін). Отже, цей аспект як резерв полікультурної освіти залишається мало дослідженим. Питання підготовки майбутнього вчителя музики з точки зору полікультурної проблематики в сучасних дослідженнях представлений регіональним контекстом (Л. Каланорян, О. Реброва, Л. Тарасова, Н. Туравець, О. Яковлєва); компетентнісним підходом і питаннями формування спеціальних якостей особистості (А. Ленд'єл-Сяркевич, Л. Майковська, О. Хоружа). Проте методичний аспект підготовки вчителя музики в проекції полікультурної парадигми на основі педагогічного потенціалу музичного фольклору та народної творчості, зокрема України і Китаю, в науковій літературі представлений фрагментарно. Актуальність і недостатня науково-методична розробленість цієї проблеми, нагальні потреби педагогічної теорії і практики обумовили вибір теми дослідження: *«Методика підготовки майбутніх*

*учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища».*

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського і складає частину наукового напрямку «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін».

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (протокол № 4 від 25 листопада 2010 р.).

**Мета дослідження** – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність запропонованої методики підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища, її принципів та педагогічних умов.

**Об'єкт дослідження** – процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики в контексті національно-орієнтованої освітньої стратегії.

**Предмет дослідження** – методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища.

Відповідно до мети були сформульовані наступні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан розроблення досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній літературі.
2. Розкрити сутність поняття «полікультурне середовище» в контексті національно-орієнтованої освітньої стратегії Китаю й України.
3. Побудувати компонентно-функціональну модель підготовки вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища.
4. Обґрунтувати педагогічний потенціал музичного фольклору в підготовці майбутніх учителів музики України і Китаю.
5. Визначити критерії, показники та виявити стан підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного

середовищі на основі традиційної методики фахового музичного навчання.

6. Розробити та перевірити ефективність запропонованої методики підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах полікультурного середовища.

**Методологічними та теоретичними засадами дослідження** стали концептуальні положення: філософії освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, Е. Кучменко, В. Лутай), гуманістичної педагогіки, методології і теорії національної виховної стратегії держав України і Китаю у контексті полікультурності (І. Бех, Н. Боревська, К. Іванюк, В. Карлова, Чі Яньхуей, Р. Осипець, О. Сухомлинська, В. Шульгіна, Хе Сі Ган); основ полікультурної освіти (О. Алексеєва, Дж. Бенкс, Ван Сі, Дж. Гей, О. Гуренко, І. Іванов, Л. Каланторян, М. Кравт, Лі Пін, О. Милова, С. Слітер, Я. Полякова, Тян Лі, Цао Ян, Чжен Тю Ює, Е. Яковлєва), концепції і праці етнопсихологічної й етнокультурної проблематики (Г. Гачев, Л. Гумильов, В. Крисько, Лю Цін, Т. Стефаненко, С. Тушиліна, С. Черепанова); музикознавчі і музично-педагогічні дослідження музичного фольклору та його педагогічного потенціалу (В. Анакін, Н. Батюк, З. Батюк, М. Дмитренко, М. Лановик, Ю. Ледняк, О. Марчук, О. Отич, М. Стельмахович, С. Садовенко, І. Юсупов, Чжан Цзюнь, Чан Ліін, Ляню Юнь, О. Шпортун); наукові праці з питань організації підготовки вчителя (І. Зайченко, З. Курлянд, А. Ліненко, О. Піхота, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Турищева, Хуан Чженцзе), у тому числі методичного забезпечення підготовки вчителя музики (А. Козир, О. Єременко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова), полікультурної етнохудожньої освіти вчителя музики (Ван Дандан, Лю Цяньцян, Л. Майковська, Сунь Цзінань, Сай До Чі, Л. Тарасова, Ши Цзюнь-бо, Л. Філоненко).

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань і досягнення мети дослідження були використані три групи методів: *теоретичні*: аналіз нормативних документів, філософської, психолого-педагогічної, музикознавчої,

музично-педагогічної літератури з метою обґрунтування актуальності теми дослідження, створення методологічної платформи експерименту; *емпіричні*: методи збору даних (анкетування, педагогічне спостереження, тести і тестові завдання, оцінка незалежних суддів); експеримент (констатувальний і формувальний) з метою виявлення стану підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища в режимах традиційної й експериментальної методик; *математико-статистичні*: шкалування результатів дослідження, показання середніх величин, критерії результативності з метою якісного і кількісного аналізу результатів дослідження та забезпечення його вірогідності, критерій Фішера.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що вперше:

-розроблені теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурності з застосуванням педагогічного потенціалу музичного фольклору; побудована її компонентно-функціональна модель; розроблена й експериментально перевірена поетапна методика підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища в системі діалогу культур «Захід – Схід» на основі трансформації художніх методів музичної народної творчості в методи музичного навчання, які класифіковані згідно педагогічним функціям музичного фольклору;

- у науковий термінологічний обіг уведене поняття «етнохудожня толерантність», розкрита його сутність; концептуально обґрунтована орієнтація на етномистецьку змістову лінію підготовки майбутнього вчителя музики;

-*уточнено поняття*: полікультурне освітнє середовище, «педагогічний потенціал музичного фольклору», «мультикультурний та інтеркультурний підходи»;

-*конкретизовано* зміст і структуру полікультурної, етнокультурної та етнохудожньої компетентності;

-*знайшли подальший розвиток* компетентнісний, мультикультурний, інтеркультурний, етнопедагогічний підходи у підготовці майбутнього вчителя музики.



**Практичне значення одержаних результатів** дисертації визначається можливістю використання матеріалів розробленого авторського спецкурсу «Основи полікультурної компетентності» у навчальних програмах різних дисциплін професійно-орієнтованого блоку навчальних планів; розробки модифікованого варіанту методів роботи в малих групах на основі полікультурної і поліетнічної художньої проблематики; класифікацією народнопісенного репертуару Південного регіону України за етнічною ознакою, представленням репертуарного списку музичних творів китайських авторів на основі народної музичної лексики для ознайомлення українських студентів.

Результати дослідження *впроваджені* у навчальний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (довідка № 3239 від 22.12.2011), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-1Д / 3909 від 15.12.2011), Кримського гуманітарного університету (довідка №3 від 23.01.2012), Сумського державного педагогічного університету імені А. Макаренка (довідка № 2143 від 25.12.2011), педагогічного університету Ху Джоу (Китай; довідка № 9 від 18.03.2010).

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні та методичні положення дисертації пройшли апробацію на міжнародних наукових конференціях: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009); «Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти» (Одеса, 2009); «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі» (Одеса, 2009); «Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування» (Суми, 2011); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2011); «Сучасні освітні технології в професійній підготовці майбутніх фахівців» (Львів, 2011); на всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Тенденції сучасного культурного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді» (Одеса, 2010); «Художньо-естетичне виховання молоді в умовах сучасних інформаційних процесів і технологій»

(Одеса, 2011); на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців інституту мистецтв Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (2009-2012).

**Вірогідність і аргументованість** результатів дослідження забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних позицій; музикознавчим, мистецтвознавчим, фольклористичним, психолого-педагогічним аспектами; використанням комплексу взаємопов'язаних методів, відповідних до об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; результатами кількісної та якісної експериментальної перевірки ефективності розробленої методики, яка включає наукові підходи, принципи, педагогічні умови, етапи їх застосування та спеціально розроблені методи; отриманими позитивними результатами, що підтверджуються математико-статистичною обробкою даних.

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено у 12 одноосібних публікаціях автора, з яких 5 – у провідних наукових фахових виданнях із педагогіки.

**Структура дослідження.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (240 найменувань, з яких 35 іноземними мовами, у тому числі 29 китайською), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 266 сторінок, із них 188 сторінок основного тексту. Робота містить 6 таблиць, 21 рисунок, що разом із додатками становить 51 сторінку.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ УКРАЇНИ І КИТАЮ В ПРОЕКЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

#### **1.1. Національні орієнтири освітньої стратегії України і Китаю в контексті полікультурної парадигми: сутність поняття «полікультурне середовище»**

Культура – явище гуманістично-загальнолюдське, планетарне. І. Фролов, обґрунтовуючи тезу про єдність культури, зазначає, що вона виражається в загальнолюдських прагненнях, а своєрідність культури проявляється в її індивідуально-людських характеристиках [179, 37]. Різноманіття національних образів світу (Г. Гачев), які проявляються у відмінностях стилів, жанрів, індивідуально-творчого почерку, художньо-образних ореолах і символах різних представників людських етносів, усе це – «буття культури – буття культурно значимого жесту в ній» [29, 44]. Але означені «жести культури», її мозаїчні прояви мають своєрідний фактор розвитку – взаємовплив атрибутів культури. Цей фактор є найбільш дієвим в умовах полінаціональних держав, культура яких характеризується «єдністю протилежностей», а саме: розвитком культури кожної етнічної групи, розумінням і повагою до культури кожного, що й становить складну єдність. Культура багатонаціональних держав як цілісне явище формується на основі міжнаціонального спілкування.

Проблеми національної й міжнаціональної взаємодії народів, що живуть у загальному державно-територіальному просторі, завжди були в полі зору не лише політики, соціології, але й педагогіки. Про це свідчать роботи А. Алексєєвої, М. Волкова, В. Горбунової, Г. Комарова, Л. Майковської та багатьох інших учених. Сучасний глобалізований світ, активні міграційні процеси загострюють проблему національного виховання. Чим ширше держава інтегрується у світовий простір, тим актуальнішим стає питання про особливості національного духу, народної культури, історичного минулого,

мистецтва і традицій народів, що проживають на загальній території [133]. Ці проблеми також відображені у працях китайських дослідників, як-от: Дзінь Юйліна, Цзоу Хуаньцзіня, Пань Іхе, Чжан Чжунцяна. Автори розкривають різні аспекти міжкультурної взаємодії та, що важливо для Китаю, порушують проблему культурної регіональної ідентичності. Філософський погляд на феномен регіональної ідентичності представлений у дослідженні Лі Піна [78; 79]. Автор розглядає це питання з точки зору політичної стратегії китайської держави, оскільки разом із глобальними, виникають і локальні проблеми, пов'язані зі збереженням національної культурної специфіки, культурних особливостей народів, що проживають на її території. З урахуванням поліетнічних районів Китаю вирішення таких проблем можливе «на рівні регіональної культурної політики, що враховує геополітичні, господарсько-економічні, історико-культурні та інші фактори конкретних внутрішніх регіонів країни» [78, 1].

Педагогічний аспект цієї проблеми традиційно розглядався в контексті завдань національної проблематики, оскільки врахування полікультурних і поліетнічних особливостей держави обов'язково було і є однією з пріоритетних національних стратегічних завдань і цінностей суспільства в цілому. Окреслена позиція є загальною для педагогічної науки України і Китаю й утілена в положеннях теорії і практики національного виховання. Кожна держава ставить перед педагогікою завдання – виховати громадянина своєї держави, патріота.

Культурну політику сучасної України визначають такі основні документи: Конституція України (1996), Закон України про культуру (2011), Закон України «Про місцеве самоврядування» (1997), проект Концепції державної цільової національно-культурної програми підтримки культури і мистецтва на 2011-2015 роки [209]. Стратегічні завдання національного виховання в Україні визначені в таких концептуальних документах, як-от: Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття», Концепції національного виховання (1994, 1996 рр.), Концепція громадянського виховання, Закон про Вищу освіту, інші. Велике значення питанням

національній політиці приділене й у Конституції України, зокрема, у статтях 1, 3, 5, 11, 23 та інших. Нормативні документи також містять вичерпне обґрунтування понять «український народ», «національна ідея». Серед пріоритетних напрямків у нормативних документах визначено формування національної свідомості, духовної єдності поколінь, високий рівень мовної культури, прищеплювання поважного ставлення до народних традицій, звичаїв усіх народів, які населяють Україну, пріоритетність принципів загальнолюдської моралі, гуманізму, гармонійного розвитку фізичного й художньо-естетичного в людині, розвиток талантів, здібностей молодого покоління тощо (П. Щербань, І. Бех, Т. Буяльська, В. Герасименко та інші) [61]. В основі доктрини національного виховання в Україні, у контексті збереження традицій, діалогу поколінь, закладено ідеї й українських педагогів-гуманістів, зокрема К. Ушинського, П. Юркевича, М. Драгоманова, Г. Ващенко, С. Русової, І. Огієнка та інших.

Опора на рекомендації кращих представників української культури минулого, орієнтація на них, дає змогу вибудувувати ту систему цінностей, яка найбільш вдало втілює народні традиції, специфічний національний погляд на світ. Цілком логічно особливості національного світогляду обґрунтовує Г. Гачев. Автор монографії «Національні образи світу» говорить не про національний характер, а саме про національний погляд на світ, який, водночас, визначений національною художньою «логікою», ладом мислення, «мережею координат», що демонструє яким чином народ сприймає світ, яка гармонія, світобудова постає перед його очима [29, 44]. Автор помітив, що цінності, спільні для всіх народів (життя, хліб, світло, будинок, родина, слово, вірш тощо), мають різне значення і по-різному співвідносяться між собою. Ця особлива структура елементів, спільних для всіх народів (незважаючи на їх різне сприйняття, власний специфічний акцент), творить національний образ, а у спрощеному вигляді – модель світу [29].

Говорячи про китайські національні традиції, слід відзначити, що вони також цілеспрямовано зберігаються завдяки концепції національного виховання

і політики держави з цього питання. Національна політика держави також утілена в нормативних документах, як-от: «Основні положення реформи предметних програм базової освіти», «Закон КНР про освіту» 1995 року, Державна національна програма «Китай – XXI століття», «Концепція безперервної системи національної освіти», «Концепція національного виховання», Постанови Міністерства освіти Китайської народної республіки, Постанови З'їздів і Пленумів Компартії Китаю, інші документи, що регулюють напрями виховної політики держави. Головним стратегічним напрямом національного рівня в нормативних документах є конкретизація значення освіти, особливо вищої. Так, «Законом про освіту» 1995 року було передбачено випереджальний розвиток освіти у порівнянні з економічним. Прекрасною китайською національною традицією є повага до вчителя. Китайський уряд постійно приділяє особливу увагу створенню викладацького корпусу і безперервному підвищенню соціального статусу викладачів. У 1985 році в КНР було засновано свято вчителя, яке відзначається 10 вересня. Це перше у Китаї свято людей певної професії. У 1993 році в Китаї було оприлюднено «Закон про викладачів Китайської Народної Республіки», у якому вміщено чіткі положення про права й обов'язки викладача, про вимоги щодо прийняття його на роботу, про виховання і підготовку викладацьких кадрів, а також про перевірку, заохочення, зарплатню викладача та юридичну відповідальність, яку несе викладач. Особливу увагу приділено збільшенню кількості викладачів етики, а також учителів мистецтва, які виховують учнів духовно, творчо й художньо-естетично. Відповідно, значну роль у галузі педагогічної освіти приділено художньому вихованню дітей, зокрема педагогіці мистецтва. Тому держава підтримує і стимулює одержання педагогічної освіти китайських студентів у галузі мистецтва в Україні, оскільки на теренах нашої держави існують усталені традиції художньо-педагогічної підготовки кадрів.

Аналізуючи китайські освітні реформи Н. Боревська стверджує, що пріоритетні стратегічні позиції освіти у суспільстві – це не тільки реакція на глобальні виклики сучасності, але й утілення конфуціанської філософської

доктрини і національних традицій. Прийняте у 1997 році на XV з'їзді КПК формулювання, що «наука й освіта призведуть країну до процвітання», очевидним чином успадковує курс буржуазних реформаторів початку ХХ століття, що проводився під гаслом «Розквіт освіти врятує країну». Згідно з китайською традицією освіта і на новому історичному повороті розглядається як передумова і найважливіший інструмент проведення інших реформ [18; 19].

Говорячи про традиції національного виховання в Китаї, слід згадати імена Конфуція, Ван Янміна, Мен-Цзи, Ло Чжі-піна, Лян Шу-міна та інших відомих діячів, чия теорія, філософія і практика виховання знайшли своє продовження у традиціях китайської педагогіки. Якщо національне виховання – це історично зумовлена й створена самим народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності прийдешнього покоління, у процесі якого освоюються духовна і матеріальна культура націй, формується національна свідомість і досягається духовне єднання поколінь [31, 229], то відношення китайців до освіти входить саме до системи найважливіших цінностей, ідеалів, на основі яких організується соціальна практика підростаючого покоління. Як пише Цао Ян, у Китаї побудова національної системи освіти й виховання, її докорінне реформування складає основу відродження інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, становлення національної державності і демократизації суспільства. Час вимагає повернення до народного досвіду виховання, до духовного коріння розвитку етнічних культур, що можливе лише за умови глибокого вивчення загального і специфічного в культурі різних народів, самобутності й унікальності кожного народу, завдяки пізнанню закономірностей розвитку національної самосвідомості, народного досвіду й традицій виховання [184].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що одним із завдань педагогічної науки як Україні, так і Китаю є створення умов для виховання й освіти підростаючого покоління на основі історично сформованих цінностей,

зрозумілих і близьких народів і становлять змістову сутність національної ідеї та стратегії національного виховання. Опорою у цьому процесі стає мистецтво, особливо народне, яке передає з покоління в покоління «дух народу», духовність і цінності нації через пісню, обряд, костюм, танок, інші художньо-виражальні засоби. За твердженням А. Ленд'єл-Саркевич, традиційне мистецтво – засіб або фактор, який дозволяє адаптувати загально визнані цінності до життя конкретних людей і суспільства, розвитку й саморозвитку особистості у співвідношенні з духовними цінностями свого народу [77, 1].

У національному вихованні поєднуються джерела народної педагогіки – ідея передачі цінностей із покоління в покоління, які забезпечують їхній зв'язок. Кожна нація, народ, держава виробляє систему своїх цінностей, що складають національну ідею, духовний зв'язок поколінь і атрибути передачі досвіду в педагогічному процесі. А. Здравомислов визначає цінності як соціокультурний феномен, який є атрибутом світогляду і ставлення людини до світу, «відносно стійке, соціально зумовлене ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, які розглядаються як предмети, мета і засоби для задоволення потреб життєдіяльності особистості [47, 137]. Розглядаючи ті чи інші особливості ментальності націй і народностей, учені акцентують увагу на тих цінностях, які пройшли перевірку часом і вкоренилися в душу нації. Так, О. Афонасенко, підтримуючи точку зору Лю Цина, зазначає, що ціннісні орієнтації в культурі Китаю мають три складові, які розширили «простір поглядів китайської філософії, літератури, мистецтва, вплинули на життя простих китайців, сприяли розвиткові китайської культури за межами одноманітності. Вони мають внутрішню єдність та індивідуальну мету. *Конфуціанство* вбачає ідеал у гармонійному світі чесності й вірності, ввічливості і справедливості; ідеал, спрямований до реального світу і до морального вдосконалювання людини. *Даосизм* прагне до вічності тіла, до нескінченного продовження світського життя. *Буддизм* акцентує увагу на тому, що душа потрапить до раю і дух досягне вищої мети. Світська традиція,



освячена конфуціанством, орієтувала китайців на пошук сенсу життя в реальній дійсності, закликала до самореалізації і віднайдення себе» [11; 84].

Національні цінності належать до класу узагальнюючих глобальних цінностей. Однак, їх характеризує як спільність для всіх націй за лінією феномену національних цінностей, так і диференціація за лінією їх етнічного змістовного наповнення. Так, В. Шульгіна звертає увагу на гостре зауваження С. Кримського про те, що глобалізація, маючи достатні досягнення у техніці, комунікативній сфері, все-таки натрапляє на «непереборну культурну диференціацію людства» [196, 15]. В основі розуміння культурної диференціації лежить осмислення сутності етнопсихологічного порядку. Людство неоднорідне, воно складається з рас, націй, різних груп, які проявляють свою духовність через мистецтво, виражаючи в ньому свою національну ідентичність. Нерідко саме мистецтво – інтонаційний оборот пісні, ритмічна формула, танок, елемент костюму – стає тим унікальним художнім атрибутом, який найбільш яскраво репрезентує націю, етнос.

На цьому етапі дослідження необхідно конкретизувати основні поняття етнопсихології як методологічної основи для подальшого розкриття сутності полікультурної освіти, адже ми неодноразово оперуємо ними в тексті роботи. Як відомо, людство не є однорідним, тому що складається з різноманітних етнічних і соціальних груп усередині суспільства. Деякі з етнічних груп можуть нараховувати сотні мільйонів, мільярди людей і тоді для їх позначення використовується поняття «раса». Інші групи нараховують усього сотні або десятки людей, скажімо, виробничі або навчальні колективи. Усі означені групи постійно взаємодіють одна з одною, формуючи соціальну структуру суспільства і людства в цілому.

Нація, як найсучасніше визначення типу етносу (від лат. *natio* — народ), – велика соціальна група, вищий етап розвитку етносу, що характеризується згуртованістю, спільністю людей, єдністю території, мови, культури, рис національної психіки, а також дуже тісними економічними зв'язками [68].

А. Бороноєв і В. Павленко розмежовують поняття «нація» і похідне від нього – «національність» за двома параметрами: перший – як національно-державний, культурний атрибут, за об'єктивною символікою, яка підкреслює деяку цілісність (культурну, територіальну, господарську); другий – за суб'єктивною реакцією, за соціальною ідентифікацією індивідів, за їх ціннісними орієнтаціями. Тому що кожен національний індивід, з одного боку, об'єктивно, з іншого, – суб'єктивно, свідомо, визнає себе частиною тієї або іншої спільності, культури» [22, 56-57].

Таким чином, для педагогічного дослідження ми оберемо два фактори – об'єктивний і суб'єктивний. Об'єктивний фактор – політика держави щодо національного питання; суб'єктивний фактор – розвиток кожної особистості як представника і суб'єкта нації, держави, яка знайшла в ній своє місце і визначила та ідентифікує себе з цілісним соціумом нації. Саме на основі визначених підходів до вирішення національного питання у педагогіці формується стратегія національного виховання, головними завданнями якої є:

- зацікавлення історичною спадщиною свого народу, формування національної свідомості, яка є результатом загального способу буття людей, їх тривалої трудової діяльності (В. Бойченко) [16];

- формування самосвідомості як відчуття гордості за приналежність до своєї нації, уміння мислити на основі образів національної культури, сприймати оточуючий світ крізь призму національних інтересів, спрямовувати свої дії й вчинки відповідно до національних інтересів (О. Музальов) [104];

- створення умов для розвитку уявлень нації про себе, у тому числі кожного її представника, у комбінації з розумінням інтересів, орієнтацій, цінностей і настанов представників інших національностей.

Певною мірою з проблематикою національної політики у галузі освіти кореспондується питання про сутність категорій «національна свідомість» і «національна самосвідомість» та їх формування як атрибутів національного виховання. У дослідженнях таких вчених, як І. Бичко, Б. Грушин, П. Копін, В. Карлова, В. Крисько, М. Махній, І. Надольний, Р. Осипець, А. Спіркін

порушено питання про критерії оцінювання національної свідомості та фактори її розвитку. Критерії оцінювання національної свідомості розкриваються через категорію ставлення, а саме: ставлення особистості до рідної землі, краю; ставлення до етносу, нації, народу; ставлення до української культури, її пісенного фольклору; ставлення до становлення незалежної української держави; ставлення до суспільства і людей; ставлення до себе [112, 18]. Факторами впливу стають: наявність цілісної етнічної картини світу; передача етнічних і національних цінностей із покоління в покоління; зумовленість системою багатоскладового сприйняття життя етнічною спільнотою, зокрема її мистецтвом, традиціями, обрядами, фольклором тощо.

Педагогічний контекст теорії етносів М. Махній пояснює тим, що дитина не має можливості обирати собі етнічну приналежність, її особистість формується відповідно до настанов і традицій навколишнього етнічного середовища. У моноетнічних родинах з ідентифікацією не виникає труднощів: дитина спадково засвоює мову, культуру, традиції, етнічні і соціальні норми рідного йому етносу. Її етнічна свідомість формується гармонійно, не вступає у протиріччя ні з оточуючими людьми, ні з власним внутрішнім світом. За таких умов дитина поступово входить у буття етносу, а її біополе починає коливатися в унісон із біополем членів рідного їй етносу лише під час засвоєння *комплексу традиційних культурних і поведінкових стереотипів (курсив наш)* [98].

Підсумовуючи аналіз деяких питань національної свідомості і самосвідомості, акцентуємо, що і свідомість, і самосвідомість може належати як національному співтовариству, так і окремому його члену, особистості, яка розуміє і поділяє цінності, ідеали й стратегію дій з цілісним національним співтовариством. У цих категоріях суттєвою відмінністю стають процеси рефлексивного порядку в самосвідомості щодо сприйняття національної ідеї і узагальнення стратегічних, пізнавальних орієнтації у національній свідомості. Педагогічна наука, зокрема педагогіка мистецтва, у питаннях національного спрямування ставить у центрі своїх функціональних обов'язків сам зміст

національної ідеї як духовної основи розвитку особистості і суспільства в цілому.

Розглянуті категорії певною мірою є атрибутивними в таких науках, як етнологія й етнопсихологія, які, у свою чергу, складають методологічний фундамент педагогічної проблематики, пов'язаної з феноменом культури етносів. У зарубіжній філософській і культурологічній думці інтерес до етнологічних досліджень культури та її явищ простежується ще з XVIII століття. Достатньо згадати імена І. Гердера, Ш. Монтеск'є, Є. Таймпа, Г. Клемі, Л. Уайта, К. Леві-Строса, К. Юнга, О. Шпенглера, Т. Еліота та інших. Відомі також праці російських і українських мислителів з питань етнокультури, зокрема М. Гумельова, О. Потебні, Б. Грушевського, М. Драгоманова, В. Буряка, Р. Дадонова та інших. У Китаї проблематика регіональної культурної політики відображена у працях таких дослідників, як-от: Ху Аньган, Ма Ванцзе, Лі Інін, Лу Юн, Вей Хоукай.

Особливий внесок у розвиток цих наук зробили С. Арутюнян, Ю. Бромлей, Г. Гачев, Л. Гумільов, К. Леві-Строс, Н. Лаоський, С. Лур'є, J. Le Goff, M. Smith, H. Tajfel та інші вчені. Важливо підкреслити, що етнос виникає і розвивається незалежно від виникнення держав. Прикладом цього може слугувати циганський етнос, креольський, негроїдний тощо. Становлення націй, як феномену з визначеною національною свідомістю і самосвідомістю, здійснюється переважно внаслідок виникнення держав. Вони (нації) стають їх ідейними, духовними, політичними атрибутами, а педагогіка, виконуючи державну настанову на розв'язання окреслених завдань у силу закономірної необхідності, сприяє їхньому оформленню й подальшому розвитку.

Актуалізація у психолого-педагогічній науці етнопсихологічної проблематики зумовила виникнення особливого напрямку – етнопедагогіки, наукова проблематика якої розглядає народні традиції, обряди, національно-ідентифікаційну свідомість, міжнаціональне спілкування як основні засоби виховання дітей і молоді (Г. Абібулаєва, В. Афанасьєв, А. Бугаєва, М. Волков, З. Гасанов). Методологічною основою етнопедагогіки є праці українських,

російських, закордонних філософів і культурологів, як-от: В. Біблера, Л. Буєва, В. Вундта, Г. Гачева, Е. Дюркгейма, С. Лур'є, С. Москвичі, О. Потєбні, Чжун Цзін-веня та багатьох інших. Найбільш істотним атрибутом етнопедагогіки справедливо вважають етнокультурні надбання народів, серед яких найважливішу роль приділяють народній творчості, фольклору. У документі «Концепція національного виховання» Міністерства освіти України ще в 1994 році заакцентовано значущість мистецтва і культури не тільки української, але й світової, культури національних меншин. Авторами концепції були такі відомі вчені, як П. Щербань, І. Бех, Т. Буяльська, В. Герасименко, А. Капська та інші [61].

У Китаї також значну увагу приділено етнопедагогіці та її зв'язкам із етнопсихологією. Це праці Цяо Яна, Чжун Цзін-веня та інших учених, які вважають, що педагогічні проблеми, що постають сьогодні перед сучасною школою, неможливо вирішувати без «цілісної панорами педагогічної культури людського суспільства» та *етичних особливостей педагогічної системи кожного народу (курсив наш)* [184]. Водночас учений говорить про певні складнощі у використанні етнопедагогічного ресурсу в китайській школі і називає дві основні причини їх виникнення: педагогічні і соціальні [184, 12]. Конкретизуючи причини, означені китайським ученим, у межах компаративного підходу проведемо деяку аналогію з теорією і практикою української етнопедагогіки. Пропонуємо наше порівняння в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Порівняння та зіставлення факторів використання етнопедагогіки у сучасному освітньому середовищі Китаю та України**

| № п/п | Педагогічні фактори  |   | Соціальні фактори   |  |
|-------|--|---|---|--|
|       | Китай  | Україна   | Китай   | Україна  |
| 1.    | Недооцінка класними керівниками спільної діяльності з дитячими | Система позашкільних установ, з якими також не налагоджений зв'язок класних | Поширена діяльність держави у розповсюдженні і народного мистецтва, | У цьому напрямку в школах створюються музеї національної |

|    |   |  |   |  |
|----|---|--|---|--|
|    | об'єднаннями за інтересами, спрямованими на прилучення до традицій народної культури. Слабка методична база щодо засвоєння та втілення в практику етнопедагогічних традицій | керівників; достатня методична база щодо засвоєння та втілення в практику етнопедагогічних традицій            | фольклору, художніх етнотрадицій. Залучення засобів інформації, транслювання передач та пізнавальних програм.   | культури, продуктів національної творчості, однак, державної матеріальної підтримки недостатньо. Орієнтація на національні та етнонаціональні традиції має нормативно-декларований характер: приймається спільнотою, проте не підтримується фінансово та економічно. |
| 2. | Слабке знання китайської народної філософії   | Таке поняття не використовується, існує народознавство, фольклористика, де подібні теорії мають своє вираження | Відсутність організованої системи дитячих і юнацьких закладів, що сприяють творчій самореалізації учнів усіх прошарків населення на основі народного музикування. | Існує державна система позашкільної діяльності учнів. Крім того, силами шкільного колективу, дошкільних установ, силами батьків і класного керівника створюються необхідні умови   |
| 3. | Слабке володіння вчителями методами етнопедагогіки  | В Україні це визначено як методична компетентність, яка поступово стає предметом наукових досліджень.          | Втрата багатьох народних традицій, звичаїв попередніх поколінь, поступове відродження   | Повага православних та католицьких християнських традицій. Також проводяться дослідження культурної спадщини та її   |

|    |  |  |  |       |  |
|----|--|--|--|-------|--|
|    |  |  | інтересу до народних традицій підтримки державної політики | до за | відродження у зв'язку з тим, що як самостійна держава з'явилася порівняно нещодавно, а історія її культури, ментальності, традиції і звичаїв іде коріннями в давнину. Таким чином, вивчення культури свого народу зумовило сильну хвилю національної самосвідомості і національної самоідентифікації |
| 4. | Достатнє використання традиційних цінностей народного мистецтва. | Продукти народної творчості розглядаються як ціннісне надбання нації, але цілеспрямованого їх використання в курсі підготовки вчителів недостатньо |  |       |  |

Проаналізувавши концептуальні основи національного й етнічного виховання в Україні та Китаї ми констатували спільність принципів і підходів. Це, насамперед, принципи гуманізму, орієнтації на збереження національного і вивчення інонаціонального; успадкування, передачі досвіду попередніх поколінь наступним; опори на народні традиції, принцип національного підходу в соціалізації молоді. На останній принцип ми звертаємо особливу увагу, тому що в Китаї питання ранньої соціалізації є традиційним, сформованим багатьма поколіннями.

Щодо вищої, зокрема педагогічної освіти в контексті національної ідеї, то вона проходить етап модернізації і реформування. Цей аспект представлений у дослідженнях таких учених, як Ван Цзенун, Дін Вандінь, Ду Яньнянь, Лі Цзюньюнь, Цао Хуйїнь. З їх праць зрозуміло, що сьогодні існує низка недоліків і протиріч, які вимагають усунення, а також комплекс завдань, що потребують оптимального вирішення. Наприклад, Лі Яньхуей, порівнюючи гуманістичний принцип в педагогічній освіті Китаю і Росії, визначає специфіку останнього

його зумовленістю національним уявленням про «якості особистості», а також тим, що ідея гуманізації вищої педагогічної освіти, незважаючи на її офіційне схвалення, усе ще не одержала в Китаї глибокого і всебічного розуміння, широкого застосування у процесі підготовки вчителя [80]. Автор акцентує увагу на об'єктивно існуючих і негативних явищах, що стримують освітній процес гуманістичного характеру. Серед них дослідник називає: ігнорування або применшення ролі гуманітарних дисциплін; уніфікацію методів навчання; відведення викладачеві центральної позиції в освітньому процесі; стійкі суб'єкт-об'єктні відносини «викладач – студент»; відсутність демократичної атмосфери; нестача автономності у процесі функціонування і розвитку педагогічних вузів і ряд інших [80].

Підводячи підсумок, заакцентуємо, що педагогіка, виконуючи свою виховну функцію в руслі певної етнотрадиції, фактично забезпечує її тривалий розвиток. У такому контексті актуалізується питання про сутність культури і традицій етносу, з одного боку, з іншого боку, – про сутність і традицій поліетнічного середовища. Виявлення й осмислення сутності цих явищ здійснюється через категорію національних і етнічних цінностей і належить до атрибутивних характеристик **полікультурної освіти**.

Незважаючи на актуальність педагогічних завдань національної політики України і Китаю, що є спільними для обох держав, на акцентуацію національної основи педагогіки взагалі, на арену сучасного освітнього простору стрімко входять нові категорії: «полікультурність», «полікультурна освіта», «полікультурне середовище», «полікультурне виховання». Вони застосовуються в педагогіці, зокрема й у педагогіці мистецтва в контексті культуровідповідних засад освіти. Їх поява зумовлена глобалізацією суспільства, з одного боку, та домінуванням принципів демократизації – з іншого.

Так, завданням полікультурного виховання вважається формування толерантності, взаємообміну духовними цінностями, навичок взаємодії, активної солідарності, порозуміння. Як пояснює Л. Кравченко, полікультурне



виховання – це процес цілеспрямованої соціалізації студентської молоді, спрямований на оволодіння системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних умінь, що дозволяють студентам здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв [65]. Усе зазначене відповідає як принципам гуманізму, так і демократичності, які в просторі певної держави мають гнучко поєднуватися із завданнями національного виховання.

На цей синтез звернули увагу культурологи, оскільки в епіцентрі взаємодії зазначених освітніх завдань стоїть культура націй і народів. З цього приводу В. Кузьменко, Л. Гончаренко наголошують на тому, що сьогодні глобальні процеси, які відбуваються в культурі, хвилюють багатьох науковців, зокрема культурологів, оскільки під час глобалізаційних процесів неможливо позбутися інтеграції, яка сприяє руйнації історичних бар'єрів між народами, зумовлює розвиток загальнолюдської цивілізації. Цей процес відбувається завдяки єдиній і одночасно різноманітній природі світу в цілому [69].

Україна – держава, яка стоїть на шляху глобалізаційних потоків, є полінаціональною та поліетнічною. Також додамо, що вищі України останнім часом приваблюють іноземну молодь, особливо зі Сходу та арабських держав. Усе це загострює процеси полікультури, вони стають некерованими, хаотичними, однак мають потужний соціокультурний потенціал, що потребує дослідження, опанування і застосування педагогічною громадою. Один із ракурс полікультурності висвітлює О. Грива. Дослідниця розглядає «комплекс питань, які пов'язані з різними аспектами міжкультурної комунікації, і постають перед Україною у зв'язку з її інтеграцією до європейського і світового культурного простору, зокрема й освітнього. Завдяки приєднанню до Болонського процесу Україна поступово стає активним співучасником формування європейського простору вищої освіти та поширення стандартів європейської системи вищої освіти у світі. Збереження та розвиток надбань людства, можливість подальшого використання скарбів європейської та загальносвітової культури та освіти безпосередньо залежать від спроможності

української молоді бути толерантною та ефективною в полікультурному просторі», – пише автор [32, 4].

В. Кузьменко вважає, якщо у світі підтримуватиметься тенденція формування однополярного світу з єдиним центром, який керуватиме маргінальним статусом країн, що відстають в економічному розвитку, то порушиться філософська закономірність діалектичного розвитку, яка передбачає наявність єдиного центру як єдності різноманітностей. У філософії єдине пронизує всю багатоманітність і будь-яке одиничне складає цілісність різноманітності, що містить природу цілого та одиничного. Отже, діалектичний розвиток світової культури, її інтеграція не може відбуватися іншим шляхом, аніж через єдність різноманітності культур [69, 31-32].

Таким чином, сьогодні полікультурність як феномен глобалізованого світу стає актуальним предметом побудови нових концептуальних підходів до вирішення педагогічних національно-державних завдань багатьох країн світу, склад яких не є моноетнічним. У таких державах полікультурність є традиційною багатовіковою умовою існування багатьох народів і етносів. Ця полікультурність не є ситуативною, тобто не виникає під час стрімких міграційних процесів, або, наприклад, під час виробничих процесів, академічних, коли на певний термін створюються умови полікультурності між людьми, які охоплені спільною справою. Йдеться про поліетнічне середовище, що створювалося багатьма поколіннями народів і етносів, і врешті-решт привернуло увагу до проблеми побудови спеціальної організації освітнього процесу, яка відповідає таким умовам.

Розглянемо витоки полікультурності як концепції педагогічної науки.

Як свідчить етимологія цих понять, то вони виникли з теорії мультикультури, розробленої Дж. Бенксом [206; 207; 208; 2119]. В основу інтерпретації феномену мультикультурної освіти Дж. Бенкс поклав принцип усвідомлення і прийняття різними культурними та етнічними групами набору цінностей, які поєднують людей, дозволяють їм жити поруч на спільній території та досягати порозуміння й успіху. На думку Дж. Бенкса, особистість

буде вільно діяти згідно з нормами і цінностями своєї етнічної групи до тих пір, поки вона не зіткнеться з домінуючими національно-ідеалізованими цінностями, як-от: справедливість, рівноправність, людська гідність. Він сформулював п'ять специфічних критеріїв вимірювання мультикультурної освіти: погоджувальна інтеграція, процес конструкції знань, зниження упередження (стереотипів), педагогіка акціонерного капіталу, уповноважуюча культура соціального складу школи. Їх пояснення знаходимо в праці Дж. Гея [211]:

- «Погоджувальна інтеграція» – вливання різних культур, етнічної приналежності, інших ідентичностей, які можуть враховуватися під час складання навчальних планів.

- «Процес конструкції знань» залучає студентів до критики соціального розташування груп через ознайомлення політичних або науково-політичних позицій, документів тощо.

- «Зниження упередження» описує уроки і діяльність, яку здійснюють вчителі, щоб заявити позитивні зображення етнічних груп і поліпшити міжгрупові стосунки.

- «Педагогіка акціонерного капіталу» (педагогічний викладацький ресурс) торкається зміни викладацького стилю на більш демократичний, якій сприяє полегшенню академічних досягнень студентів усіх етнічних груп.

- «Уповноваження культури школи» описує огляд і організацію усіма членами персоналу етнічної картини складу учнів із наміром реструктуризувати встановлені практики таким чином, щоб створити рівний доступ до навчання представникам усіх етнічних груп [211].

О. Мілова, узагальнюючи концепцію Дж. Бенкса і цитуючи вченого, говорить про три основні підходи, які, на думку автора, можна розділити тільки теоретично або концептуально, а на практиці вони змішуються один з одним і дають позитивний результат. Йдеться про такі підходи: 1) змістовний підхід (content approach), який включає доповнення до навчального плану або внесення змін у навчальний план відповідно до вимог полікультурного

навчання; 2) підхід за досягненнями (achievement approach), який передбачає формування системи цілей, теорій та стратегій для покращення академічних результатів учнів нижчих соціальних груп, «кольоровими» та учнями-представниками різних культурних прошарків; 3) підхід міжгрупового навчання (intergroup educational approach), головна мета якого – допомогти всім учням розвинути позитивне ставлення до людей різних статей, рас, етнічних і культурних традицій [103].

Послідовниками теоретичних положень дослідника стали інші американські вчені, зокрема G. Gay [211], M. Craft [210], C. Sleeter [216], які вважали, що мультикультурна освіта відповідає принципам гуманізації та демократизації.

Серед науковців, що докладно вивчають перебіги полікультурної освіти в США, варто назвати О. Мілову, І. Балицьку, у Європі – Я. Полякову, А. Джуринського, В. Кузьменка, Л. Гончаренка та інших. Спостерігаючи за розвитком полікультурної освіти, нібито приміряючи її надбання до педагогічного процесу України, учені намагаються визначитися з її майбутнім. Наприклад, Я. Полякова [126], презентує точку зору німецького педагога Ю. Ханнерса, який пропонує чотири шляхи розвитку:

- перший – це сценарій дозрівання, заснований на рівноправному діалозі й обміні інформацією між великими культурними центрами та периферією;
- другий – глобальна гомогенізація, згідно з якою всі країни копіюють західний (американський) спосіб життя;
- третій – сценарій «насичення» місцевих культур продуктами західної цивілізації, що витісняють національні цінності і традиції;
- четвертий – сценарій «периферійної корупції», що припускає освоєння периферією лише окремих зовнішніх форм західної культури при повному перекручуванні її справжнього змісту.

Оптимальним, на думку Я. Полякової, є сценарій «дозрівання», адже саме він заснований на плюралізмі й рівноправності культур, міжкультурній взаємодії освітніх систем, обміні інформацією та ідеями, заснованими на діалозі

культур. Але при цьому кожна країна має зробити свій вибір та працювати в обраному напрямку.

Узагальнення різних поглядів американських учених щодо мультикультурної освіти, зроблені І. Балицькою, дали змогу авторові підкреслити значущість для мультикультуралістів цінності різноманіття і вважати, що специфічний зміст, структура і практика, яка застосовується мультикультурою, змінюватиметься залежно від певних умов. Тому, пише автор, вони (*мультикультуристи – У Іфан*) закликають практиків виробити власний підхід до розуміння і реалізації мультикультуралізму у межах загальноприйнятих концепцій для того, щоб відповідати специфічним освітнім умовам [12].

Сьогодні в загальновизнаному розумінні мультикультурна освіта інтерпретується як: 1) концептуальна ідеологічна течія в освітній практиці сучасного демократичного суспільства; 2) освітня стратегія, що репрезентує послідовні освітні процеси (організація, реалізація, результат), мета яких – вирішити проблеми, що виникають у суспільстві під час еволюції національних держав і постколоніальних міграційних процесів, освітніми засобами; розробка навчальних програм і організація навчального процесу в межах стратегії мультикультурної освіти, які орієнтовані на подолання культурного відчуження учнів, визнання і розвиток засадничих демократичних цінностей – прав людини, свободи, демократії, солідарності, плюралізму [105].

В. Чигир визначає функції мультикультурної освіти:

- створення нового освітнього середовища як важливого стабілізуючого чинника громадянського суспільства;
- зниження міжетнічної напруги;
- виховання толерантності у відносинах між представниками різних культур [105].

Мультикультуралізм представлений не лише в педагогічній площині – це явище різнобічне за своєю природою. Як пише С. Дрожжина, мультикультуралізм – це стан, процеси, погляди, політика культурно

неоднорідного суспільства, які орієнтовані на свободу вираження культурного досвіду, визнання культурного розмаїття. Йому також властивий культурний, політичний, ідеологічний, релігійний плюралізм, визнання прав меншин на культурному і державному рівнях [44]. К. Терещенко застосовує поняття «мультикультурний підхід» узагальнено, до будь-яких організаційних процесів. Автор тлумачить його як «визнання культурного різноманіття та прав представників інших культур (*курсив наш*), що є особливо актуальним у полікультурному середовищі сучасних міжнародних компаній» [155]. Незважаючи на таку, доволі широку, інтерпретацію, застосування поняття «мультикультурний підхід» вважається перспективним надалі в нашому дослідженні.

Певним чином із мультикультурним підходом кореспондується інтеркультурний підхід. В. Остапенко пише, що він ґрунтується на концепції культури, в основі якої покладено припущення, що різні культури структурно споріднені. Отже, ця концепція припускає інтерактивне існування культур, включаючи намагання спілкуватись, розуміти та визнавати одна одну [114]. Це тлумачення вважаємо актуальним до тих ситуативних полікультурних умов, коли, наприклад, у навчальному процесі ВНЗ, створюються групи зі студентів різних національностей, включаючи тих, хто приїхав з інших країн світу. О. Аракелян вважає, що етнокультура меншин у формуванні національної самосвідомості має бути зумовлена їх ціннісними орієнтирами, серед яких «прагнення до історичної істини і визнання ролі інших суміжних народів та народів, що проживають на спільній території, як супутників історичного шляху багатонаціонального суспільства» [9]. Це обов'язково повинно враховуватися при створенні навчальних планів, програм тощо та втілюватися в навчально-виховному процесі на засадах принципу від засвоєння культури рідного народу до сприйняття культури народів, що проживають на спільній території, а потім наближення до світової культури [9].

На думку М. Куранова, люди народжуються із задатками до міжнаціонального спілкування, однак, як і інші здібності, їх потрібно розвивати

[72]. Автор наводить два чинники, що гальмують розвиток таких здібностей та, навпаки, стимулюють явища націоналізму та етноцентризму. Перша причина – культурний консерватизм, недостатність знань про інші народи, відсутність досвіду міжнаціонального спілкування. Автор аргументує висловлене твердження відомим афоризмом: «Хто не знає свого народу – не знає жодного. Хто знає одну релігію, одну культуру – не знає жодної». Друга причина – ефект окремих конкретних соціальних ситуацій, що викликають психологічне невдоволення людей, яке вони переносять в національну площину. Упереджене ставлення до будь-якої нації формує не одне покоління людей. Очистити особистісну свідомість від упередженого ставлення досить важко, потрібно багато часу, щоб зруйнувати стереотипи, при цьому слід займатися не лише своєю культурою або наближеною до неї [72]. Висловлені позиції є національним підґрунтям полікультурної освіти, яка сьогодні належить до інноваційних явищ світового освітнього простору.

Будь-які інновації в освіті потребують мобільної перебудови організації навчального процесу або наповнення його новими змістовними параметрами. Г. Палаткіна [116] з цього приводу зазначає: «Розвиток мультикультурного змісту освіти висуває вимоги до перебудови національних систем на основі нових інтеграційних схем, підвищує інтерес педагогів до етнокультурологічної проблематики, що є наслідком трьох взаємопроникних зв'язків:

– *по-перше*, у філософії освіти відбувається зміна провідних концепцій, завдяки плюралізму позицій виробляються різноманітні підходи як у самій педагогіці, так і у функціонуванні освітніх систем. Така еволюція здійснюється на основі переосмислення накопиченого культурного досвіду. При цьому культура створює ґрунт для розвитку і вкорінення різноманітної, варіативної і якісної своєрідності усіх своїх елементів, а освіта дає учням розуміння цих процесів;

– *по-друге*, зміна соціально-економічних орієнтацій примушує педагогів звертатися до базових цінностей культури для того, щоб коригувати традиційні і ставити інноваційні культурні цілі й завдання освіти в умовах суспільства, що

швидко змінюється, а також за допомогою культурології знаходити адекватні засоби для реформ;

– *по-третє*, суб'єкти освітніх систем – самі діти, педагоги, батьки, працівники управління, а також співтовариство в цілому – починають розуміти необхідність активного насичення навчально-виховного процесу культурними компонентами, оскільки саме вони створюють умови для духовного становлення особистості, саме загальнолюдські цінності культури можуть забезпечити нові соціокультурні потреби.

У сучасних педагогічних теоріях частіше функціонують терміни, синонімічні до поняття «мультикультурна освіта»: полікультурна освіта (І. Алексашенкова, О. Аракелян, Л. Гончаренко, О. Гуренко, Т. Клінченко, Г. Левчено, З. Малькова, Я. Полякова, Д. Чупалова, інші); полікультурне виховання (І. Антонюк, В. Бойченко, А. Джуринський, Л. Голік, В. Компанець, М. Красовицький, І. Лощенова, А. Солодка, О. Сухомлинська, інші); інтеркультурна освіта (Р. Агадуллін, В. Євтух, Л. Корпорович, Т. Лаврова, А. Ленд'єл-Сяркевич, І. Малицька, Н. Рагозін, Н. Родіна, інші). У якості методологічних засад полікультурної освіти та виховання вчені вбачають концепцію діалогу культур М. Бахтіна і М. Біблера, визначаючи їх як культурно-діалогічні засади (В. Андрущенко).

Полікультурна освіта, у загальному розумінні, – така освіта, для якої ключовими поняттями є культура як уселюдське явище; це засіб допомогти особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток [69].

У 1998 р. на конференції «Проблеми полікультурної освіти в Україні», присвяченій проблематиці полікультурної освіти в Україні, узагальнено висловлено думку, що полікультурність має бути репрезентована та застосована в педагогічному процесі як принцип. З цього приводу О. Гуренко зазначає, що полікультурність тлумачиться як принцип функціонування та співіснування різноманітних етнокультурних спільнот із притаманним їм



усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які складають основу громадянської свідомості кожного члена соціуму» [35].

З'ясовуючи практичну значущість процесів ознайомлення та взаємопроникнення культурних надбань різних народів, звернемося до рекомендацій ЮНЕСКО щодо інтеркультурної освіти за 2006 рік: «Мультикультурна освіта припускає знайомство з іншими культурами з метою формування доброзичливого або, принаймні, толерантного ставлення до них. Метою інтеркультурної освіти є перехід від пасивного співіснування до спільного проживання у багатокультурному суспільстві через розвиток розуміння, поваги та діалогу між представниками різних культур» [218].

Спільними також є погляди щодо структуротворчих функцій полікультурної освіти або рівневих аспектів її впливу. Так, І. Алексашенкова наголошує на структуротворчій функції полікультурної освіти, оскільки вона є видом цілеспрямованої соціалізації студентів, що забезпечує:

- на когнітивному рівні – засвоєння зразків і цінностей світової культури, культурно-історичного і соціального досвіду різних країн і народів;
- на ціннісно-мотиваційному рівні – формування соціально-настановчих і ціннісно-орієнтаційних принципів та орієнтацій до міжкультурної комунікації і обміну, а також розвиток толерантності щодо інших країн, народів, культур і соціальних груп;
- на діяльнісно-поведінковому рівні – активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності [3].

З цим твердженням певним чином кореспондується позиція Д. Чупалової, яка визначає систему соціокультурних передумов, джерел та факторів, що забезпечують різноманітну полікультурну освіченість: а) локальний і регіональний (етнонаціональний) компонент; б) регіонально-федеральний

компонент; в) глобальний компонент загальнолюдської світової культури [192]. Схожа точка зору репрезентована в працях І. Квасниці [56], яка вважає, що «полікультурне виховання» в аспекті початкової шкільної освіти є педагогічним процесом, який забезпечує:

- на когнітивному рівні засвоєння молодшими школярами цінностей, культурно-історичного досвіду українського народу, корінних народів і національних меншин, що проживають в Україні;

- на ціннісно-мотиваційному рівні – формування соціально-настановчих і ціннісно-орієнтаційних схильностей учнів до інтеркультурної комунікації і обміну, а також розвиток толерантності і емпатії щодо інших народів, культур і соціальних груп;

- на діяльнісно-поведінковому рівні – активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності.

Отже, стратегія, запропонована ЮНЕСКО щодо полікультурної освіти, сприймається педагогічною спільнотою багатьох держав. Водночас, у дослідженнях існує низка відмінностей, які торкаються питань конкретизованого змістовного аспекту полікультурності, суб'єктів впливу полікультурності – школярів, учителів. Крім того, учені визнають основні рівні, на які впливає полікультурна освіта: когнітивний, ціннісно-мотиваційний та діяльнісно-поведінковий. Вони також визначені як сфери, в межах яких полікультурні стратегії освіти набувають більш ефективного впливу на свідомість, національно-культурну самоідентичність та формують систему цінностей, навички поведінки, які важливі в умовах спільного соціокультурного середовища для представників різних етнічних груп.

Ідеї полікультурності знайшли втілення і в музичній освіті. Представниками цього напрямку стали М.Чартерис, А.Уолкер, В. Брайнін, інші вчені [224, 11]. Основним принципом музичної полікультурної освіти є: визнання різноманіття музичних освітніх систем, музичного в культурному контексті.

В Англії у 80-х роках було започатковане поняття «культурне різноманіття музичної освіти», ідея якого вже в 90-х роках увійшла до національних музичних програм. У Положенні Меморандуму було проголошено включення до навчальних планів музики різних епох, культур, зокрема і європейської традиції, народної музики, поп-музики різних етнічних груп Об'єднаного Королівства. У деяких зарубіжних державах існує полікультурна музична освіта, проте народна музика до сьогодні вважається основою музичної освіти.

Проблематика мультикультуралізму активно продукується і в працях китайських учених. Це, передусім, теоретичні здобутки таких учених, як Ван Сі [231], Чжен Тю Ює [232], Ван Дандан [233], Чжі Цзінь Чжоу [237], Го Сяо Чень [236], Тан Ян Тінг [225] та інші. Наприклад, Ве Сі вважає, що мультикультура – досить широке поняття, яке охоплює різні сфери культурного життя – освіту, історію, теорію літературної критики, політичні відношення, розмаїття ідеологій тощо [231]. Що ж до мультикультури, то науковці переважно висвітлюють умови навчання у вищій школі для студентів різних держав, оскільки останнім часом не лише китайські студенти навчаються в європейських державах, Україні та Росії, а й студенти інших держав навчаються у Китаї. Ця практика має тенденцію до збільшення. Так, Чжен Тю Ює пов'язує мультикультурну освіту зі структуруванням навчального процесу з метою адаптації до нього студентів різних держав з метою покращення академічної успішності; розглядає як засіб допомоги студентам – представникам різних культур на основі врахування їх особливостей; як можливість для слабких груп розвинути впевненість в успішному навчанні; як шлях диверсифікації освіти на основі врахування особливостей етнічних груп [232]. Хуан Чженцзе, Ян Сіує [238] також наголошують на значенні структурування навчальних планів у контексті мультикультурної освіти [238]. Ван Дандан підкреслює важливість підготовки майбутніх учителів до роботи в полікультурних умовах, що ґрунтується на емоційному ставленні, співпереживанні, співчутті щодо представників різних культур [233].

Особливу увагу варто приділити працям, що актуалізують питання полікультурності та мультикультурності в музичній освіті. Цікаво, що на китайську музичну проблематику в контексті мультикультурності вперше звернув увагу англійський музикознавець Джеральд Ернест Хіл Абрахам (Gerald Abraham) [224], якій заакцентував унікальність китайської, індійської та арабської музики. Починаючи з 1980 року глобальна полікультурна освітня парадигма охоплює музичну сферу. У межах системи загальної школи в Китаї музика використовується як джерело ознайомлення з європейською сучасною музикою, народною, традиційною. У 2001 р. Міністерство освіти Китаю запровадило закон «Музика навчальних стандартів» для загальноосвітніх шкіл та сформулювало концепцію «Музика в полікультурній освіті». Ці документи засвідчили ідеї популяризації засобами музичної освіти низки місцевих музичних надбань, музику інших народів [224, 84].

У 1995 р. в журналі «Китайська музика» експерти та провідні професори в межах конференції «Полікультурна музика» висловили пропозицію про відкриття музичних полікультурних курсів. Такі курси існують в деяких консерваторіях Китаю.

Працюючи в напрямі полікультурності Тянь Лі, наприклад, пропонує цілеспрямоване порівняння музичної освіти в різних державах світу з метою ефективного створення мультикультуралізму в музично-освітньому просторі Китаю [234]. Сай До Чи підкреслює важливість принципу мультикультурної освіти для вокального навчання, оскільки цей вид виконавства найбільш залежний від національного коріння, мови, естетичного відчуття стилю, він виражає національні риси етносу через чуттєву сферу під час співу [235].

У цьому контексті варто розкрити досвід навчання китайських студентів у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського, де фахове музичне навчання здійснюється на основі окремих планів і з урахуванням спеціалізації «Методика викладання музичних дисциплін». Особливо важливим визнається викладання окремим циклом таких дисциплін, як-от: «Теорія музики», «Стильова гармонія», «Сольфеджіо»,

оскільки студенти із низьким рівнем музичної грамотності, які вступають на 1 курс, потребують періоду адаптації та засвоєння іншої музичної лексики, термінології, гармонії, інтонування тощо.

Отже, вважаємо, що феномен мультикультурної освіти виникає в тих умовах, де етносоціальна мозаїка найбільш різноманітна і створює певні складнощі в організації навчального процесу. При тому, саме з організаційних засад починають реалізацію принципи мультикультурної освіти, застосовуються нові поняття, які набувають статусу методичних засобів: мультикультурний підхід, інтеркультурний підхід. Кожний підхід реалізується шляхом застосування певних принципів. До зазначених підходів можна застосувати полікультурний принцип, принцип діалогу культур, принцип етносоціального моніторингу; демократизації стилю викладацької діяльності; інтеграції культурних надбань, орієнтації на спільні або схожі етнічні цінності, їх відповідність загальнолюдським цінностями тощо. Та головне – урахування мультикультурного та інтеркультурного підходів під час організації навчального процесу, зокрема навчальних планів. Про інтеркультурність у контексті музично-естетичного виховання школярів говорить В. Гаснюк. У її дослідженні інтеркультурна спрямованість змісту музичного навчання – головна особливість музично-естетичного виховання в полікультурному середовищі [28].

У підготовці майбутніх учителів музики варто застосовувати принципи полікультурності під час добору музичного репертуару для навчання. Йдеться не про твори, написані представниками меншин (таких може й не бути), а про застосування народних музичних надбань, пісень, свят тощо – усього того, що підтримує «народне та аматорське мистецтва, особливо в регіонах шляхом проведення фестивалів та всеукраїнських оглядів мистецтва» та забезпечує «підтримку культурного розмаїття і культур національних меншин» [209].

У нашому дослідженні ключовим поняттям вважаємо «полікультурне середовище», розглядаючи його як явище соціокультурного порядку, яке є умовою сумісного проживання представників різних етносів та народів.

Полікультурність у дослідженні розуміємо як середовище, у якому взаємодіють різні етнокультурні компоненти, які взаємодіють між собою, інтегруються і навіть асимілюються. Сучасність характеризується тим, що феномен полікультурності може мати ознаки ситуативності, коли створюються спільні виробничі або академічні умови взаємодії представників різних культур, націй, держав.

Є. Рапацевич дає узагальнене визначення поняття «педагогічне середовище» – це сукупність умов, що оточують людину і взаємодіють з нею [145, 746]. Важливу настанову на розуміння педагогічного середовища робить А. Хуторської, який розкриває останнє через призму особистості та діяльності вчителя. Науковець вважає, що роль педагога полягає не стільки в передачі знань, умінь та навичок, скільки в організації відповідного *освітнього середовища (курсив наш)*, у якому учень, активізуючи власний потенціал, навчається використовувати відповідну технологію навчання [183, 29]. Для цього, на думку А. Хуторського, учитель повинен володіти певним компетентнісним потенціалом, який дозволяє створювати умови взаємодії культур за рахунок зростання обсягу сприйнятих цінностей. Це, за висловом Є. Ковальчук, змінює і характер сприйняття: воно стає далекоглядним, відбиває властивості об'єкта в усій його багатогранності [58], оскільки самі засади полікультурності є фактором творення нових педагогічних принципів або трансформування в полікультурний сегмент уже відомих, як-от: діалог культур, інтегративність, гуманізм та демократичність, вплив середовища та культуровідповідність, національна зорієнтованість. О. Гуренко [35], аналізуючи сутність полікультурної освіти, умовно кажучи, виходить за межі освіти в більш широку проекцію, зазначаючи, що полеміка навколо сутності полікультурної освіти спричинила неоднозначне її тлумачення, серед яких: розуміння її (*полікультурної освіти*) як особливого способу мислення, заснованого на ідеях свободи, справедливості, рівності; процес залучення юного покоління до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури; спосіб допомоги особистості у

подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їх прагненні до миру, прогресу через культурний розвиток. Отже, у коментарях науковця вбачаємо функції, які виходять за межі освітньо-виховного процесу, наприклад, прагнення до миру на основі усвідомлення спільності інтересів різних народів світу, прогрес завдяки розвитку культури [35] тощо. Таке широке тлумачення полікультури відповідає багатовекторним явищам, зокрема середовищу, яке може існувати в обмежених умовах, а може створюватися тимчасово, виходячи зі сфери освіти в сферу виробництва, туризму, співпраці, життєтворчості тощо.

Уточнюючи поняття «полікультурне середовище» на підставі узагальнення літературних джерел, зокрема досліджень Г. Абібуллаєвої [2], О. Алексеєва [4], Л. Гончаренко [69], О. Грива [32], А. Джуринського [40], Є. Ковальчук [58], В. Кузьменко [69], Я. Полякова [126], ми звернули увагу на думку авторів з приводу соціокультурної, культурно-адаптаційної, культурно-діалогічної, соціотолерантної, миротворчої, культурозберігаючої та інших ознак або функцій полікультурного середовища і уточнили це поняття в межах тих завдань, які постають перед учителем музики. Отже, у нашому дослідженні полікультурне середовище інтерпретується як *обставини, що об'єктивно виникли і характеризуються культурною взаємодією та акцентом на порозуміння різних етнічних груп, що проживають на спільній території, підтримуючи свою культурну ідентичність і створюючи спільні національні цінності в межах однієї держави. У професійній підготовці майбутнього вчителя музики полікультурне середовище – це обставини фахової діяльності, що об'єктивно виникли і зумовлюють цілеспрямоване застосування етнічних мистецьких надбань та етнохудожніх цінностей як педагогічного засобу створення соціокультурного діалогу, атмосфери взаємної підтримки та поваги між представниками різних національних культур під час їх художньо-творчої взаємодії, зокрема умов музичного навчання.* Отже, у контексті нашого дослідження полікультурне середовище має певний етнохудожній сегмент, у

якому вчитель музики на достатньому фаховому рівні орієнтується у вирішенні завдань соціокультурної, етнокультурної та національної політики держави.

У дослідженні також застосовуємо поняття «полікультурне етнохудожнє середовище навчального процесу», яке інтерпретуємо в педагогічному контексті як соціокультурний феномен, що виникає в результаті культурно-діалогічного використання етнічних художніх традицій та продуктів народної художньої творчості як резерву педагогіки мистецтва в освітніх процесах, що здійснюються в регіонах контактного проживання представників різних етнокультур [164].

Застосування компаративістського підходу дозволило встановити, що в питаннях підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища в університетах України та Китаю немає концептуальних відмінностей. Спільною є опора на засади принципів національного виховання, держаної політики в цьому питанні щодо музично-педагогічної освіти вищої школи. Це дає можливість забезпечити студентів з Китаю методичними розробками для роботи в полікультурному середовищі під час навчання в університетах України.

Оскільки в нашому дослідженні суб'єктами полікультурного середовища є педагоги, зокрема вчителі музики, то основним завдання вважаємо необхідність визначити компонентно-функціональну модель їх підготовки до роботи в умовах полікультурного середовища.

## **1.2 Сутність та компонентно-функціональна модель підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища**

Визначення сутності та структури підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища зумовило вирішення таких завдань дослідження: уточнити поняття «методика підготовки», «підготовка вчителя до роботи» в контексті предмета дослідження; на основі визначених уточнень, розкрити логіку підходів до побудови компонентно-



функціональної моделі підготовки вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища, скориставшись методом теоретичного моделювання, яке дозволяє поєднати структурні компоненти в цілісне утворення та визначити співвідношення, що існують між ними.

Загальновизначеною в педагогічній науці вважається сутність поняття «методика». Це галузь педагогічної науки, що досліджує закономірності навчання та виховання на основі визначеної мети, спрямованої на досягнення кращих результатів. Методика навчання кожного предмету є сукупністю визначеної мети, містить конкретні прийоми, техніки діяльності тощо [59,176]. До змісту методики, як часткової дидактики, за визначенням С. Гончаренка, входить: 1) встановлення пізнавального й виховного значення навчального предмета і його місця в системі шкільної освіти; 2) визначення завдань вивчення предмета і його змісту; 3) вироблення, відповідно до завдань і змісту навчання методів, методичних засобів і організаційних форм навчання [31, 206]. Узявши за основу таке розуміння методики, ми конкретизували щодо нашого дослідження поняття «методика підготовки вчителя». Це сукупність мети, засобів, педагогічних технологій, прийомів, форм навчання, що забезпечують формування професійної компетентності щодо виконання функцій фахової діяльності.

Розглядаючи поняття «підготовка вчителя до роботи», ми звернули увагу на те, що в більшості досліджень застосовують поняття «діяльність», у довідковій літературі та наукових теоріях робота ототожнюється з діяльністю. Так, Г. Боронова та Н. Прусова стверджують, що «робота – це діяльність людини, спрямована на створення певних благ, яка винагороджується матеріально. Робота – це праця людини, тобто свідомо, цілеспрямована діяльність, її розумові та фізичні зусилля, спрямовані на створення корисних продуктів або досягнення позитивних результатів виробництва за умови задоволення людиною своїх матеріальних і духовних потреб. Узагальнено робота – це діяльність, спрямована на досягнення певного результату [21]. У наведених визначеннях простежуємо ототожнення понять «діяльність» та

«робота». Водночас, вважаємо за необхідне навести низку розбіжностей. Так, поняття «робота» в теорії і практиці психології праці передбачає матеріальну винагороду, натомість діяльність, зокрема й фахова, не завжди винагороджується матеріально, інколи вона стає предметом самовдосконалення, самореалізації, умотивованості тощо. Якщо взяти за основу перше твердження, то звертаємо увагу на той фактор, що працевлаштування, тобто отримання можливості працювати за матеріальну винагороду, зумовлює і певну залежність фахівців від умов, у яких він починає своє кар'єрне зростання. Отже, робота в широкому розумінні і в контексті відмінностей від фахової діяльності передбачає більшу залежність від умов, в яких вона реалізується. Той факт, що у процесі роботи реалізуються певні фахові дії, фахові функції, тобто діяльність, яка відповідає професії і фахові, свідчить про те, що поняття «робота» значно ширше, ніж поняття «фахова діяльність».

З огляду на те, що вчитель музики може працевлаштуватися в будь-якому освітньому закладі, зокрема й такому, де навчаються представники різних націй та етносів, тобто об'єктивно існують явища полікультурності, фахова діяльність учителя стає зумовленою тими умовами. У такому випадку, на наш погляд, доречно оперувати дефініцією «робота в полікультурному середовищі».

Отже, у нашому розумінні поняття «робота» – це процес здійснення виробничих функцій з обраного фаху, зумовлених умовами, у яких він реалізується. Робота вчителя музики в умовах полікультурного середовища передбачає здійснення фахової діяльності з урахуванням особливостей полікультурного регіону та зумовлена тими функціями, які покладаються на вчителя музики відповідно до потреб полікультурної освіти.

Поняття «підготовка» у нашому дослідженні розглядаємо як процес фахового навчання, результатом якого стає готовність вчителя до високоякісної педагогічної діяльності. За визначенням К. Бабанського, педагогічна діяльність учителя реалізується як сукупність різноманітних дій у певних педагогічних ситуаціях. Сукупність таких дій зумовлена педагогічними функціями вчителя, зокрема освітньою, виховною, комунікативною, розвивальною тощо [117, 3].

*Концептуальним положенням дисертації ми вважаємо ідею про цілеспрямовану, постійну, а не тимчасову, в межах окремого предмета, підготовку майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища; таких умов реальної та потенційної фахової діяльності, у яких створюється можливість скористатися особливостями етнокультурних надбань, продуктів народної музичної творчості з метою формування інтересу до цінностей інших етносів, народів, відчуття поваги та порозуміння між її представниками. Для цього вчителеві важливо бути підготовленим як на теоретичному, так і на практичному рівні.*

Ми дотримуємося точки зору, що вчитель музики як особливий суб'єкт соціокультурного простору вступає в діалог з іншими не лише під час уроків музики, але й у позаурочний час, з батьками, з громадою, чи у процесі діяльності на дозвіллі, на відпочинку з дітьми. Крім того, педагог повинен усвідомлювати усі історичні витoki культури та мистецтва в площині його еволюції загалом та в певному регіоні зокрема. Це має складати змістові атрибути його полікультурної компетентності. Полікультурна компетентність стає запорукою успішного виконання роботи, яка здійснюється за напрямками зазначених фахових функцій, зумовлених умовами полікультурного середовища.

До проблематики підготовки вчителя до педагогічної діяльності та готовності як її результату зверталися педагоги минулого, зокрема Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, а також сучасні науковці К. Бабанський, Г. Костюк, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А. Щербаков, серед яких і вчені-музиканти О. Абдулліна, А. Ліненко та інші.

Узагальнюючи підходи вчених до готовності як до результату професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, можемо стверджувати, що готовність є цілісним стійким утворенням і, на думку А. Ліненко [81], П. Підкасистого [118], О. Пехоти [124], С. Сисоєвої [141] та інших науковців, має низку позитивних якостей, як-от: легка та швидка актуалізація досвіду; стійкість, що не залежить від переформатування

навчального процесу; динамічність, що дає змогу постійно самовдосконалюватися тощо.

*Усе зазначене дає підстави розглядати підготовку вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища як процес набуття досвіду, заснованого на знаннях, уміннях та навичках, що складають фахову полікультурну компетентність, яка забезпечує ефективне використання вчителем музики етнохудожніх надбань мистецької творчості в педагогічному та соціокультурному процесах, зумовлених вимогами діалогу культур різних етнічних груп у контексті національної державної політики.*

Структура підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища представлена компонентним і функціональним блоками. Компонентному відповідає полікультурна компетентність – складне інтегроване утворення, що включає етнокультурну та етнохудожню компетентності, яке дозволяє вчителю музики вільно володіти художньо-виховним ресурсом мистецтва у процесі створення діалогу культур в умовах полікультурного середовища. Оскільки полікультурна компетентність зумовлена функціями, які вчитель музики має виконувати в умовах полікультурного середовища, на першому етапі побудови нашої компонентно-функціональної моделі визначимо сутність її «функціонального блоку».

Якщо полікультурність – це певна ознака суспільства, то питання функціональності вчителя в умовах полікультурного середовища можна розглядати з точки зору соціології та соціальної антропології, а саме: 1) роль, яку виконує той чи інший елемент соціальної системи в її організації як цілого, у здійсненні інтересів соціальних груп і класів; 2) залежність між різноманітними соціальними процесами, що виражається в функціональній залежності змінних; 3) соціальна дія, що стала стандартизованою, регулюється певними нормами і контролюється соціальними інститутами. Соціологічний аналіз функції складає ядро функціоналізму – методологічного принципу, що передбачає виокремлення об'єкта дослідження як цілого, його елементів і

виявлення функціональних залежностей між складовими елементами, і між елементами та соціальним цілим [66; 180]. З огляду на таку точку зору, учитель музики як «соціальний елемент» полікультурного середовища виконує роль підтримки та взаємозбагачення мистецьких, зокрема музичних надбань різного етнокультурного походження; змістовний художній матеріал обирає в залежності від змінності полікультурної ситуації; виконує завдання національної політики демократичних держав щодо полікультурної освіти.

О. Піскунова [123], говорячи про функції вчителя, визначає таку, як прийняття відповідальності за координацію діяльності тих або інших суб'єктів освіти. Це кореспондується і з відповідальністю вчителя за координацію дій учасників навчального або соціокультурного процесу в умовах полікультурного середовища. Отже, приймаємо її і визначаємо як функцію *відповідальності за координацію взаємодії суб'єктів полікультурного середовища*.

У дослідженні ми також звернули увагу на функцію сприяння освітньому процесові та розвиткові дитини, яка, на думку О. Піскунової, вимагає, по-перше, виникнення ситуації співпраці з колегами усередині школи, у міжшкільних освітніх програмах мережевих моделей взаємодії у профільному навчанні (моделі «школа – школа», «школа – установа додаткової освіти» «школа – професійний навчальний заклад»), які автор визначає як «реалізацію ансамблевого характеру професійно-педагогічної діяльності»; по-друге, розширення ділових контактів учителя з соціальними партнерами освіти: батьками, представниками інших освітніх установ, громадських організацій, підприємств, закладів науки і культури [123]. У проекції полікультурної освіти перелік цих моделей значно ширший: це «школа – культурно-національний центр», «школа – діаспора», навіть «школа – конфесійна церква» тощо. Отже, для вчителя музики ці заклади є об'єктами полікультурного середовища, оскільки діти – представники етноменшин – часто відвідують їх з батьками. Водночас, у цих об'єктах мистецтву належить чинне місце, адже доволі часто вони стають єдиною умовою для розвитку мистецтва етноменшин. З огляду на усе вищевказане визначимо наступну функцію вчителя музики в

полікультурному середовищі – *координаційна функція між соціокультурними закладами та школою у процесі художньо-творчого розвитку дитини на засадах мистецтва свого етносу*. Обидві функції кореспондуються між собою, оскільки їх сутністю є координація певних дій.

Порушивши питання про функції вчителя музики у полікультурному середовищі, ми звернули увагу на дослідження А. Ленд'єл-Сяркевич [77], присвячене підготовці майбутніх учителів музики до інтеркультурного діалогу. Автор визначила низку функцій, як-от: миротворчу, регулюючу, культурозберігаючу, психологічну, виховну, креативну, феліцитологічну, комунікативно-організаційну. Узявши за основу дослідження ученого, ми згрупували запропоновані функції в більш інтегровані і сформулювали таким чином:

- соціокультурно-ціннісні (миротворча, культурозберігаюча);
- освітньо-розвивальні (виховна, психологічна, креативна);
- настановчо-комунікативні (феліцитологічна, комунікативна).

Крім того, інтегровані функціональні блоки доповнили низкою інших. Так, застосовуючи мистецтво для реалізації національних, полінаціональних завдань державної політики, зберігаючи культурні надбання народів, що проживають у певному регіоні, учитель музики виконує *соціокультурну функцію*.

*Освітньо-розвивальна функція* вчителя музики в полікультурному середовищі спрямована на художньо-творчий розвиток кожної дитини, представника будь-якого етносу на основі крос-культурних технік. *Настановчо-комунікативна* функція, що спрямована на створення, підтримку та ефективність діалогу культур етнохудожніми засобами між представниками різних етносів під час музичного навчання.

Усю сукупність функцій, які виконує вчитель музики в полікультурному середовищі, ми пропонуємо в Рис. 1.1.

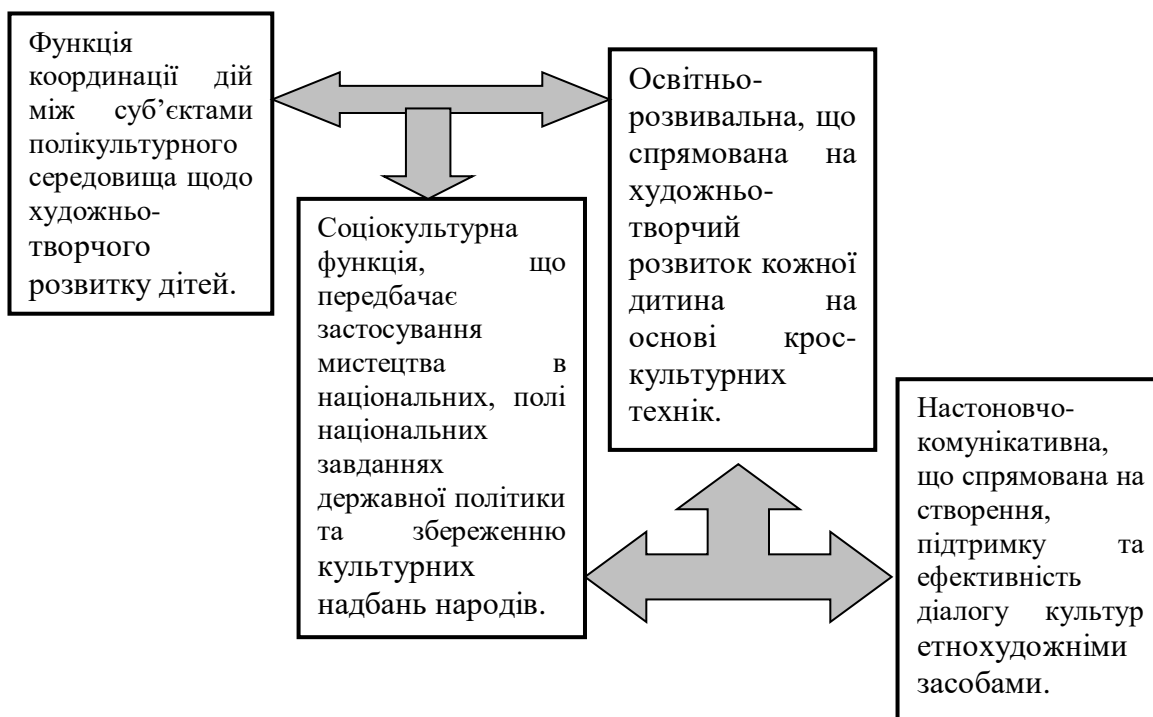


Рис. 1.1 Функції вчителя музики в полікультурному середовищі

Як бачимо зі схеми, усі визначені функції певним чином пов'язані між собою. Так, функція координації дій зумовлює і освітньо-розвивальну функцію, оскільки такі дії спрямовані на розвиток кожної особистості – представника етнічної меншини. Його розвиток здійснюється ефективніше, якщо вчитель буде ґрунтуватися на засадах мистецтва етноменшин, з яким, імовірно, кожна дитина знайомиться з дитинства та продовжує спілкуватися в умовах певних етнічних зборів. Умови полікультурності передбачають рівноправне та вільне застосування народних мистецьких надбань усіх суб'єктів полікультурного середовища, що можливе лише за умови спеціально створеної атмосфери зацікавленості до своєрідності кожного та стимулювання діалогу культур на засадах зіставлення, порівняння, віднайдення спільного та відмінного, особливо усвідомлення спільних цінностей.

Реалізація зазначених функцій передбачає певну фахову підготовку студентів, відповідну полікультурну компетентність та компетенцій майбутнього вчителя музики.

Компетентність та компетенції – поняття які застосовані в межах характеристики кваліфікацій фахівців. Компетентність у педагогічних працях

тлумачиться як «особисті можливості посадовця, його кваліфікація (знання та досвід), яка дозволяє йому брати участь у розробці певного кола завдань або вирішувати самому питання завдяки наявності у нього відповідних знань та навичок» [26, 66], як «відповідним чином структурований (організований) обсяг знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності» [121,449]. У національних рамках класифікацій компетентність/компетентності – «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості; результати навчання – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання» [131].

На думку А. Семенової, перегляд вимог до фахівця є явищем революційним, оскільки підвищення вимог до фахівця зумовило якісні зміни в освіті, вона набула гнучкості, здатності до переналагодження і стосується як освітньої системи, так і її продукту – фахівця; а перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності й постійного засвоєння нової інформації зумовив зміну в орієнтації освіти на формування особистості, що здатна саморозвиватися і творчо мислити [136,447]. Учені О. Овчарук, А. Пометун, Л. Хоружа та інші також стверджують інноваційність компетентнісного підходу. Щодо музичної педагогіки, то ця думка представлена в дослідженнях І. Рахімбаєвої, Лю Цяньцянъ і низки інших науковців.

Вважаючи, що виникнення умов полікультурності для освітньої галузі стає фактором інновацій та модернізацій, інноваційний характер компетентнісного підходу повністю кореспондується з таким явищем освітнього середовища як полікультурність.

За твердженням учених В. Кузьменко, Л. Гончаренко [69], полікультурна компетентність педагога входить до структури його професійної



компетентності, цього вимагають умови (робота в полікультурному середовищі), у яких здійснює свою діяльність працівник освіти. Під такою компетентністю вчені розуміють здатність особистості жити й діяти в багатокультурному середовищі. Полікультурна компетентність педагога, на думку вчених, містить полікультурну грамотність, уміння використовувати свої знання в педагогічній діяльності, *професійно вагомими якості (курсив наш)*. Говорячи про останні, М. Лукьянова до професійно вагомих якостей полікультурно компетентного педагога відносить такі: гнучкість (уміння адаптуватися до змінюваних ситуацій педагогічної взаємодії); комунікабельність (уміння будувати діалог з представниками різних національностей); здатність до співпраці (відкритість педагога та готовність його до будь-яких форм взаємодії); емпатичність (уміння емоційно відгукуватися на проблеми учня); толерантність (сприймати, поважати думки, переконання учня) [82].

З висловленого робимо висновок, що вчитель, особливо вчитель музики, не просто має бути підготовленим до виконання завдань полікультурної освіти, а є регулятором атмосфери певного полікультурного середовища, яке об'єктивно існує в регіонах компактної життєдіяльності багатьох етнічних груп, оскільки культурні надбання, зокрема мистецтво, є сферою, у якій зберігаються традиції, основні цінності та за рахунок чого здійснюється ідентифікація та передача досвіду з покоління в покоління.

Аналіз наукової літератури з питань компетентнісного підходу у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики засвідчив, що найбільш обговорюваними аспектами в музичній освіті є: питання сутності та різновидів компетентності та компетенцій (М. Михаськова, Л. Пушкар, ЦЮюпа, інші); особливості художньої компетентності вчителів музики та підлітків (Ши-Дзюнь-бо, Лю Цяньцян, О. Нікітіна, І. Пігарева, О. Реброва). Проблематику полікультурного виховання також часто розглядають крізь призму компетентнісного підходу. Наприклад, формування етнокультурної компетентності учнів у поліетнічному середовищі досліджувала

Т. Поштарьова. Думки щодо застосування мистецтва з цією метою знаходимо у дослідженні Л. Щербачевої. Опосередковано до компетентнісної парадигми відносяться й інші дослідження полікультурного феномену. Так, сутність художньо-творчого потенціалу етнокультури підкреслює І. Юсупов. Автор наголошує на важливості формування такого феномену як «національний характер творця», що є результатом «освоєння специфічної духовної культури свого народу – його музики, художньої літератури, образотворчого мистецтва, хореографії» [200].

Звернення до іноземних джерел продемонструвало, що питання підготовки вчителя в контексті полікультурної (мультикультурної, інтеркультурної освіти) освіти представлене аналізом та узагальненням переліку компетенцій, якими має володіти вчитель. Наприклад, болгарський вчений І. Іванов [48] на підставі праць та концепцій американських, англійських учених, зокрема М. Беннета, М. Верлота, Дж. Витмара, Ф. Пелмана, узагальнив основні моделі та підходи щодо визначення відповідних компетенцій. У загальній моделі визначено п'ять ключових компетентностей: соціальна, педагогічна, методична, організаційна, інтеркультурна. Цілком погоджуючись із висловленим, вважаємо, що запропонований підхід варто доповнити фаховою компетентністю, тобто компетентністю, яка втілює не професію (педагог), а фах. Наприклад, учитель музики має оволодіти відповідною музичною компетентністю, яка для нього є набагато ширшою, ніж музична. Насправді вчитель музики має володіти художньою компетентністю, оскільки музикант, як вид фахового мистецтва, до вчителя застосовується і як окремий вид художньої творчості, і як інтегрований з іншими видами мистецтва. Ще один важливий аспект інтеграції – це національне або народне мистецтво, яке в контексті інтеркультури репрезентоване інтеграцією художньо-ціннісних надбань різних етносів у мистецтві, що в межах полікультурної освіти застосовуються в можливих формах інтеграції, – поєднанні в одному проекті як дидактичного матеріалу, як

проблеми для обговорення, як художньо-перцептивного комплексу, який засвоюється під час формування художнього мислення тощо.

М. Верлот, Ф. Пелман, на праці яких опирається болгарський учений І. Іванов [48], визначають інтеркультурну компетентність як здатність розуміти соціокультурні відмінності і діяти успішно в різноманітному культурному середовищі. Автори наголошують на стародавніх традиціях інтеркультурних засад освіти й компетентності вчителя, оскільки практика існування та сумісного проживання етносів на спільній території має давню історію. На Рис. 1.2 схематично демонструємо логіку побудови інтеркультурної компетентності, запропонованої автором.

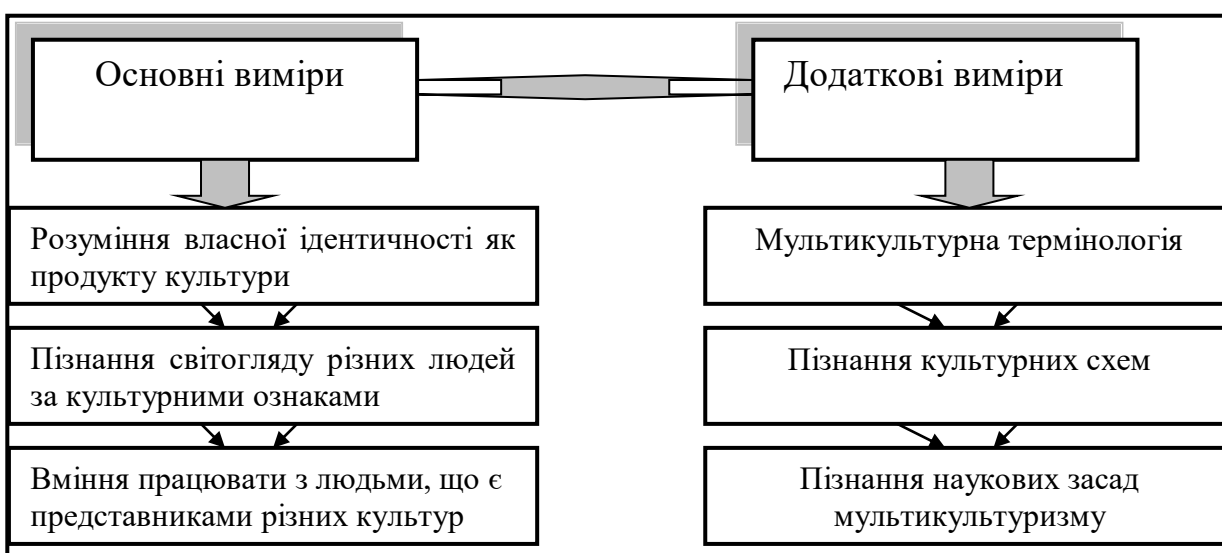


Рис. 1.2 Структурна логіка побудови інтеркультурної компетентності за І. Івановим

Якщо продемонстровану модель зіставити з моделлю ASK, запропонованою Дж. Вітмаром [220], до якої переважно включені компоненти самопізнання та цінностей, можемо отримати таку модель, яка найбільш чітко відповідає вимогам роботи вчителя музики в умовах полікультурного середовища і яку доцільно визначити як модель полікультурної компетентності. Запропоновану модель, модифіковану та доповнену таким чином, щоб репрезентувати наше бачення побудови полікультурної компетентності

майбутнього вчителя музики, пропонуємо розглянути на Рис. 1.3 (стор. 53). Однак, для порівняння наведемо ASK модель Дж. Вітмара:

A – (Awareness) – осмислення та розуміння себе та інших.

S – (Sensitivity and Skills) – почуттєвість та готовність розуміти інших, створювати нові, інноваційні зв'язки.

K – (Knowledge) – пізнання різних культур, цінностей, стереотипів, побутових проблем, стилю життя та вплив цього на світогляд.

Ознайомлення із ASK моделлю вважаємо доцільним для демонстрації якісних характеристик вчителя щодо роботи в умовах полікультурності. Так, осмислення та розуміння себе й інших є важливим атрибутом фахової компетентності вчителя. Водночас, у межах полікультурного середовища вчитель має розуміти не тільки інших учнів як особистостей, а як представників певної культури та етносу. Це дає йому можливість усвідомити істинні мотиви поведінки дитини. Щодо вчителя музики, то він має розуміти основну закономірність – традиції народного мистецтва глибоко вкорінені в духовний світ людини та впливають на її поведінку як на свідомому, так і на підсвідомому рівні. Таким чином, *розуміння* стає основним атрибутом полікультурної компетентності. Розуміння не можливе без процесу пізнання, саме на його основі формуються навички розуміння інокультури. Пізнання, у свою чергу, створює відповідну картину світу. Якщо пізнання спрямоване на етнокультурну проблематику, воно формує і етнокультурну картину світу, етнокультурний світогляд. На основі сформованої етнокультурної картини світу, яка включена до фахового *художнього світогляду* вчителя музики, формується і етнохудожня картина світу. Без такого світогляду, який формується на основі широкого кола знань з питань полікультури, етнічних культурних традицій та мистецтва інших народів, не може бути бажаного порозуміння. Отже, художній світогляд, як атрибут полікультурної компетентності, відіграє важливу роль у її цілісній структурі. Саме таке ставлення забезпечує йому справжню полікультурну компетентність. Відтак, знання, розуміння, світогляд стають регуляторами певної поведінки та форм

діяльності вчителя в умовах полікультурності. Дії та поведінка часто є стереотипними, тому вчителю важливо контролювати їх, оскільки вони можуть сприйматися представниками інших етносів неадекватно і навіть, образливо. Таким чином, *дії та поведінка* – наступний атрибут полікультурної компетентності педагога. Для вчителя музики недостатньо просто розуміти особливості культури та музичних образів інших народів, він повинен відчувати їх емоційний світ, поділяти цінності, розуміти духовну сутність. Отже *емоційно-ціннісне ставлення* до традицій, художніх образів, мистецької символіки також є атрибутом полікультурної компетентності вчителя музики.

Якщо скористатися двома векторами – вектором конструктивів полікультурної компетентності (компоненти, сфера знань, дії та поведінка, якості) та вектором атрибутів (розуміння, пізнання, світогляд, відчуття) – то можна побудувати опорну модель полікультурної компетентності вчителя музики, заповнивши змістом віконця на перехресті запропонованих векторів. Отже, пропонуємо таку модель (Рис. 1.3) полікультурної компетентності вчителя, яку можна застосувати до вчителя музики.



Рис. 1.3. Опорна модель полікультурної компетентності вчителя музики

Пропонована модель не є для нас остаточною, вона потребує уточнення в контексті сутності знань, світогляду, якостей тощо і відповідно до тих функцій, які були визначені нами як функціональний блок цілісної структури підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища.

Як пише А. Семенова, компетентнісний підхід до професійної освіти в контексті Болонського процесу дає можливість зберегти культурно-історичні і етносоціальні цінності, якщо компетентність розглядати як особові утворення, які містять інтелектуальні, емоційні і моральні складові [121, 449]. Ми цілком поділяємо точку зору А. Семенової і вважаємо, що полікультурна компетентність власне й спрямована на збереження культурно-історичних, етнічних цінностей усіх без виключення етносів і народів. З огляду на це постало питання про змістове наповнення полікультурної компетентності.

Відповідаючи на запитання, які саме знання, уміння та навички повинні застосовуватися вчителем музики в орбіті його полікультурної компетентності, ми визначили у змісті культурологічного, музичного та художнього матеріалу, на якому формується фахова компетентність майбутнього вчителя музики, такий *сегмент як народна музика та музичний фольклор*. Поєднавши три змістовних джерела: культурологію, зокрема й фольклор; народну музичну культуру (народні інструменти, традиції), народну пісенну творчість (в її автентичному варіанті та в класичних обробках), ми визначили *етномистецький компонент* фахової підготовки майбутнього вчителя музики, який у дослідженні є освітньою змістовною лінією, матеріалом, засвоєння якого забезпечуватиме зростання полікультурної компетентності як основного особистісно-фахового атрибуту підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища. За нашими теоретичними узагальненнями етномистецький компонент має такі складники:

- етноментальна обізнаність і самосвідомість;

- етнокультурна і етнохудожня орієнтація;
- культурно-діалогічна спрямованість діяльності;
- музично-фольклорна грамотність;
- етнопедагогічна мотивація та установка на етнонаціональні цінності, відображені у мистецтві.

Пояснимо кожну складову:

1. Етноментальна обізнаність і самосвідомість – глибоке осмислення своїх етнічних коренів, знання етнічного складу своєї країни, області, регіону, знання народів і етносів у сукупності з глибоким розумінням культурних витоків, традицій народів, їх культури, вірувань, релігій, обрядів, ментальних характеристик етносів в сучасних умовах.

2. Етнокультурна і етнохудожня орієнтація - сформованість уявлень про особливості народного мистецтва та традицій, толерантне, шанобливе і зацікавлене ставлення до мистецьких надбань та цінностей різних етносів, розуміння їх особливостей, уміння використати у практичній педагогічній роботі.

3. Культурно-діалогічна спрямованість діяльності. У професійному становленні цілеспрямовано вивчати культуру інших етносів, розуміючи чинники, що їх формують. При глибокому знанні своєї культури, її особливостей, загальних рис і відмінностей, вести діалог культур у педагогічному процесі через діалог особистостей, діалог Сходу і Заходу, діалог розуму і серця тощо.

4. Музична – фольклорна грамотність – глибоке осягнення основ мови музичного фольклору, його символізму, образної сфери. Операційність мислення в художньо-образній фольклорній сфері, що ґрунтується на розумінні історичного розвитку мови народного мистецтва, як відображення традицій народної творчості.

5. Етнопедагогічна мотивація та настанова на етнонаціональні цінності передбачає сформованість інтересу до педагогічного, виховного потенціалу музичного фольклору та народної художньої творчості різних етносів,

орієнтацію на цінності народних традицій, усвідомлену мотивацію на глибоке вивчення виховної суті фольклору різних народів, їх спільні та відмінні риси.

На підставі вищерозглянутого, узагальнимо, що до побудови компонентно-функціональної моделі підготовки вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища ми скористалися компетентнісним підходом і визначили другий важливий блок – інтегровану полікультурну компетентність. Полікультурна компетентність є складним інтегрованим утворенням і щодо вчителя музики реалізується у двох різновидах – *етнокультурній та етнохудожній компетентності*, які дозволяють учителеві музики вільно володіти художньо-виховним ресурсом народного мистецтва у процесі створення діалогу культур в умовах полікультурного середовища. Зазначені складники інтегрованої полікультурної компетентності *формується в межах та на основі змістового сегменту навчання – етномистецького компоненту*, що потребує більш докладного розгляду.

Оскільки компетентнісний підхід у побудові структури будь-якої фахової освіти передбачає включення знань, навичок користування знаннями, певний досвід у цьому процесі, а також якості, на які може впливати, у дослідженні ми керувалися тим, що етнокультурна компетентність майбутнього вчителя є фаховою якістю, структура якої відрізняється системним взаємовпливом етнокультурних знань, вмотивованим користуванням ними у педагогічній, суспільній сфері, в життєвих реаліях та певними характеристиками особистості, що формуються внаслідок отримання досвіду професійної діяльності в полікультурному освітньому середовищі. Останнє твердження вважаємо закономірним, оскільки осмислення потоку інформації змінює свідомість, а отже, і поведінку.

Зауважимо, що останнім часом проблематика етнокультури розглядається і в контексті підготовки фахівців вищої освіти, зокрема музичної та музично-педагогічної. Так, освоєння китайської народної музики студентами-музикантами розглянуто в дослідженні Чжан Цзюна; етнокультурну



компетентність соціальних педагогів презентовано у працях Н. Арзамасцевої, А. Серих, А. Якубовської, особливості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики – у наукових розвідках О. Хоружі, етнопедагогічну підготовку майбутніх учителів початкових класів представлено в дослідженні М. Харитонової, практичний аспект реалізації етнокультурної компетентності педагога – у працях С. Федорової, місце і роль фольклору у формуванні майбутнього вчителя музики – у дослідженнях З. Батюк, Н. Батюк. Отже, питання полікультурного виховання викликає у науковців педагогічної галузі певний інтерес. Однак, компетентнісний підхід до формування полікультурного компоненту саме майбутнього вчителя музики у методиці музичного навчання ще не висвітлений остаточно. Варто звернути увагу на змістові ознаки етнокультурної компетентності. На думку Г. Палаткіної [116], кваліфікований учитель в умовах мультикультурного освітнього простору має бути обізнаним з такими питаннями:

1. Культура і плюралізм: сутність культури; різноманітність і особливості різних культур; співвідношення культур; динаміка культури (культурні зміни, схожість культур).

2. Комунікація і культурні бар'єри: теорія комунікації, культура і різноманітність форм сприйняття; основна мова і невербальна комунікація; мови і різноманітність способів мислення, пов'язаних з культурою.

3. Культура і поліетнічність: особливості полікультурного освітнього простору; культурно-демографічні характеристики конкретного поліетнічного простору.

4. Психосоціальна ідентифікація і міжкультурні зв'язки: культурні відмінності і становлення психосоціальної ідентифікації: усунення відмінностей (асиміляція), закріплення відмінностей (сегрегація); етноцентризм, расизм, дискримінація; стереотипи; взаєморозуміння культур, бюрократія і становище меншин, соціополітичні аспекти.

Аналіз сутності етнокультурної компетентності, поширене в науковій літературі, продемонстрував наявність фактору професіоналізації, який впливає

на різні погляди щодо зазначеної категорії та її структурних компонентів. Так, цікавими є визначення етнокультурної компетентності соціальних викладачів та працівників (Н. Арзамасцева, А. Сірих, А. Якубовська). Етнокультурна компетентність соціальних працівників у концепції А. Сірих та А. Якубовської розглядається як складне утворення, що включає такі компоненти: 1) компонент настанов/переконань – розуміння власних культурних основ, що впливають на особисті переконання, цінності і установки культурно різноманітних груп населення; 2) компонент знань – обізнаність і розуміння культурно зумовлених відмінностей у світогляді представників різних соціокультурних груп; 3) компонент навиків – здатність знаходити і використовувати культуровідповідні стратегії втручання в роботу з клієнтами – вихідцями з різних соціокультурних груп [ 141].

Компонентна структура *етнокультурної компетентності* має, в контексті компетентнісного підходу, відповідні до неї компетенції. Сутність останніх складається з:

- Етнокультурна освіченість, розуміння світоглядних особливостей етносів, що проживають у певному регіоні, пізнавальна мотивація щодо здобування знань етнокультурного характеру стають змістом **етнокультурно-пізнавальної компетенції**.

- Сформованість навичок здійснювати етнокультурний моніторинг та гнучко організовувати комфортність умов навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей полікультурного простору за складом його суб'єктів – навички моніторингу та регуляції комфортності полікультурного середовища. Зазначене складає сутність **регулятивно-діяльної компетенції** щодо створення відповідних умов музичного навчання для усіх представників етноменшин.

- Якісні характеристики особистості, що важливі в полікультурному середовищі, як-от: національна та інтернаціональна свідомість, поліетнічна толерантність, поважне ставлення до культурних надбань та традицій різних етносів, розуміння їх ціннісних мистецьких потреб. Ці якості забезпечують

компетенцію у питаннях підтримки та збереження культурних етнонаціональних традицій, яку ми означили як **духовно-ціннісна, продуктивна компетенція**, спрямована на відповідні дії щодо цінностей етноменшин та національних цінностей, їх збереження та подальше продукування.

У структуру інтегративної полікультурної компетентності майбутнього вчителя музики входить також *етнохудожня компетентність*. Вона безпосередньо втілює досвід використання народного музичного мистецтва, фольклору, художньо-етнічних традицій, що існують у певному регіоні, у виборі стратегії формування художньої культури школярів на основі народної художньої творчості та художнього діалогу. У робочому визначенні *етнохудожня компетентність майбутнього вчителя музики – фахова інтегрована якість, яка складається зі знань та орієнтації у творах, жанрах, стилях народної музичної творчості в художніх особливостях символіки та образної сфери творів різноманітного етнічного походження, уміннях та досвіді їх застосування у процесі вирішення педагогічних завдань в умовах полікультурного середовища*. Етнохудожня компетентність дозволяє вчителю музики вільно володіти художньо-виховним ресурсом мистецтва у процесі створення діалогу культур в умовах полікультурного середовища. Відповідно до зазначеної компетентності вчитель музики має оволодіти такими компетенціями:

- Уміння налагодити художній діалог між учнями і творами народного мистецтва різного етнічного походження, розуміння мови фольклору, його символіки, художніх засобів, уміння розкрити їх особливості школярам з метою порівняння, зіставлення, пошуку рис спільностей та відмінностей. Ці уміння і навички складають **художньо-комунікативну компетенцію** вчителя. Ця компетенція дозволяє створити «діалог культур» між творами різного етнопоходження, а, відповідно, між її представниками.

- Досвід орієнтації в музично-педагогічному поліетнічному середовищі, поширення сфери виконавської творчої діяльності у площину

багатонаціонального народного музичного мистецтва, здобуття досвіду художньо-етнічної співтворчості складають зміст **художньо-праксіологічної, фахово-методичної компетенції**. Ця компетенція дозволяє практично оперувати художніми методами музичного фольклору та інших видів народного мистецтва у процесі музичного навчання.

•Почуттєво-емоційні якості, що забезпечують накопичення емоційного досвіду і здатність до емпатії та оцінювання художніх образів на технологічному педагогічному рівні під час проведення занять складають основу **художньо-емоційної компетенції**. У діяльності вчителя вона забезпечує налаштованість на досягнення та переживання цінностей образної сфери народного мистецтва, адекватного емоційного сприйняття та відчуття духовного світу народної творчості.

У процесі підготовки майбутніх учителів музики до роботи в полікультурному середовищі ці два різновиди компетентностей впливають один на інший.

Рис. 1.4 презентує модель етнокультурної та етнохудожньої компетентності майбутнього вчителя музики з урахуванням їх компетенцій на основі зіставлення та виявлення спільних ознак або спільних структурних елементів. На рисунку ми наочно розглянули компетенції, що відповідають етнокультурній та етнохудожній компетентностям майбутнього вчителя музики. Ці два різновиди компетентності дуже схожі, і дають можливість з'ясувати їх спільні ознаки. Відмінністю між ними є культурно-ментальна спрямованість етнокультурної компетентності та художньо-творча спрямованість етнохудожньої компетентності. Визначені спільні структури включені до полікультурної компетентності, на їх основі ми обрали три компоненти зазначеної компетентності:

•пізнавально-операційний компонент – досвід пізнання та переробки художньої інформації музичного фольклору;

- практиологічно-творчий компонент – уміння та навички застосування виконання народних музичних творів у навчальному процесі полікультурного середовища;

- мотиваційно-ціннісний компонент – ціннісні настанови та фахові якості особистості вчителя музики, які потрібні до роботи в полікультурному середовищі.

З огляду на те, що наша модель полікультурної компетентності в дослідженні розглядається у структурі підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища, виникла потреба докладно зупинитися на уміннях, навичках та особистісних якостях, вагомих для вчителя в його подальшій роботі в умовах полікультурності.

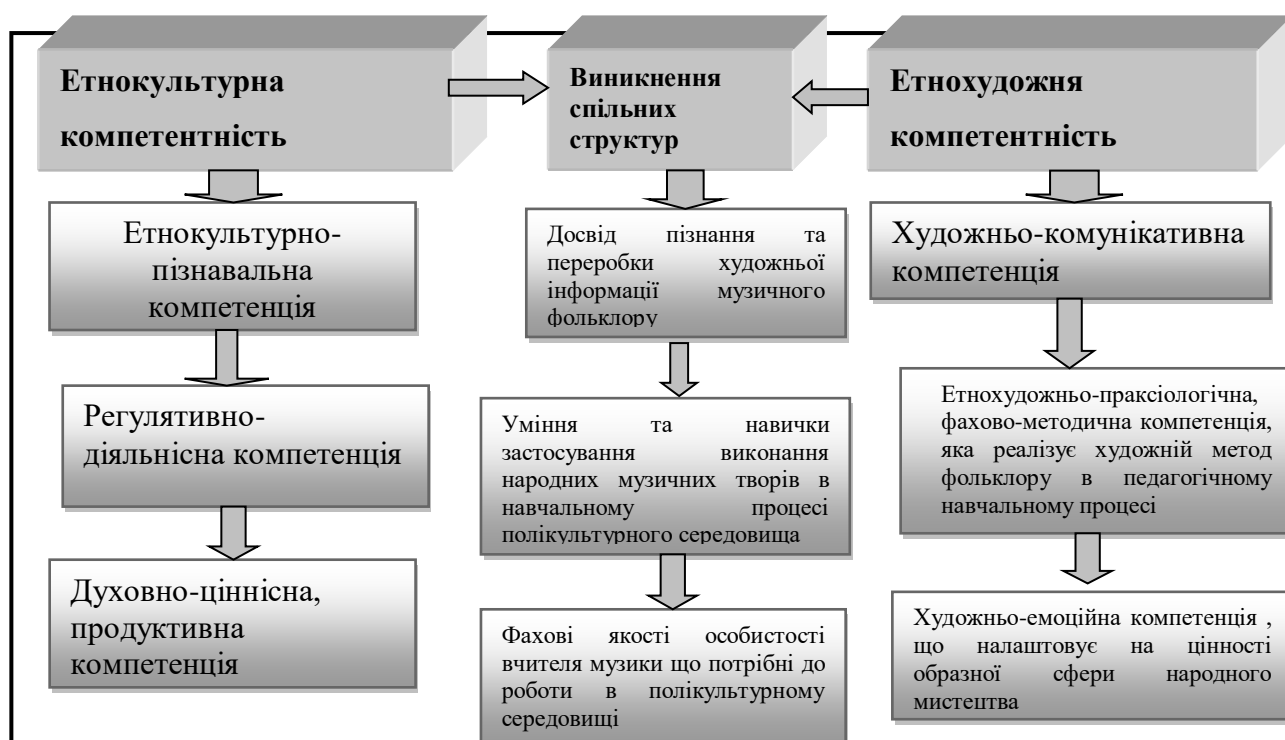


Рис. 1.4 Структура та взаємозв'язок етнокультурної та етнохудожньої компетентності майбутнього вчителя музики

З метою конкретизації умінь і навичок знову звернемося до поняття «підготовка». На думку О. Абдуліної, оцінити якість підготовки вчителя

можна на основі аналізу її структури, змісту і методів та на основі якості роботи молодих учителів – випускників педагогічних закладів освіти [1]. Погоджуючись з такою позицією загалом, ми зауважуємо, що процес фахової підготовки вчителя музики є пролонгованим в часі і потребує певного моніторингу з метою його корегування. Важливим показником у цьому питанні можуть стати результати роботи під час практики, участь у проектах, наближених до педагогічно-виробничих умов. У нашому випадку йдеться про створення умов, наближених до реалій полікультурного середовища. У таких умовах студент може продемонструвати сформовані навички володіння певними необхідними технологіями навчання і виховання на основі застосування етнохудожнього розмаїття; може продемонструвати сформованість педагогічної рефлексії та національної самосвідомості, власної позиції щодо етнонаціональної свідомості та ідентифікації на основі застосування аналітично-образних процедур з народним мистецьким матеріалом. Крім того, потребує постійного моніторингу формування необхідних якостей, що вимагають умови полікультурного середовища: комунікативність, толерантність, перцептивність, чуйність, гностичність, прогностичність та зацікавленість етнохудожньою проблематикою тощо.

Аналізуючи сутність поняття «підготовка» в педагогічному контексті, ми звернули увагу на те, що більшість учених пишуть про підготовку вчителя до уроку. Так, Л. Турищева [159] вважає, що у підготовці до уроку вчитель стикається з певними труднощами, серед яких: пошук організаційних форм уроку; прийомів та засобів створення проблемних питань; засобів стимулювання мотивації до навчання; активізації інтересу та підвищення емоційного настрою. Із зазначеними труднощами стикається і вчитель музики. Однак у контексті його підготовки до роботи в умовах полікультурного середовища зазначені труднощі набувають специфічних ознак. Так, пошук *організаційних форм* передбачає активне залучення учнів до творчої діяльності, стимулювання їх до художньо-культурного діалогу. Для цього часто використовують нестандартні форми уроків: уроки-концерти, уроки-образи,

уроки-диспути тощо. Кожен урок або виховний захід не може завжди бути нестандартним, а тому варто зосередитися на короткотривалих нестандартних формах: виокремлення кількості годин для художньо-ігрової ситуації, наприклад, аудіовікторин із фрагментами етномузичних творів із завданням вгадати її належність певному народові; перегляд відеозапису народного свята із завданням вгадати його тематичну спрямованість тощо. *Проблемні питання* можуть бути присвячені з'ясуванню характеру образу мистецького твору щодо його схожості та відмінності з аналогічними образами у творах іншого етнопоходження. Стимулювання мотивації до навчання передбачає залучення учня до виконавського процесу (бажано, щоб твір, пісня, фрагмент свята, які виконує учень, мав споріднену етимологію).

Учені також акцентують важливість тематичного матеріалу уроків. Так, І. Зайченко [46] вважає, що підготовка вчителя до уроку складається з двох органічно пов'язаних етапів: планування системи уроків за темами і конкретизації цього планування за кожним уроком, осмислення і складання планів окремих уроків. Щодо вчителя музики, то він має чітко визначитися з музично-ілюстративним матеріалом та його дидактичною метою. У контексті полікультурності він має визначитися ще з етнічним походженням художнього матеріалу, враховуючи почергове застосування різних етнохудожніх творів. Не варто усі народно-мистецькі приклади застосовувати в межах одного уроку або заходу. Доцільно спланувати їх застосування таким чином, щоб випадково не втратити жоден етнохудожній приклад. До цього процесу варто залучати учнів, давати їм окремі завдання.

М. Махмутов радить скористатися певною схемою тематичного планування уроків, які він умовно поділяє на три групи: дидактичні, виховні, організаційні. Подаємо її в модифікованому варіанті, що враховує полікультурний аспект діяльності вчителя музики, на Рис. 1.5 (стр. 64).

Як бачимо зі схеми, тема уроку визначає його форму, зумовлює актуальні питання, зміст нових понять та настанов на їх сприймання, розвиток тих навичок, які варто розвивати. Водночас, мета уроку, що зумовлює вибір

організаційної форми, виникає ще до визначення актуальних та нових позицій щодо знань та навичок. Вона є продовженням планованої змістовної роботи вчителя в контексті усього навчального циклу дисципліни.



Рис. 1.5 Теоретичне моделювання підготовки вчителя музики до уроку в полікультурному режимі

У своєму дослідженні ми скористалися опрацьованою в наукових джерелах схемою підготовки вчителя до проведення уроку. Але сутність такої підготовки відповідає і позакласним проектам, які вчитель проводить у межах продовження навчального процесу. Він також вирішує питання вибору організаційних форм, проблемних питань тощо, враховуючи фактор полікультурності. Це зумовлює формування відповідних умінь та навичок.

Підготовка вчителя до уроку, або до викладацької діяльності в цілому, передбачає, на думку В. Сластьоніна [119], наявність логічної тріади «мислити – діяти – мислити», що має збігатися з компонентами педагогічної діяльності в межах фахової компетентності. Автори підручника з педагогіки (В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко, Є. Шиянов) класифікують готовність учителя до фахової діяльності за двома типами: теоретична готовність та практична готовність. При цьому науковці орієнтуються на фахову компетентність вчителя, яка



поєднує в собі ці складові – теоретичну та практичну, – до яких вони відносять чотири групи умінь:

1. Уміння «трансформувати» зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання.

2. Уміння побудувати і задіяти логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації.

3. Уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і чинниками виховання, приводити їх у дію.

4. Уміння враховувати і оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності вчителя; визначення нового комплексу домінуючих і підпорядкованих педагогічних завдань [119].

До змісту практичної готовності вчителя вчені відносять *організаторські і комунікативні уміння*. Організаторська діяльність педагога забезпечує залучення учнів до різних видів діяльності і організацію діяльності колективу, що перетворює його з об'єкта в суб'єкт виховання. До організаторських загально-педагогічних умінь відносять мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі та орієнтаційні.

*Мобілізаційні уміння* пов'язані із зосередженням уваги учнів і розвитком у них стійких інтересів до навчання, праці та інших видів діяльності; з формуванням потреби у знаннях і озброєнні учнів навичками навчальної діяльності; стимулюванням актуалізації знань і життєвого досвіду вихованців з метою формування в них активного, самостійного і творчого ставлення до явищ навколишньої дійсності; зі створенням спеціальних ситуацій для прояву вихованцями моральних учинків; з розумним використанням методів заохочення і покарання, створенням атмосфери спільного переживання тощо. *Інформаційні уміння* пов'язують тільки з безпосереднім викладом навчальної інформації. Це уміння і навички роботи з джерелами, уміння добувати

інформацію з інших джерел, перетворювати та користуватися нею, тобто уміння інтерпретувати і адаптувати інформацію до завдань навчання і виховання.

З огляду на запропоновані концепції ми можемо визначити необхідність формування певних умінь до роботи в полікультурному середовищі, які класифікуємо за такими видами: *організаційні (інформаційні та мобілізаційні), проблемно-пошукові (аналітично-пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні, узагальненні), мотиваційно-творчі (спонукальні, оцінювальні)*. Усі зазначені групи вмінь спрямовані на здійснення завдань, які визначені в національних рамках кваліфікацій [131], наприклад,

- *здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми* в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов;

- *розв'язання складних непередбачуваних завдань і проблем у спеціалізованих сферах професійної діяльності та/або навчання, що передбачає збирання та інтерпретацію інформації (даних), вибір методів та інструментальних засобів, застосування інноваційних підходів;*

- *донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності;*

- *управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах;*

- *критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності;*

- *здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію.*

Окрім умінь та навичок конкретизації вимагає якісні характеристики та властивості особистості. Ми орієнтувалися на те, що робота в умовах полікультурності передбачає сформованість певних якісних ознак особистості, його суспільно вагомих фахових характеристик. Однією з таких вважаємо мотивацію та налаштованість учителя на досягнення результативності в

опануванні різноманіттям народної художньої творчості, що забезпечує йому багатоплановість підготовки і художньо-діяльну професійну мобільність в умовах роботи в полікультурному художньому середовищі. Чинниками формування такої мотивації стають: потреба творчого особистісного зростання, художнього самовираження, яке засобами народного мистецтва і фольклору відбувається природніше і гармонійніше для усіх студентів з різними здібностями і рівнем підготовки; розуміння необхідності конкурувати в полікультурних умовах життєтворчості.

На думку Т. Поштарьової [128], процес формування етнокультурної компетентності закономірно пов'язаний з феноменом етнічної толерантності, оскільки саме вона є інструментом, механізмом досягнення міжетнічної взаємодії. Л. Шарова, досліджуючи структуру професійно-етичної культури майбутнього вчителя, визначила реєстр позачасових професійно вагомих якостей, до яких, насамперед, увійшли ті, що мають комунікативну значущість: товарицькість, тактовність, толерантність, прагнення зрозуміти іншого, а також самовдосконалення, і ті, що зумовлюють процес творчої реалізації, а саме: критичність, адекватність самооцінки, активність, професійну компетентність [193, 147]. Поняття «етнокультурної компетентності» й «етнічної толерантності» взаємодоповнюють один одного і є двоєдиною суттю, вважає Т. Поштарьова [128]. Як якість, етнокультурна компетентність – це властивість особистості, що виражається в наявності сукупності об'єктивних уявлень і знань про ту або іншу етнічну культуру, що реалізується через уміння, навички і моделі поведінки, сприяючи ефективному міжетнічному взаємопорозумінню і взаємодії [128, 26]. Взаємопорозуміння і взаємодія з точки зору компетентнісного підходу – це навички, що стосуються педагогічної майстерності. В аспекті етнокультурної компетентності – це якості, які відносяться до комунікативної сфери вчителя, особливо до етнокультурної толерантності. Л. Майковська наводить визначення толерантності як моральної якості в різних культурах. Наприклад, у Китаї бути толерантним – «дозволяти, допускати, проявляти щирість душі до іншого». У персидському розумінні –

«терпимість, стійкість, готовність до порозуміння», в арабському розумінні – «вибачення, м'якість, співчуття, прихильність» [91, 48]. Сама автор розглядає етнокультурну толерантність із двох сторін: а) як явище, що має місце у взаємодії етносів; б) як категорія освітнього процесу, що застосована до підготовки вчителя музики. Щодо другої позиції, то автор підкреслює значення музики у формуванні толерантності, адже музиці притаманні спільні риси (образні, жанрові, стилістичні), через що сприйняття, пізнання і прийняття іншої музичної культури здійснюється з більшою перевагою, ніж в інших сферах [91, 49].

С. Тишуліна пропонує застосовувати концепцію «етнопедагогічної культури», яку вона пов'язує з такими складниками, як «педагогічна культура», «етнічна культура вчителя» і розглядає як фахову якість учителя. Етнопедагогічна культура майбутнього вчителя – складне особистісне утворення, яке містить у собі морально-етнічну спрямованість свідомості, здатність до культурної ідентифікації та самооцінку власного рівня етнопедагогічної діяльності; професійну освіченість та володіння етнопедагогічними технологіями; морально-психологічну вихованість, наявність гуманістичної педагогічної домінанти у відношенні до учнів [157].

Зазначені властивості природно вписуються і до вимог, що висувуються до вчителя у контексті його підготовки до роботи в полікультурному, зокрема етнохудожньому середовищі. У процесі побудови нашої моделі підготовки вчителя музики до роботи в полікультурному середовищі ми враховуємо цей аспект. Це важливо також у контексті китайської педагогічної концепції «якісних характеристик особистості» – «сучжи цзяюй». Вони багато в чому перегукуються з принципом індивідуально-орієнтованого підходу і представлені в дослідженнях таких вчених, як Хуан Цзі, Го Цицзя, Фен Чжоучжо та інших. Таким чином, можна стверджувати, що цей принцип також впроваджується в педагогічний процес китайських ВНЗ та шкіл. Нагадаємо, що у проекті «Основних положень реформи предметних програм базової освіти», підготовленому Міністерством освіти КНР у червні 2001 р., визначено основні

цілі освітньої галузі: втілити в життя дух «виховання якісних характеристик особистості»; стимулювати всебічний розвиток кожного учня; формувати в дітей навички творчого мислення тощо.

За твердженням учених В. Кузьменко, Л. Гончаренко [69, 49], полікультурна компетентність педагога входить до структури його професійної компетентності. Цього вимагають умови (робота в полікультурному середовищі), у яких здійснює свою діяльність працівник освіти. Під такою компетентністю вчені розуміють здатність особистості жити й діяти в багатокультурному середовищі. Полікультурна компетентність педагога, на думку вчених, містить: полікультурну грамотність; уміння використовувати свої знання в педагогічній діяльності; *професійно вагомі особистісні якості (курсив наш)*. Говорячи про останні, М. Лукьянова відносить до професійно вагомих якостей полікультурно компетентного педагога такі: гнучкість (уміння адаптуватися до змінюваних ситуацій педагогічної взаємодії); комунікабельність (уміння будувати діалог із представниками різних національностей); здатність до співпраці (відкритість педагога та готовність його до будь-яких форм взаємодії); емпатичність (уміння емоційно відгукуватися на проблеми учня); толерантність (сприймати, поважати думки, переконання учня) [82].

На основі цього робимо важливий висновок, що вчитель, особливо вчитель музики, не просто має бути підготовленим до виконання завдань полікультурної освіти. Він є регулятором атмосфери певного полікультурного середовища, яке об'єктивно створюється в регіонах компактної життєдіяльності багатьох етнічних груп, оскільки культурні надбання, зокрема мистецтво, є сферою, де зберігаються традиції, основні цінності та за рахунок чого здійснюється ідентифікація та передача досвіду з покоління в покоління.

Важливою якістю етнохудожньої компетентності вважаємо етнохудожню толерантність. Толерантність взагалі є якістю, необхідною для роботи в полікультурному середовищі. Етнохудожня толерантність – якість, яка характеризує щирість поваги й інтересу до народного мистецтва, продуктів

творчості представників різних етносів, що проживають на загальній території, умінь прищеплювати інтерес і повагу до етнічної художньої культури як до цінностей представників інших культур у музичному навчанні школярів.

Ця якість розвивається шляхом активного включення до творчого процесу народного мистецтва представників різних етносів, розуміння суті образів, заснованих на глибоких знаннях історії, традицій, символів, цінностей, світовідчуття. Через творче занурення у світ іншої культури відбуваються умовні процеси асиміляції, які за наявності настанови на їх ціннісний сенс, формують інтерес до художньо-творчих ресурсів, образного та художньо-семантичного арсеналу засобів, що виражають духовний світ певного народу.

У підготовці вчителя музики до роботи в полікультурному етнохудожньому просторі художня толерантність забезпечить динамічність і мобільність досвіду прийняття іншої культури, що стає дуже актуальним, оскільки ситуації міграційного порядку в сучасному світі характеризуються швидкими змінами [164].

Головною якісною ознакою ми вважаємо налаштованість майбутнього вчителя на етнічні мистецькі цінності, що дає йому можливість найшвидше знайти порозуміння з представниками інших етносів. Допитливість, етнопізнавальна зацікавленість до етнохудожньої проблематики забезпечать бажаний світогляд та мобільність у використанні інформації. Етнохудожня толерантність доповнить допитливість відвертою зацікавленістю та поважним ставленням до усіх особливостей етномистецтва, його продуктів та засобів виразності, до цінностей у мистецтві та культурі. Отже, генералізованою якістю можна вважати *спрямованість особистості на цінності мистецтва й культури інших народів*.

Отже, підсумовуючи наше уявлення про полікультурну компетентність, яка інтегрує конкретизовані складові фахової підготовки вчителя музики – етнокультурну і етнохудожню компетентність, яку визначимо як *складне особистісно-фахове утворення, засноване на знанні особливостей і досвіді виконавсько-педагогічного використання*

*етнокультурної спадщини, уміння застосувати фахову підготовку до умов полікультурного регіону та здійснювати музичне навчання з урахуванням етнічного складу учнівського колективу.* Полікультурна компетентність майбутнього вчителя музики відображає процес і результат: мотивації використання набутих знань та сформованих умінь і навичок в галузі народної музичної творчості в музично-педагогічній, творчо-виконавській та суспільній діяльності; сформованих якостей етнокультурної комунікації та взаємодії; досвіду використання художніх особливостей музичного фольклору народів і націй, що є суб'єктами полікультурного середовища, з метою формування в них взаємозацікавленого ставлення до художніх цінностей народного мистецтва.

Узагальнюючи наукові позиції щодо структури професійної підготовки учителя, а саме: професійних якостей, структурних компонентів, компетентності майбутнього вчителя (О. Бондаревська, С. Кульневич, Т. Браже, І. Лернер, Дж. Равен, А. Семенова, В. Сластьонін, А. Хуторської, інші), зокрема учителів музики (М. Михаськова, О. Олексюк, Л. Пушкар, О. Реброва, інші), сутності полікультурної компетентності, її складників – етнокультурної та етнохудожньої компетентності, важливих умінь та особистісних ціннісно-орієнтованих інтенцій на полікультурну освіту, ми запропонували власну функціонально-компонентну модель підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища (Рис. 1.6 (стр. 72)), поєднавши для цього визначені компоненти і функції.

На рисунку ми демонструємо існування певного взаємозв'язку між компонентами полікультурної компетентності та функціями, які повинен виконувати майбутній учитель музики в умовах полікультурного середовища.

Отже, усвідомлення функцій у процесі навчання сприяють формуванню компонентів, а вони, у свою чергу, забезпечують якість виконання визначених функцій.

Крім того, зв'язок існує між компонентами системи.

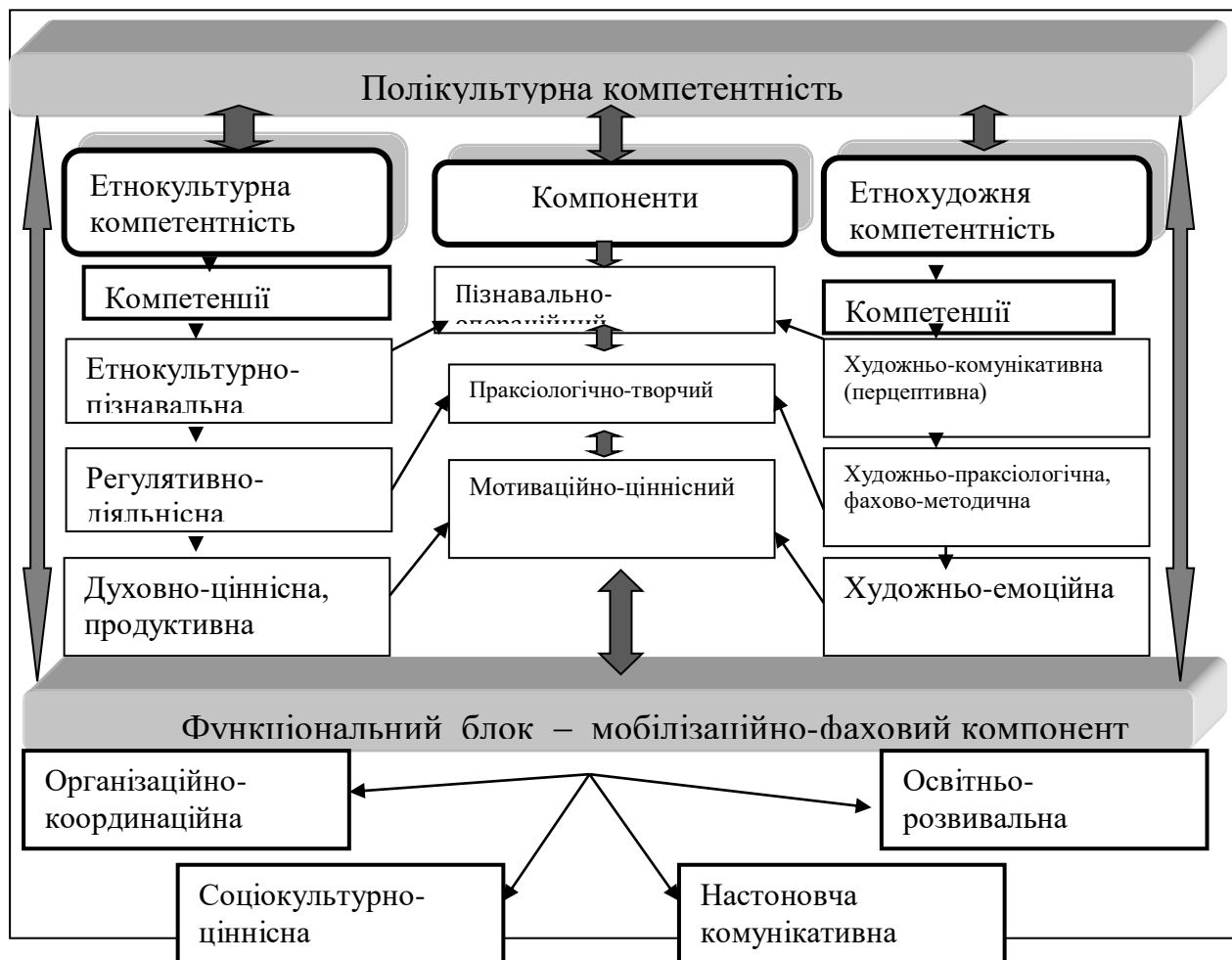


Рис. 1.6. Компонентно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища

Так, спочатку цілеспрямовані дії на пізнання та усвідомлення феномену полікультурності спонукають до інформаційно-пізнавальних та практично-виконавських дій та навичок. Змістовий потенціал народного мистецтва, фольклору, у площині якого здійснюються пізнавальні та організаційні, творчо-виконавські та мобілізаційно-методичні дії, сприяє заглибленню в образно-ціннісний світ поліетнічних продуктів художньої творчості і через це здійснюються процеси формування відповідних якостей учителя музики у структурі їх фахової компетентності. Сформовані якості стимулюють



мотивацію до поглиблення знань, розуміння та вдосконалення практичного досвіду.

### **Висновки до першого розділу**

Формування особистості в умовах багатонаціональних держав зумовлено врахуванням особливостей полікультурного середовища, у якому дбайливо та ретельно зберігаються мистецькі цінності представників усіх етносів суспільства. Одним із факторів цього процесу стає підготовка корпусу вчителів, здатних та готових до роботи в умовах полікультурного середовища. Оскільки народне мистецтво, зокрема музика є джерелом передачі етнонаціонального досвіду, національної ідентичності, яка будується на особливостях уявлень картини світу, підготовка майбутніх учителів музики до роботи у полікультурному середовищі стає спільною проблемою педагогічної теорії і практики України й Китаю. Головною стратегією стає формування національної свідомості особистості як представника певного етносу та держави водночас. Мистецтво у цьому процесі має потужний педагогічний потенціал, якій при підготовці майбутнього вчителя музики до роботи в полікультурних державах впливає і на особистість самого вчителя. Підсилюється цей процес педагогічними принципами, як-от: гуманізму, орієнтації на збереження національного і вивчення інонаціонального; спадкоємства досвіду попередніх поколінь наступним; опори на народні традиції, принцип національного підходу в соціалізації молоді, врахування умов полікультурності, діалогу культур, етносоціального моніторингу; демократизації стилю викладацької діяльності, інтеграції культурних надбань, орієнтації на спільні або схожі етнічні цінності тощо.

У розділі розкрито, що концептуальним підґрунтям полікультурної освіти України та Китаю стали положення мультикультурної освіти, які виникли у багатоетнічних державах, особливо США, де етнічна мозаїчність зумовила створення особливих умов для навчання усіх без винятку етноменшин. Поступово полікультурність стала ознакою глобалізаційних тяжінь світового суспільства. Оскільки вчитель музики за статусом своєї діяльності виходить за

межі виключно уроків музики у більш широке соціокультурне середовище, у дослідженні ми застосували поняття «полікультурне середовище» як «полігону» фахової діяльності вчителя музики. Полікультурне середовище – об’єктивні обставини, які характеризуються культурною взаємодією та акцентом на порозуміння різних етнічних груп, що проживають на спільній території, підтримуючи свою культурну ідентичність і створюючи спільні національні цінності в межах однієї держави. *У контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музики полікультурне середовище репрезентоване суспільною обставиною, що об’єктивно виникла і впливає на фахову діяльність: зумовлює цілеспрямоване застосування етнічних мистецьких надбань, етнохудожніх цінностей як засобу соціокультурного діалогу, уміння створювати атмосферу взаємопідтримки та поваги між представниками різних національних культур під час музичного навчання та художньо-творчої взаємодії.*

У розділі розглянуто сутність поняття «полікультурне етнохудожнє середовище навчального процесу». Це соціокультурний феномен, що виникає в результаті культурно-діалогічного використання етнічних художніх традицій та продуктів народної художньої творчості як резерву педагогіки мистецтва в освітніх процесах, які враховують особливості етнічного складу регіонів контактного проживання представників різних етнокультур.

Розкрито зміст наукового вислову «*підготовка майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища*». Це процес набуття досвіду, заснованого на знаннях, уміннях та навичках, що складають фахову полікультурну компетентність, яка забезпечує вчителю музики ефективність використання етнохудожніх надбань мистецької творчості в педагогічному та соціокультурному процесах, у яких учитель музики виконує функції, зумовлені вимогами діалогу культур різних етнічних груп у контексті національної державної політики.

Компонентно-функціональна модель підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в полікультурному середовищі охоплювала два блоки: компонентний і функціональний. Компонентному відповідала полікультурна

компетентність – складне інтегроване утворення, що включає етнокультурну та етнохудожню компетентність, які дозволяють учителеві музики вільно володіти художньо-виховним ресурсом мистецтва у процесі створення діалогу культур в умовах полікультурного середовища. Зіставлення компетенцій етнокультурної та етнохудожньої компетентності дали можливість визначити спільні компоненти, як-от: пізнавально-операційний, практиологічно-творчий та мотиваційно-ціннісний. Компоненти виконували відповідні до умов полікультурності функції: організаційно-координаційна, соціокультурно-ціннісна, освітньо-розвивальна та настаново-комунікативна, що і склало в розробленій моделі мобілізаційно-фаховий компонент.

Крім того, у змісті музично-педагогічної освіти було виділено пізнавальну етномистецьку лінію, яка охоплює етнокультурологічні знання, репертуар з народнопісенної творчості в автентичному варіанті та в класичних обробках, музично-фольклорні обрядові свята, народні музичні інструменти як їх супровід.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ УКРАЇНИ І КИТАЮ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

#### **2.1. Педагогічний потенціал народного музичного мистецтва у навчанні майбутніх учителів музики України і Китаю: методична проєкція**

Одним із вагомих завдань фахової підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища є формування компетентності у використанні педагогічного потенціалу народного музичного мистецтва різних етносів, що створюють національний склад держави, зокрема проживають на спільній території.

Відомо, що найістотніше національні особливості проявляються в музичній народній творчості, її різнобарвних поєднаннях зі словом, жестом, драматичним дійством тощо. Музична культура кожного народу характеризується своєрідністю музичного художньо-образного мислення: ладові, інтонаційні, темброві, темпо-ритмічні особливості, це жанрова специфіка, форми та манери виконавства. Усі ці особливості ґрунтуються на характерних рисах психології того чи іншого етносу, на його національних традиціях, цінностях народу. Як стверджував Г. Сковорода, «своє виховання утаюється в природі кожного народу, як вогонь і світло утаюється в кремнії» [143]. Крім того, кожний етнос, народність засобами мистецтва передають свій досвід наступному поколінню: досвід почуттів, ставлень до природи, буття, до родини, тощо. Яскравим прикладом є українські, козацькі пісні, китайські народні пісні, які і повчають, і передають досвід, і формують духовність, зберігають традиції народу, етносу. Оскільки найбільш яскраво виражену етнічну та національну належність спостерігаємо саме у фольклорі, зокрема музичному, у народнопісенній творчості, до методичних засад дослідження відносимо питання актуалізації педагогічного потенціалу фольклору, народної музичної творчості, інших художніх здобутків, характерних етносові, народові.

Конкретизації підлягають також функції специфічних художньо-творчих ресурсів та методів народного мистецтва, які можуть бути застосовані як художньо-дидактичний засіб у підготовці майбутніх учителів музики до роботи в полікультурному середовищі.

Нагадаємо, що фольклор – особливе мистецтво, має специфічну природу, оскільки створюється не автором. Це зумовлює особливий характер творчих процесів, специфічність образно-стильових властивостей. Це мистецтво синтетичне, яскраве, яке інтегрує в собі музичну творчість (спів, гра на народних музичних інструментах), усну творчість, дієвість, символічність образів, танцювальні рухи, костюми, які мають символіку декоративних прикрас тощо. У художньому вихованні та освіті народне мистецтво і фольклор є одним із найефективніших засобів впливу на духовний світ особистості.

Фольклор – складне синтетичне філософсько-художнє утворення, яке часто сприймається як мистецтво, однак іноді дослідники його називають «явищем» (О. Таланчук [153]), «феноменом» (Н. Батюк [13]). Саме тому ним цікавляться і вивчають у різних галузях науки: мовознавстві, літературознавстві, мистецтвознавстві, етнографії, педагогіці, історії тощо. Кожна з означених наук досліджує фольклор з різних аспектів. Особливо цікавими є дослідження фольклору, які проводяться на перетині кількох наук.

М. Дмитренко, характеризуючи фольклор як синкретичне, синтетичне, багатовимірне явище, зауважує, що повсюдність і повсякчасність фольклору потребує різноманітних підходів – як традиційних так і модерних – для його пізнання [41]. Це кореспондується з нашим завданням щодо визначення педагогічного потенціалу фольклору, оскільки дасть змогу обрати і різні підходи його застосування при підготовці майбутніх учителів музики.

Термін «фольклор» запровадив англієць Вільям Томсон, який 1846 р. під псевдонімом А. Мертон надрукував у часопису «Атенеум» (№ 982) статтю «The Folklore». У публікації він надзвичайно вдало пойменував явище, яке в Європі вивчали вже протягом століть, але називали по-різному, розмито та описово. Термін учений тлумачив як: «folk» – народ, «lore» – мудрість, а в цілому

розглядав як «неписану історію, що фіксує залишки давніх вірувань, звичаїв і подібного в сучасній цивілізації» [96]. Отже, фольклор – слово англійського походження, що у своєму корінні символізує народну мудрість, яка передається засобами народної мистецької та усної творчості. Вивчення фольклору спочатку мало **фактологічний характер**: його збирали, записували, аналізували. Але і в Китаї, і в Україні є чимало мистецтвознавчих праць, які вивчають будову вірша, засоби виразності образотворення, особливості музичної мови, інтонації тощо. Активне поширення і застосування терміну «фольклор» розпочалося у другій половині ХІХ ст., але тлумачилося значно ширше, аніж «народна творчість». Пріоритет широкого розуміння народної творчості як комплексу матеріальної, духовної культури, відображення світоглядної системи етносу в Україні належить народознавчій школі Ф. Вовка, М. Грушевського, В. Гнатюка, М. Драгоманова, Ф. Колесси, І. Свенціцького, І. Франка [172, 37].

На думку В. Анікіна та Ю. Круглова, оскільки в розумінні більшості сучасних зарубіжних учених фольклор – це сукупність усіх проявів народного побуту, вірувань, навичок, майстерності, звичок, поведінки, обрядів, фольклористика перестає бути наукою, яка має свій предмет, і стає сумою елементів різних наук – етнографії, історії релігії, психології, науки про сільську архітектуру, кераміку, рукоділля, про музику та ін. [7, 5].

Осмислюючи теоретичні засади фольклору, О. Марчун стверджує, що звужувати зміст фольклору лише до «усної літератури» чи «музичної народної творчості» не дозволяє очевидна **синтетичність** форми його реальної екзистенції – у звуках мовних і музичних, міміці та жестах виконавців й учасників ритуалу, їх костюмах, «реквізиті» та «декораціях» (зокрема природних ландшафтних), що викликають різноманітні зорові враження у самих учасників виконання твору або ритуалу та його спостерігачів [96]. Однак, до цього часу в науці не існує чіткості чи однастайності щодо того, які сфери народного знання слід окреслювати поняттям фольклор. На думку М. Лановик, це пов'язано з тим, що у більшості західноєвропейських наук під поняттям

«фольклор» розуміють не тільки усне словесне мистецтво народу, а духовну творчість у поєднанні з матеріальною, з урахуванням елементів побуту, знарядь праці, особливостей побудови житла тощо [75].

В українській фольклористиці знаходимо трактування цього терміна у філософському аспекті: «Фольклор – це художнє відображення дійсності в словесно-музично-хореографічних і драматичних формах колективної народної творчості, нерозривно пов'язаної з життям і побутом. У ній відбито світоглядні, етичні й естетичні погляди народу» [75].

В українській науковій літературі минулих десятиріч автори не мали права звертати достатньо уваги на метафоричність, символічність художньо-поетичних образів, міфологічний характер творів фольклору та на глибоку змістовність ритуально-обрядових дійств. Сьогодні ці аспекти більше цікавлять науковців у галузі мистецької освіти, оскільки саме вони складають певний педагогічний потенціал: розвивають образне мислення, уявлення, пояснюють первісні форми художнього світогляду, сприяють зацікавленню символічними властивостями мистецтва школярів та студентів. Сьогодні ми можемо відносно широко розглядати ідеї, закладені у фольклорі, адже без повного, гармонічного, цілісного розуміння світу і нашого буття неможливо відчутти й оцінити глибину і педагогічну цінність українського та китайського фольклору. Як пише Чжан Цзюнь, музична культура народів, крім особливостей музичного мислення, яке проявляється в ладово-інтонаційному складі народного мелосу, жанрової специфіки, форма самовираження, тембрової своєрідності, манери і традицій виконавства, концентрує в собі характерні риси психології етносу, національної самосвідомості, ціннісної духовної культури [190].

Саме в духовній сфері протягом багатьох століть і в Китаї, і в Україні наші предки формували систему виховання, орієнтуючись на своє розуміння світу. Під час навчання дітей мистецтву вони передавали реальну сутність художніх образів, налаштовуючи учнів на розуміння символічної мови народного мистецтва, яка містила не лише змістову інформацію, а й потужну енергію, концентровану народною творчістю.

Сьогодні, осмислюючи відкриття сучасної науки, бачимо, що вони не випадково визнавали невидимий і не почутий нами світ, світ енергій. Це справді надзвичайний пласт нашої культури, витoki якого сягають доісторичних часів та ґрунтуються на прадавніх знаннях, символах і уявленнях. Таку давню історію розвитку народного мистецтва мають усі етноси, але їх поєднує символічність відображення образу світу засобами мистецтва, через що вони й передають свої світоглядні уявлення та досвід.

Педагогічний потенціал фольклору знайшов відображення у дослідженнях таких учених-україністів, як М. Стельмахович, Ю. Руденко, Є. Сявавко, О. Потебня та інших і китайських науковців: Чан Ліїн, Цао Ян, Ян Чен-чжі, Жун Чжао-Чжу, Чжао Шу-ли, Лю та інші.

С. Садовенко застосовує поняття «музично-фольклорне середовище» і вважає його фактором творчого потенціалу, засобом духовного, інтелектуального формування дітей та якісного загально-розумового розвитку особистості [ 140]. Цілком погоджуючись із такою позицією, додамо ще й можливість музично-фольклорного середовища створювати умови для формування художньої толерантності, сприяти зацікавленому ставленню до мистецтва інших етносів, що збагачує художню компетентність особистості, її мобільність, адаптивність, життєдіяльність у різних етнорегіональних умовах.

Визначаючи педагогічний потенціал фольклору, конкретизуємо сутність застосування у нашому дослідженні словосполучення «педагогічний потенціал». Учені О. Прасолова, К. Дрязгунов у статті «Педагогічний потенціал науково-культурної спадщини О. Чижевського» [129], характеризуючи це поняття, застосовують метод аналогії, зокрема з фізичними явищами. Як відомо, термін «потенціал» у фізиці визначає енергію електричного поля, нерозривно пов'язаного з електричним зарядом. Таким чином, за аналогією можна припустити, що те чи інше явище (у нашому випадку фольклор) і є той «заряд», навколо якого формується простір його наукового, емоційно-естетичного, морального впливу на людину, яка залучається до цього явища. Автори зазначають, що для кращого розуміння терміну «потенціал» необхідно



розглянути зміст таких термінів як «*потенція*», «*потенційність*», «*потенційна енергія*». *Потенція* (від лат. *potentia* – сила) трактується як можливість, внутрішньо властива сила, здатність до дії, а *потенційний* – це такий, що спроможний, здатний до дії. Таким чином, коли говорять про потенціал чого-небудь, то мають на увазі здатність, силу, міць, дієвість, властивість життєвої субстанції (у випадку фольклору), яка при відомих сприятливих умовах досягає своєї мети.

У педагогіці поняття «*потенція*» нерідко застосовують для характеристики людини: «*творчій потенціал*», «*духовний потенціал*» особистості (П. Кравчук, О. Олексюк, М. Ткачук). Наприклад, О. Олексюк та М.Ткачук застосовують поняття «*духовного потенціалу*», у якому концентрується «*сукупність людських якостей, здібностей та можливостей, що надають людському існуванню духовний вимір, актуалізують духовні сутнісні сили під час цілеспрямованої діяльності*» [110, 16]. У своїх узагальненнях щодо духовного потенціалу автори наповнюють його смислом «*сутнісна сила*». Якщо скористатися таким розумінням та провести аналогію з педагогічним потенціалом певних художньо-культурних явищ, зокрема фольклору, то логічно розглядати педагогічний потенціал як сутнісну можливість явища здійснювати позитивні перетворення, які визначають педагогічну мету.

У словосполученні «**педагогічний потенціал**» слово «*педагогічний*» вказує на мету – спеціально організована взаємодія педагогів і вихованців з приводу вивчення, освоєння, розуміння змісту певного матеріалу (у нашому випадку фольклорного) з використанням різноманітних засобів навчання й виховання; лексема «*потенціал*» – акцентує сутнісні можливості впливу, на досягнення поставленої мети. Результатом такого процесу є як задоволення потреб суспільства, так і розвиток людини, що характеризується обсягом і характером засвоєних знань, умінь, навичок, звичок, якостей і властивостей, реалізованих у діяльності і поведінці.

Про педагогічний потенціал народного мистецтва писали Г. Сковорода, М. Грінченко, Г. Ващенко, А. Іваницький, К. Квітка, Ф. Колеса,

В. Сухомлинський, Леся Українка, К. Ушинський, інші науковці. За висловом К. Ушинського, ніхто не може змагатися з педагогічним генієм народу [175].

Визначаючи педагогічний потенціал народного музичного мистецтва як складової частини фольклору, спираємось на думку Ю. Ледняк [76], яка визначає психолого-педагогічні основи використання фольклору у формуванні особистості, зумовлені тим, що:

- по-перше, фольклор як синкретичне мистецтво, допомагає реалізувати завдання гармонійного розвитку почуттів, оскільки насамперед впливає на емоційно-чуттєву сферу, пропонуючи не логічні схеми поведінки, а психологічні моделі, втілені в художніх образах; отже, вихованець не просто запам'ятовує, логічно розуміє певні суспільні вимоги та цінності, а переживає їх;

- по-друге, при використанні фольклору в педагогічному процесі реалізуються принципи природовідповідності та культуровідповідності, забезпечується своєчасність і безперервність виховання, здійснюється зв'язок родинного і громадського виховання;

- по-третє, вихованець активно включається до реальної людської діяльності та спілкування.

Отже, на підставі вищевикладеного ми уточнили поняття «педагогічний потенціал музичного фольклору» і тлумачимо його у контексті завдань полікультурної освіти. Педагогічний потенціал музичного фольклору – це концентровані сутнісні можливості цього виду мистецтва, зумовлені його специфікою впливати на результативність вирішення художньо-педагогічних завдань, які покладаються на полікультурну освіту. Серед завдань підкреслимо: формування зацікавленого ставлення, розуміння та емоційно-позитивного сприйняття інтеркультурних зразків мистецтва, етнохудожніх явищ, що сприяє встановленню доброзичливих, толерантних стосунків між представниками різних етносів та націй у процесі художньої творчої діяльності, фахового мистецького навчання, а через це, і в соціокультурному середовищі.

Узагальнюючи все вище сказане, визначимо, що педагогічний потенціал фольклору, зокрема музичного, забезпечується такими факторами:

- концентрація в фольклорі досвіду попередніх поколінь і його передання наступним – етнопедагогічний фактор;
- розкриття картини світу засобами фольклору – світоглядний фактор;
- розвиток художньо-образного мислення шляхом освоєння фольклорної символіки – художньо-образний фактор;
- формування почуття національної та етнічної ідентичності – національно-виховний фактор.
- етично-виховна багатовекторна спрямованість – деонтологічний фактор.

На останньому зосередимо увагу, оскільки особливе місце у вихованні молодого покоління посідає народна педагогічна *деонтологія*. Це термін утворений від грецьких слів «deontos» та «logos» перекладається як наука про щось нагально потрібне; обстоює етичну сферу обов'язкового в думках і вчинках кожної людини. Термін «деонтологія» був уведений у науковий обіг на початку ХІХ англійським філософом І. Бентамом для позначення науки про професійну поведінку людини. Поняття «деонтологія» може бути застосоване до будь-якої сфери професійної діяльності: педагогічної, медичної, юридичної, інженерної тощо. Педагогічна деонтологія розробляє правила і норми поведінки педагога у сфері його професійній діяльності. Серед норм педагогічної деонтології – повне та адекватне сприйняття педагогічної діяльності, орієнтація в ній, вироблення стратегії і тактики, планів та цілей професійної діяльності, свідоме регулювання своєї поведінки [120].

Оскільки робота в полікультурному освітньому середовищі, в його етнохудожньому сегменті передбачає певну специфіку, майбутній учитель музики має бути освіченим як у питаннях етики спілкування з представниками різних етносів, так і в морально-етичному змісті народнопісенного фольклору, що відображає цінності, налаштовує на осягнення народної мудрості, традицій поведінки та стосунків між людьми. Також він має опанувати на рівні

виконавства та художньо-змістовного аналізу усі найтипівіші засоби виразності народного музичного мистецтва. Головне для вчителя – чіткі уявлення змістовно-повчального, виховного сегменту народного музичного твору із засобами їх втілення. Якщо вчитель здатен почути ритмо-інтонацію, що передає якусь реальну картину буття, то він зможе створити і яскравий образ у художніх уявленнях учнів, налаштувати їх на розуміння виховної ідеї твору. Як пише О. Ростовський, музика володіє двома сферами виразності – інтонаційною і формоутворюючою. В інтонаційній сфері міститься семантика музики, а у формоутворюючій – драматургія [139, 25]. Володіння грамотним розумінням інтонаційно-фабульної та драматургійної будови музичного народно-творчого артефакту дозволяє майбутньому вчителеві компетентно здійснювати настанову на сприйняття та розуміння символічної мови твору, його драматургійного розгортання. Це те архіобов'язкове, без чого істинний вплив народного мистецтва неможливий. Прищеплення дітям змалку працьовитості, любові до рідної мови і культури свого народу, почуття приязні до інших народів; знання свого родоводу; шанобливого ставлення до батька і матері, землі, хліба; охорони честі родини; піклування про молодших, хворих, калік, людей похилого віку; шанування народних звичаїв, традицій, національної атрибутики – увесь цей світ фольклорних творів, музично-театральних дійств, пісень може стати надбанням школярів за умови вмілого використання вчителем музики народно-музичних творів у навчальному музичному процесі. Для цього вчитель повинен бути добре обізнаним із засобами виразності та символічної мови фольклору будь-яких фольклорних творів різного етнічного походження.

Оскільки в музичному фольклорі, в піснях багатьох етносів чільне місце посідає саме виховна проблематика, яка необхідна людям у їх повсякденному житті, стосунках, взаєминах із природою, родиною, з іншими людьми, вважаємо доцільним включити деонтологічний підхід до підготовки майбутніх учителів музики для роботи в умовах полікультурного середовища. Однак означений підхід не може бути ізольованим від інших, наприклад,

компетентнісного, когнітивного, творчо-діяльнісного. Адже з методичної точки зору саме в сукупності та комплексності підходів у процесі підготовки майбутніх учителів музики до роботи в полікультурних умовах буде досягнуто бажаної результативності.

Отже, визначені фактори та підходи в сукупності забезпечують формування полікультурної компетентності майбутніх учителів музики, готуючи їх до роботи у відповідному освітньому середовищі, що сьогодні актуалізовано вченими як України, так і Китаю (Г. Абібубаєва, О. Алексеєва, В. Гаснюк, А. Ленд'єл-Сяркевич, В. Кузьменко, О. Гуренко, І. Квасниця, Г. Манібаєва, Т. Поштарьова, Чжен Тю Ює, Ван Дандан, Го Сяо Чень, Чжі Цзінь Чжоу, інші).

Визначені фактори зумовлюють і функції, які реалізує педагогічний потенціал фольклору, зокрема музичний. Розкриємо цей аспект більш детально.

Особливо вагомим стає вплив фольклору на процес національної самосвідомості. Китай, як і Україна, багатонаціональна держава, політика якої спрямована на розвиток не тільки загальнодержавної цілісності через культуру і традиції, але й підтримку культур і традицій кожної національної меншини. У цьому процесі важливе значення приділяється етнопедагогіці, що увібрала в себе усі етнонаціональні характеристики фольклору кожного регіону Китаю. Народне мистецтво фіксує у своїх художніх символах ментальність, традиції, сподівання народу, його духовність. Завдяки цьому через мистецтво і народний фольклор можна точніше зрозуміти принципи світосприйняття того чи іншого етносу. Крім того, у процесі осмислення художніх артефактів народної творчості оптимізується формування національної самосвідомості, що забезпечує осмислення етнічної ідентифікації. Як пише І. Юсупов, етнічна ідентифікація через мистецтво сприяє формуванню в людині своєрідного етнічного психічного складу, розумінню духовної та культурної належності до свого народу, поваги до кращих традицій і багатств його неповторної своєрідної культури, любові до своєї малої батьківщини, які завжди склали

невід'ємні властивості патріотичності і громадянської свідомості особистості [200].

Китай – країна багатонаціональна і поліетнічна. Наприклад, в одному тільки автономному районі Внутрішньої Монголії КНР проживають різні народності: ханський етнос, монголи, евенки, буряти, росіяни, даури та інші. Кожен етнос відрізняється своїм мистецтвом, мовою, костюмами тощо.

Іншим багатонаціональним регіоном вважається провінція Хейлунцзян. Вона є прикордонною, а тому тут проживає багато емігрантів. Кількість ханців складає більш ніж 90% усього населення. Хоча у відсотковому співвідношенні національних меншин набагато менше. Вони представлені десятьма основними національностями: маньчжури, хуей, корейці, монголи, даури, ороні, евенки, киргизи, хечжейці, сібо. Розвиток історії, народні звичаї і традиції підтримуються на основі конкретної групи. Усна народна спадщина маньчжурів, монголів, оронів, евенків і даурів поширюється за допомогою легенд і оповідей. У хечжейців, оронів і даурів пісні з героїчними одами передаються з уст в уста, зокрема й «Імакань» хечже, «Мосукунь». Самобутнє мистецтво й усі види народної творчості є безцінним багатством національної культури провінції Хейлунцзян [223].

Слід відзначити, що саме китайська культура, зокрема й народна, ґрунтується на глибокому осягненні китайської філософської думки, яка поширювалася в усіх азіатських країнах, сприяючи впливові китайських художніх традицій на одяг, музику, символізм театру, розуміння «краси в малому» тощо. Значення китайської культури для розвитку народів Азії порівнюється зі значенням античної Греції для європейської художньої традиції. Можна знайти ознаки впливу китайської музики та народної творчості і в Японії, і в Кореї, Монголії, В'єтнамі. Вплинула на сусідні народи також китайська традиційна музика. Отже, можемо стверджувати, що саме народне мистецтво, фольклор є найбільш потужним елементом національного виховання, залучення дітей і молоді до національних традицій різних етносів та нації у цілому. Через народне мистецтво дитина заглиблюється у національні та

етнічні надбання у процесі їх вивчення, виконання, сприймання, усвідомлення. На цьому ґрунтується перша функція педагогічного потенціалу фольклору, зокрема музичного – *національно-виховна та етноідентифікаційна*. Враховуючи цю функцію, підготовка майбутнього вчителя музики до роботи в полікультурному середовищі повинна бути спрямована на вивчення різноманітних народних пісень за їх образною тематикою, що відображає історичні події, ментальність народу, його звичаї, картину світу тощо. При цьому важливо систематизувати репертуар за етнічною відповідністю. У Додатку А ми пропонуємо перелік народних пісень, які належать українському етносові (українські народні пісні в обробках), а також пісні, що є надбанням етноменшин, що здебільшого проживають на Півдні України. Тобто, пропонуваній перелік створений за регіонально-етнічною ознакою. У Додатку Б ми пропонуємо перелік народних китайських пісень, створений за регіональною ознакою, тобто відповідно до китайських провінцій. Такий допоміжний матеріал ми пропонуємо студентам для ознайомлення та створення «Скарбнички етнопісенної творчості». Вона може бути використана і для добору репертуару під час сольної вокальної підготовки, самостійного добору музичного репертуару для педагогічної практики в школі.

Для визначення другої функції педагогічного потенціалу фольклору та музичної народної творчості безпосередньо зосередимо увагу на феномені «педагогічний», який у зв'язку з народним компонентом отримав назву «етнопедагогічний». Останній частіше орієнтується на виховний, зокрема морально-виховний процес. Водночас, народна педагогіка, використовуючи у якості засобів народно-музичну творчість, пісні, не позбавлена й ідей естетичного виховання, оскільки серед ресурсів має широке коло творів, які можна зіставити з категоріями естетики. Так, прикладом можуть бути жартівливі пісні, байки: «І шумить, і гуде», «Ой під вишнею», «Дак уде їдеш, Явтуше»; китайська «Пастушок Уг»; трагічні – балади, історичні пісні, наприклад, «Козака несуть», «Ой сів пугач на могилі», китайська «Пісня про Й Менъ Шан»; до категорії «прекрасне» можемо віднести поетичні пісенні

замальовки природи, людських відносин тощо – «Ніч яка місячна, зоряна, ясна» (слова М. Старицького (народний варіант), «Місяць на небі», «Зашуміла ліщинонька», китайські пісні «Розквіт верби», «Квітки жасмину», «Квітка на скелі» та інші. «Якщо змістовність духовної культури складають естетичні, моральні та світоглядні цінності суспільства, – пише О. Ростовський, – то музика є інтонаційним способом вираження цих цінностей» [139, 5]. Уповні це твердження можна застосувати і до музичного фольклору, який до того ж ближчий за образами до народних, етнічних цінностей.

Фольклор у мистецькій освіті часто співвідносять із функціями етнопедагогіки (З. Батюк, Н. Батюк, Цяо Ян). Педагогічний аспект цього явища відображений у народних виховних традиціях, у творах із дидактичним змістом і спрямуванням, у звичаях і обрядах, святах, якими супроводжуються найважливіші події в житті дітей і молоді, в іграх та іграшках, а також у досвіді сімейного виховання найширших верств народу, родинному вихованні (О. Давидова, В. Черкасова, С. Черепанова, інші). Це емпіричні педагогічні знання і сам досвід народних мас у вихованні.

Найбільш вагомим засобом втілення народних цінностей у художній формі вважаються народні пісні. Кожна група, кожен цикл народних пісень має своє непересічне виховне значення, свою систему морально-етичних цінностей, які прищеплюють дітям любов до землі, навчаючи любити її всією душею, до вітчизни, до родини, до природи, до праці.

Досліджуючи феномен китайської народної пісні, Вей Дзюнь [27, 4-5] виокремлює п'ять параметрів, за якими він класифікує основні чинники формування і розвиток жанрової системи китайської народної пісенної культури:

- Історія – просторово-часовий розвиток жанрової системи.
- Цінності – загальноприйняті настанови зумовлені цілями, до яких людина має тяжіти. Вони складають основу моральних принципів, формують норми, очікування та стандарти, що реалізуються під час спілкування.



- Правила (норми), якими регулюється поведінка людей відповідно до цінностей культури. Вони є стандартами поведінки.

- Поняття (концепти) – впливають на принципи.

- Ментальність нації, яка простежується як на загальнонаціональному, так і на регіональному рівні.

Чан Ліін пояснює розмаїття жанрів народної китайської пісні саме регіональними особливостями народної творчості, що зумовлено географічним, економічним, політичним факторами [187].

Звернення до аналогічних праць про українську народнопісенну творчість показало, що вчені класифікують її за жанрами на основі належності до поетичної творчості та з урахуванням досліджень історії, етнопсихології, культурології, міфології. Наприклад, М. Лановик, З. Лановик [75] вважають, що в усній народній творчості повноцінно представлено три роди мистецтва: лірика, епос, драма. Фольклор поділяється на *поетичний, прозовий, драматизований*. До поетичної народної творчості належить увесь музичний фольклор: пісні, голосіння, думи, билини. Пісні, наприклад, класифікують таким чином: думи, балади, історичні пісні, трудові, колядки, щедрівки, веснянки, купальські, петрівчані, обжинкові, весільні, ігрові, хороводні та інші.

Науковці поділяють народну творчість на:

- календарно-обрядову творчість* (сюди відносяться жанри зимового циклу календарно-обрядової творчості, жанри весняного циклу, жанри літнього циклу, осіннього циклу, драматизовані календарно-обрядові дійства);

- родинно-обрядову творчість* (це, зокрема, весільна обрядовість; народна обрядовість, пов'язана з народженням дитини; похоронна обрядовість; обряди, пов'язані з будівництвом дому та новосіллям);

- героїчний епос* (билини, думи, історичні пісні, балади);

- ліричні пісні* (родинно-побутові, суспільно-побутові, що містять такі великі піджанрові групи, як: козацькі пісні, чумацькі, ремісницькі, солдатські та

рекрутські, жовнірські, бурлацькі, наймитські, жебрацькі, заробітчанські та робітничі пісні, емігрантські, тюремно-каторжанські, танцювальні);

Окремим підрозділом вважають «дитячий фольклор», а в ньому такий унікальний жанр як «колискові пісні».

Сказане дає підстави стверджувати, що формування життєвих ціннісних орієнтацій посідає чільне місце в народній педагогіці, де фольклор є фактично геніальним підґрунтям у формуванні величезної і різносторонньої гами моральних цінностей людини.

Таким чином, ми виокремлюємо наступну функцію музичного педагогічного потенціалу фольклору – *ціннісно-орієнтаційну*, яка дозволяє у процесі навчання народних пісень залучитися до цінностей, які формувалися у певного народу та етносу та знаходять своє втілення в різних жанрах пісенної народної творчості.

Музичний фольклор, народні музичні традиції – невичерпне джерело педагогічної мудрості і людської духовності. У китайській культурі музика завжди займала почесне місце, вона навіть була включена до числа шести конфуціанських іспитів. З культурологічної точки зору існує певний зв'язок між образно-емоційним ладом китайської духовності, вираженої у звуках (музиці) і характером національної мови, у якій значення слова може змінюватися залежно від різних інтонацій вимови. Про ставлення до музики говорить відома приказка: «Слова можуть обманювати, люди можуть прикидатися, тільки музика не здатна брехати» [43].

Тому в сучасному суспільстві, зокрема в Китаї і Україні, звернення до народної творчості як до джерела високої духовності, глибинної філософської мудрості здійснюється на основі залучення до музики, серед якої народна музична творчість репрезентована як джерело духовності та втілена в академічну музичну творчість багатьох композиторів. У цьому процесі найвагоміше значення належить постаті та майстерності Учителя. Саме на уроках музики учні навчаються усвідомлювати національну, народну основу багатьох академічних творів. Але успішність цього процесу залежить від

сформованих умінь вчителя подати фольклорний матеріал таким чином, щоб викликати зацікавлення, відгук в учнів. А для умов полікультурного середовища ще й важливо, щоб цей фольклорний матеріал відповідав за своїм етнічним походженням його регіональним ознакам. За рекомендаціями О. Олексюк, варто навчитися інсценувати пісню, оскільки «музичний фольклор найбільш повно пов'язаний з рухами, танцем. На уроках музики можна «розігрувати» пісні, що мають зображальну основу» [109, 108].

Для китайської національної традиції, ментальності постать Учителя є дуже ваговою. Особлива роль традиційно належить вчителю музики, адже Китай має багатотисячолітню культуру (понад V тисячоліть) зі своїми традиціями у філософії, літературі, мистецтві. Дотримування традицій, передача їх з покоління до покоління – це завдання, яке повинен виконувати вчитель. А при його вирішенні вчитель спирається саме на фольклор. Цікавим є той факт, що педагогічних традицій майже усіх народів в етнопедagogічній практиці саме мистецтво, особливо музичне, стає художньо-змістовним засобом, який використовується для передавання життєвого досвіду, поглядів на світ, емоційний та розумовий потенціал дитини.

На думку вчених, найбільш суттєвою характеристикою культури Китаю є традиціоналізм. Як пише Вей Дзюнь, чинником цього є три найбільш об'ємні філософсько-релігійні утворення східнокультурного простору – конфуціанство, даосизм та буддизм. Під традиціоналізмом автор розуміє ціннісні уявлення та моделі поведінки, що сформовані під впливом філософсько-релігійних напрямків [27]. Означені релігійні концепції впливали і на музичне виконавство, зокрема таким чином:

*Конфуціанство* вплинуло на манеру поведінки під час музичного виконання, що закріпилося в наступних постулатах:

– високо цінувати ідеали і традиції (заборона порушення існуючих традицій);

– применшувати індивідуальність в ім'я нормативного еталону суспільства (тобто заперечується розвиток індивідуального стилю виконання – дотримання еталонів, що склалися в суспільстві);

– дотримуватися помірності у прояві бажань і пристрастей.

Це проявляється у: вербальних текстах пісень, де почуття зашифровані алегоріями або іншомовізмами; міміці під час співу, де і радість, і горе практично однаково виражені, а тому лише за мелодичним розвитком можна здогадуватися про емоційний стан виконавця; стаціонарному розташуванні тіла під час виконання – лише зрідка спостерігається рух руками, що відповідає побудові фраз мелодії; внутрішньому усвідомленні загальноприйнятих традиційних норм і безумовному підпорядкуванні їм (традиції, що передаються від покоління до покоління) [27].

*Даосизм* вплинув на структурно-конструктивний бік музичної системи, а також на особливу роль фактору об'єктивності в музичному інтонуванні. Його вплив проявляється: у принципах організації музичної системи, де все діалектично протилежне, але єдине; у принципах побудови музичних творів, де все взаємозумовлене і тісно пов'язане; в усуненні суб'єктивності заради включення до єдиного потоку об'єктивності; у створенні відповідних теоретичних пояснень щодо побудови музичної системи [27]

*Буддизм* вплинув на характер вербальних текстів пісень. Це спостерігається у схильності до недомовленості, незакінченості, що символізує безупинність життя, нескінченний процес перетворень; в ідеалі зачарування природою як спробою зафіксувати нескінченну невловимість моменту; у принципі некатегоричності – світ у своїй змінності вміщує у собі все, нічого не заперечуючи і не виключаючи; у споглядальності за картинами природи (мається на увазі не вивчення Світу, а його переживання); в активному використанні знаків та символів – усе закодоване, має свій підтекст, який знає кожен; у непрямому відтворенні реальності через метафору, порівняння, гіперболу тощо (у значній мірі властиве й українському фольклору).

Таким чином, традиційність народного пісенного мистецтва Китаю не тільки сягає корінням у глибину століть, але і підтверджує силу своїх потенцій, що ґрунтуються на філософсько-релігійних нормах. Останні дають підстави для формування необхідних основ музичного мислення, які сприяють самозбереженню народної пісенної культури країни [27].

На підставі цього виокремлюємо наступну функцію – *збереження духовних культурних традицій*. З цією функцією пов'язуємо певні сформовані риси ментальності, які належать до духовної сфери, та історичні особливості розвитку музичної освіти, що також створили певні традиції в культурній, духовній сфері.

Говорячи про духовні витoki педагогічного потенціалу фольклору, народної музичної творчості, ми звернули увагу на дві особливі риси, одна з яких властива українській «народній душі», інша – китайській. Дослідники духовності, що розглядали ментальність українського народу, роблять висновок про особливий національний склад мислення та чуттєво-образного сприйняття дійсності, її відчуття, в основі яких покладено «*кордоцентричність*» та емоційно-чуттєвий характер душі. На цьому факті наголошували Г. Сковорода, П. Юркевич, Д. Чижевський та розвивали цю думку О. Сухомлинська [106], О. Олексюк [114], інші сучасні науковці.

Щодо другої ознаки духовності, властивої «китайській душі», то тут особливу роль відіграє *гілозоїзм* (gilozoizm) – бачення ставлення до природи як до живого організму, який є типовим для китайської культури [42]. У стародавніх віруваннях інших народів, зокрема європейських, він також знаходить свій вияв. Наприклад, Фалес, Анаксимандр, Анаксімен вбачали наявність душі в усьому – як у макро-, так і мікрокосмі. Незважаючи на те, що соціокультурні витoki гілоїзму сягають стародавніх культур Заходу і Сходу, які вважали природу єдиним цілісним організмом [130], гілозоїзм дуже глибоко проник в китайську філософію, мав тривалий усталений шлях розвитку і поступово став яскравою особливістю китайської народної душі.

Однак, в історії філософії Китаю існує філософське вчення, яке нібито поєднує ці дві риси. У VI-IV століттях до нашої ери виникають філософські школи Лао-цзи, засновника даосизму, і Кун-цзи (близько 551-479 до н. е.). З ім'ям Кун-цзи (або Конфуція) пов'язані становлення і розвиток провідного напрямку в історії філософської думки Китаю – конфуціанства. Конфуціанство являє собою етико-політичне навчання, що виражало інтереси спадкоємної аристократії.

Конфуцій надавав великого значення виховній ролі музики. Філософ говорив: «Починають освіту з поезії, вдосконалюють її вивченням церемоній і завершують музикою» [43, 57]. Відповідно до конфуціанського канону «будь-який музичний звук народжується в серці людини, а музика має багато загального із законами (речей) і правилами поведінки». Природу життя музики конфуціанство вбачає у закономірностях емоційно-чуттєвої сфери людини: «Почуття зароджуються усередині людини і втілюються у вигляді звуків; коли ж ці звуки набувають закінченості, їх називають музичними тонами» [42]. Соціальне призначення музики у навчанні міцно поєднувалося з системою суспільного устрою: «Хто знає голоси, але не знає музичних звуків, – це дикі звірі і птахи; хто знає музичні звуки, але не знає музики, – це примітивний люд; і тільки освічена людина в змозі розуміти (справжню) музику» [42]. Виховна роль музики мислилася в упорядкуванні, приборкуванні почуттів людини: «Той же, хто розуміє музику, близький до правильного дотримання ритуалу. Якщо людина осягнула зміст в обрядах і в музиці, тоді говорять, що вона має честь» [42]. Звернемо увагу на поетичну збірку «Шицзін» – стародавню пам'ятку народної пісенної творчості Китаю. Як стверджує Р. Грубер, деякі історики вважають, що 305 віршів «Шицзіна» належать Конфуцію (551-479 до н. е.), який відібрав їх із величезної кількості народних пісень. Вибрані твори охоплюють усі аспекти народного життя, представляють властиві для усної творчості народу зіставлення образів природи і глибинних переживань людини [33, 61].

Говорячи про традиції, які передаються засобами народного мистецтва, фольклором, ми не можемо не відзначити такі з них, які виникли у процесі

становлення музичної освіти Китаю та України. Так, відомо, що китайська історія розглядається в історичній послідовності правлячих династій, кожна з яких залишала слід у розвитку музики та музичної освіти. Наприклад, династія Цінь (221-207 до н. е.) поклала кінець тривалому періоду Чжоуської епохи, засновник династії Ін Чжен (259-210 до н. е.) став іменувати себе «Божественним владикою» імперії Цінь. Він наказав спалити всі конфуціанські книги, а їхніх прихильників карати. Ханьська епоха (206 до н. е. – 220 н. е.), що прийшла на зміну деспотичному режиму Цінь Ші-хуанді, виявилася більш людською порівняно з попереднім режимом. Конфуціанство стає офіційною державною ідеологією Китаю. Танська династія (618 – 907 р.), що прийшла на зміну суйській, поклала початок розквіту суспільно-політичного і культурного життя країни. Цей період характеризується більш активним проникненням на територію Китаю елементів музики сусідніх країн, насамперед Індії, країн Середньої Азії і навіть Східної Європи. Проникнення інокультурних музичних впливів сприяло прискореному розвитку місцевого фольклору [43].

У наступних династіях, зокрема в цінську епоху залишається традиційною китайська музика. І лише в 1903 році Чжан Чжи Дун склав збірник правил для шкіл, згідно з яким у початкових школах були організовані уроки співу, а у вищих навчальних закладах – уроки музики і співу. Отже, як і в Україні, початкова музична освіта Китаю будувалася на уроках співу, але в Україні, переважно, на церковному, в Китаї – на народних піснях.

На музичних заняттях спочатку вивчалися здебільшого китайські народні пісенні традиції, однак згодом стали виконуватися й пісні з Європи. Знайомство із західними музичними традиціями було поверховим, але істотно розширяло уяву учнів про специфіку музичних культур Заходу й Сходу.

Середина XIX століття в історії Китаю є переламним періодом. У цей час відбувалися народні повстання, «Опіумні» війни (1840-1842 рр., 1856-1860 рр.), тайпінське повстання (1850-1864 рр.), Сінхайська революція (1911-1913 рр.). Тільки після закінчення Другої світової війни в 1949 році Китай став незалежною державою й одержав назву «Китайська Народна Республіка».

В історії музики цей період характеризується посиленням впливу європейської музичної культури. Виникає широкий просвітницький рух в усіх галузях культури, зокрема і в музиці. У загальноосвітніх школах вводяться уроки музики за західним зразком; у 1919 році при Пекінському університеті створюється музичне відділення, заняття на якому проводяться за програмами європейських навчальних закладів. У 1934 році шкільні вчителі музики Хуан Цзі й Чжан Юй Чжень склали шеститомний навчальний посібник з музики для початкових і середніх шкіл «Підручник відродження музики для середньої школи». Отже, в Китаї поступово розвивається музична освіта, яка, незважаючи на вплив європейської музичної культури, в своїй основі все ж залишає народне китайське музичне мистецтво, фольклор.

Однак «культурна революція», розпочата в 1966 році, принесла мистецтву величезний збиток: була заборонена європейська і російська музика, а також музика китайських композиторів у європейському стилі, написана до 1966 року. Музика повинна була лише ілюструвати політичні гасла і заклики китайського керівництва. Тільки в 1970 році, у зв'язку з нормалізацією міжнародних відносин з США, Росією і країнами Заходу, було знято заборону на музику інших країн.

З огляду на широку пропаганду зразків європейської культури з 1970 років (після «культурної революції») у більшості людей з'являється думка, що європейська культура, зокрема й музика, більш досконала порівняно з специфічною національною. Лише завдяки старанням ентузіастів у Китаї збереглося чимало зразків традиційної музичної культури. І зараз розвиток музичної освіти ведеться за двома напрямками: національна музична культура та європейська музична спадщина. Таким чином, з одного боку, відбувається активне впровадження в суспільне і культурне життя Китаю елементів європейської музики, а з іншого боку – розвивається власне китайська традиційна музика, заснована на багатовіковій національній спадщини [27; 50; 182; 227; 228; 230; ].



Сучасна китайська музична освіта побудована на традиціях китайської національної культури, чільне місце в якій посідає народна музична творчість. Вона має свої особливі ознаки в кожній провінції Китаю. З огляду на це, посилюється аспект регіонального контексту підготовки майбутнього вчителя музики. Художня компетентність учителя музики має включати орієнтацію вчителя в галузі різних етнічних шкіл пекінської опери, пісенних оповідань, що репрезентовані в різних регіонах Китаю своєрідним історико-літературним та музичним матеріалом.

Занурення в національні традиції різних народів та етносів Китаю позначилося і на фортепіанній літературі. Безліч фортепіанних творів ґрунтується на інтонаційній основі народної музики. Для цього композитори застосовують інтонаційно-ритмічні етнічні конструкції, імітують народні інструменти тощо.

Водночас, сучасні вчені вказують на суперечності, що виникають через популяризацію європейського та американського мистецтва, бажання багатьох студентів отримати музичну освіту в Європі. Для майбутніх учителів це створює певну невідповідність стратегії загальної музичної освіти Китаю на гармонійне поєднання європейського та національно-традиційного мистецтва. Таким чином, для майбутніх учителів мистецьких дисциплін вивчення народного музичного мистецтва різних етнічних регіонів Китаю стає умовою набуття необхідної фахової компетентності. Звернення до періодизації вищої музичної освіти у дослідженні Лю Ціна показує, що сучасний етап розвитку характеризується перевагою науково-методичної діяльності вчителя музики та засвоєння комп'ютерних технологій задля застосування їх у процесі вивчення музики [83].

Історичний погляд на народно-педагогічний аспект музичної освіти України показав, що унікальним, надзвичайним культурним здобутком українців є фольклор, який пережив тисячоліття і зберігся до сьогодні, який вартий того, щоб його вивчати і через нього розуміти не тільки особливості українського етносу, але й таємниці Космосу, Природи та Людини. Тому

велика кількість науковців присвячує свої дослідження історичним нарисам, становленню та розвитку української національної музичної освіти і виховання. Серед композиторів, музикознавців, педагогів, які присвятили достатньо уваги педагогічному потенціалові музичного фольклору, варто назвати В. Барвінського, В. Верховинця, В. Витвицького, М. Грінченка, М. Леонтовича, П. Козицького, Б. Кудрика, К. Стеценка, Г. Хоткевича та ін.

Порівняно з традиціями музичної освіти Китаю, у яких спостерігається певна впливовість правлячих династій та релігійно-філософських течій, українська народна мистецька традиція спирається на християнську релігію та на її втілення в українському фольклорі, якій поєднав ідеї християнства та давні традиції народних обрядів, що сягають своїм корінням у староруську культуру язичництва. Доказом цього є найдавніший пласт народних пісень, які називають обрядовими або **календарно-обрядовими**. Це відомі в усьому світі колядки та щедрівки (зима), веснянки (весна), купальські (літо) й обжинкові (осінь), а також пісні, пов'язані з обрядами весілля та поховання.

Розкриваючи педагогічний потенціал фольклору, ми також звернули увагу на поєднання у фольклорі творчої та репродуктивної діяльності. Адже фольклор характеризується постійним оновленням, навіть своїх відомих артефактів, завдяки імпровізаційності, варіативності, зануренню в дивовижний світ метафор, символів. Участь у відтворенні фольклорного дійства **сприяє формуванню творчої активності особистості**.

Найповчальніша народна мудрість (прислів'я і приказки) у народній педагогіці, тобто в етнопедагогіці, набуває поетичної образності, художньо-метафоричного висловлення. Прислів'я, приказки, заклики, пісні несуть у собі виховний, морально-етичний, естетичний потенціал. Для методики музичного виховання це безмежне джерело розвитку художньо-образного мислення. Як пише Н. О. Батюк, «здатність людини мислити образами найбільш повно й органічно втілилася у фольклорному мистецтві. Саме тому впровадження фольклору в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи є одним з пріоритетних напрямків» [14]. Погоджуючись з цією думкою, приймаючи її на

озброєння у визначенні методичних засад дослідження, виокремлюємо важливу функцію народної творчості, зокрема музичного фольклору – *функцію розвитку художньо-образного мислення*.

Цілеспрямоване застосування фольклору у формуванні художньо-образного мислення передбачає і певні методичні засоби. Так, у дослідженні Н. Батюк доведено, що результативність процесу формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики засобами фольклору залежить від низки факторів, як-от:

- трактування та сприймання фольклору як синкретичної цілісності, органічно пов'язаної із світом людини та природи (недопустимість сегментації фольклору для «вивчення» його окремих частин);

- впровадження інтегрованого підходу до усвідомлення дітьми образів мистецтва і образів дійсності;

- застосування інноваційної форми уроку-образу з цілісною художньою драматургією [14, 5].

На основі цього обираємо і методи та прийоми, які сприяють активізації художньо-образного мислення:

- активізація асоціативних зв'язків між художніми творами і життєвими враженнями дитини;

- створення емоційно-збагачених ситуацій для розуміння фольклорного явища засобами різних видів мистецтва;

- забезпечення усвідомлених підходів до символічного змісту фольклору;

- спонукання дітей до художньо-оцінювальної діяльності та словесного вираження вражень від мистецького образу;

- стимулювання творчої уяви учнів через музично-рольове входження до фольклорного образу;

- залучення до художньо-метафоричних співставлень з метою активізації творчої фантазії дітей;

- накопичення школярами образно-інформаційного фонду фольклорного знання [14, 19].

Запропоновані методи ми відносимо до зовнішніх, спеціально створених та таких, які цілеспрямовано використовуються вчителем. Однак, існують ще методи, які властиві фольклору, тобто художні методи. Вони внутрішньо властиві фольклорному жанрові, їх функціональність здійснюється без цілеспрямованих дій вчителя, лише за умови сприйняття фольклорних творів, або участі у фольклорних діях. Серед художніх методів у фольклористиці визначено такі, які є спільними для народної творчості майже усіх етносів: *варіативність і імпровізаційність; синкретизм та синестезія; жанроутворення і циклізація (зумовлена циклічністю явищ у природі, у житті); контамінація; символізація.*

Ці характерні риси фольклору стають дієвим засобом розвитку художньо-образного мислення (Н. Батюк), творчого розвитку (С. Садовенко), засвоєнням особливостей психології етносу (В. Сніжко). Процес жанроутворення продуктів народної творчості, їх чітка інтонаційна відповідність реаліям буття, настрою сприяє поступовому входженню дитини у дивосвіт композиторської творчості, вмінню відчувати народно-мистецьки прообрази, інтонації, спільність жанрів.

У цих художніх методах закладений величезний педагогічний потенціал, яким ми скористалися для формування полікультурної компетентності майбутніх учителів музики як важливого фактору успішності їх підготовки до роботи в полікультурному середовищі.

Таким чином, розкриваючи сутність педагогічного потенціалу фольклору, ми зорієнтувалися на підготовці майбутнього вчителя музики України і Китаю до роботи у полікультурному середовищі, що зумовило потребу визначити місце та роль народного музичного мистецтва, фольклору в культурі наших держав. Отже, констатуємо, що педагогічний потенціал музичної народної творчості, фольклору визначається низкою функцій, як-от: національно-виховна, ціннісно-орієнтаційна, функція збереження культурних традицій, функція розвитку художньо-образного мислення. Визначені функції

педагогічного потенціалу музичного фольклору зорієнтували наш пошук методів, що склали дієвий інструментарій у методиці підготовки майбутніх учителів музики до роботи в полікультурному середовищі.

## **2.2 Обґрунтування основних складників методики підготовки майбутніх учителів музики до роботи в полікультурному середовищі**

У попередніх підрозділах було обґрунтовано методологічні позиції, які спрямували вектор методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища. Було визначено, що основою в цьому процесі є два ґрунтовних напрямки соціокультурного розвитку освіти, зокрема мистецької: культурна глобалізація та культурна регіоналізація (Лі Пін). Саме ці напрямки зумовлюють зміст підготовки майбутніх учителів у контексті полікультурності, тобто їх полікультурну компетентність – кращі надбання світового мистецтва у поєднанні з національною мистецькою скарбницею в сукупності багатоетнічних зразків мистецтва певних культурних регіонів.

Будь-яка методика передбачає реалізацію певної мети. **Метою** нашої методики підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища є підвищення рівня полікультурної компетентності майбутніх учителів музики, усвідомлення ними своїх функціональних обов'язків в умовах полікультурності та уміння застосувати педагогічний потенціал різноетнічного музичного фольклору під час його виконання.

Дослідник Тан Ян Тінг узагальнив відомі теоретичні концепції музичної полікультурної освіти і сформулював основні стратегічні позиції щодо неї [225]:

- *по-перше*, підготовка вчителів, залучення науково-дослідницьких установ, міжнародних організацій тощо;
- *по-друге*, створення спеціальних навчальних програм, планів, навчального матеріалу. Посібники мають всебічно відображати характер

викладання базової музичної освіти та її регіональної специфіки. Для створення методичної основи слід залучати регіональних представників музичної освіти;

– *по-третьє*, зосередження уваги на методичному забезпеченні викладання музики, зокрема на принципі опори на народну музику, регіональному підході: застосування регіональної, оригінальної музики, що складає екосистему культури держави. Вибір змісту викладання передбачає: сольфеджіо на основі народних пісень, різноманітне музикування на народних інструментах, танцювальний супровід; музику в контексті цінностей культури. Обрані методичні складники мають бути спрямовані на відчуття насолоди від схожості з народним співом, гру на музичному інструменті, усвідомлення різних властивостей народної музики різних етносів;

– *по-четверте*, сформулювати чіткі цілі. Через один семестр або один навчальний рік студенти мають грати на одному або декількох музичних інструментах, оцінювати під час слухання музику різних стилів світової етнічної спадщини;

– *по-п'яте*, бути компетентними в питаннях естетичних особливостей та властивостей народної музики різних держав і континентів.

Беручи до уваги означені позиції, акцентуємо увагу на народному музичному мистецтві різних етносів, оскільки саме в ньому найбільш виразно проявляється етнічна належність. Занурення в народно-мистецький пласт, фольклорну скарбницю української та китайської культур сприяє ефективності полікультурної підготовки студентів, зокрема майбутніх учителів музики, оскільки вони зазнають впливу об'єктивних *факторів*: етнопедагогічного, ціннісно-світоглядного, художньо-образного, національно-виховного, діантологічного тощо. Крім того, було констатовано, що педагогічний потенціал музичної народної творчості, фольклору визначається низкою *функцій*, як-от: національно-виховна, ціннісно-орієнтаційна, функція збереження культурних традицій, розвитку художньо-образного мислення. Орієнтуючись на зазначені фактори впливу та функції педагогічного потенціалу народного музичного мистецтва, ми поставили за мету

обґрунтувати наукові підходи, педагогічні принципи та умови, які склали основу нашої методики.

У першому розділі був вичерпно обґрунтовано *компетентнісний підхід*, який безпосередньо забезпечує якість підготовки фахівців; *творчо-діяльнісний підхід*, що дає змогу опановувати розмаїття етнохудожньої спадщини регіону і держави в цілому через творчість та на основі власного музикування. Характерним є те, що сучасний етап розвитку наукових засад полікультурної парадигми характеризується застосуванням принципово нових термінів та категорій, які, на нашу думку, ще не мають чіткого розмежування: мультикультурний підхід, інтеркультурний підхід тощо. Щодо зазначених підходів, то вважаємо за необхідне їх розрізняти, хоча їх відмінності є дещо умовними. *Мультикультурний підхід* ми розглядаємо як моніторинговий та статистичний, метою якого є визначення мозаїки різних культур, етнокультур та спектру їх можливої взаємодії. *Інтеркультурний підхід*, у нашому розумінні, – цілеспрямований засіб, що активізує діалогічні процеси взаємодії культур у їх зіставленні, порівнянні, поєднанні в межах будь-якого проекту, що потребує орієнтації в їх особливостях та культурно-змістовних характеристиках, а також навичок крос-культурної мобільності.

Звернемо увагу також на *етнопедагогічний підхід*, який забезпечує процесу мистецького навчання і виховання «опору на національні традиції народу, його культуру, обрядовість» (О. Олексюк, [109, 26]). На думку багатьох науковців, народна педагогіка – це система добре продуманих та спеціально організованих засобів, що формують духовність, готують дитину виконувати в майбутньому своє соціальне призначення, забезпечують життя етнокультури та існування самого етносу. Це досвід, який жив у пам'яті народу, постійно удосконалювався й тонко враховував етнопсихологічні особливості дітей. У кожного народу є своя народна педагогіка, або етнопедагогіка.

М. Стельмахович [147; 148] вважав етнопедагогіку надзвичайним творінням народного генію, що стає джерелом подальшого розвитку наукової педагогічної теорії та практики. Дослідник фактично виділив педагогічні

цінності фольклору в системі об'єктивних значень та особистісних смислів і показав, як органічно ці обидва аспекти поєднуються у фольклорі [147].

Актуалізацію етнопедагогічного підходу М. Насирова пояснює такими факторами: реальною ситуацією відродження національної самосвідомості етносів і національних культур, які зумовлюють усвідомлення необхідності подальшого поглибленого вивчення історії і культури народу для ефективного міжнаціонального спілкування; демократизацією і гуманізацією освіти, спрямованих на реалізацію етнокультурного потенціалу педагогіки як навчального предмету у ВНЗ; потребами особистості в міжнаціональному спілкуванні [107, 10]. Автор вбачає шлях вирішення завдання в: а) забезпеченні студентів теоретичними знаннями про культуру міжнаціонального спілкування; 2) формуванні системи цінностей і високоморальної мотивації вчинків і поведінки у процесі спілкування з представниками різних національностей, інтересу до міжнаціонального спілкування; 3) організації позитивного досвіду міжнаціонального спілкування у студентському середовищі. Таким чином, простежується шлях практичного втілення компетентнісного підходу: знання, система стосунків (цінності) і практичний досвід.

Етнопедагогічний підхід, застосований М. Насировою у вихованні культури міжнаціонального спілкування, представлений як інтегрувальне явище, що об'єднує основні положення діяльнісного, культурологічного, аксіологічного, системного підходів, і є методологічною основою виховання культури міжнаціонального спілкування студента. Такий підхід вимагає інтеріоризації педагогом і студентом універсальних знань про біо-, психо-, соціокультурні процеси, які породжують особистість, є пріоритетним напрямком суб'єкт-суб'єктної взаємодії і самоактуалізації особистості в просторі культури [107].

Отже, конкретизуємо наші основні підходи, які будуть застосовані під час упровадження експериментальної методики: компетентнісний, соціокультурний (у межах якого розглянуто регіональний підхід); етнопедагогічний, який дозволяв сумісно з попередніми синтезувати процес



музичного навчання з процесом виховання на основі етнохудожньої тематики; полікультурний, інтеркультурний, які демонструють різні вектори культурологічного підходу в підготовці майбутніх учителів музики.

Обираючи методи як основний інструментарій методики, ми спиралися на два чинники: особливості художнього методу фольклору як музично-педагогічного ресурсу; бажаної класифікації вмінь, що повинні бути сформовані у контексті підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища.

Отже, окресливши основний методологічний ракурс нашого дослідження, наукові підходи та стратегію вибору методів, розкриємо основні складники методики. Розпочнемо з педагогічних принципів. Г. Падалка інтерпретує принципи як «основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії учителя й учнів, і виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом» [115, 148]. Найважливішим учена вважає **принципи: цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексії**. Взявши за основу зазначені принципи, розглядаємо їх як генералізовані, які породжують у своєму напрямку більш конкретизовані принципи. Окреслимо серед них ті, що є актуальними для нашого дослідження.

Усвідомлюючи значущість визначених напрямків у становленні етнокультурної компетентності майбутнього вчителя, розробляючи методичні засади цього процесу, ми орієнтувалися на принцип *демократичної сутності національної ідеї*, що, на нашу думку, усуває умовно виведене протиріччя між національним (як глобальним) та таким, що належить окремим етносам (як регіональним). Оскільки демократичність завжди передбачає наявність плюралізму, вільного висловлення та існування різних думок та поглядів, слушною є інтерпретація демократичної сутності національної ідеї як співіснування, вільне використання та взаємозбагачення різних культур, різних народів, які проживають на спільній території, що створює певну національну цілісність, полікультурний інтеграційний фундамент у формуванні

національної свідомості. У підготовці майбутніх учителів музики до роботи у полікультурному середовищі цей принцип спрямовує усю стратегію змісту такої підготовки. Звісно, що духовний розвиток нації починається з уваги та підтримки її власної культурної спадщини, серцевиною якої є художні надбання, що відображають сутність та ментальність різних етносів, які складають цілісність ментальності нації. У цьому ми й убачаємо сутність демократичності національної ідеї, оскільки в демократичних державах цілісна національна ідея змістовно наповнюється плюралістичними культурними та мистецькими поглядами, які мають спільне ядро – ідею розквіту держави в усіх її етнічних представників. Спираючись на цей принцип, майбутньому вчителю варто, перш за все, зорієнтуватися в сутності національних ідей, в етнічному культурному складі держави, а вже на їх основі накопичувати художньо-фактологічний, репертуарний багаж, усіх без винятку представників регіону та нації у цілому. Крім того, усвідомити та опрацювати стратегію власної діяльності щодо реалізації накопиченого репертуарного багажу у вирішенні завдань полікультурного освітнього середовища.

З попереднім принципом кореспондується інший важливий принцип методики – *орієнтація на регіональний сегмент культури*. Підготовка майбутнього вчителя на основах цього принципу здійснена у дослідженнях вчених Росії (Е. Ковальчук, А. Панькін, Г. Почтарьова, О. Сальдаєва, В. Солодухін, Л. Тарасова, Н. Руравець, О. Яковлева), України (О. Алексеєва, О. Гуренко, О. Реброва), Китаю (Лі Пінь).

Учені Л. Тарасова, Н. Туровець та О. Яковлева застосовують у своїх дослідженнях поняття «музичного країнознавства» саме у контексті регіонального підходу [154; 158; 202]. Згідно з дослідженням О. Яковлевої, основними напрямками регіоналізації музичної освіти в установах культури і мистецтва є: а) всебічна, універсальна, багатоаспектна підготовка майбутніх фахівців, б) готовність до художньо-просвітницької діяльності в широкому сенсі слова; в) акцентуація регіональних духовних та естетичних цінностей як невід'ємної частини загальнонаціональних; г) інтегративні взаємозв'язки та

контакти між навчально-освітніми та культурними установами регіонів; г) системне освоєння регіональних художніх і культурних цінностей [202, 19]. За основу ми обрали саме таку функціональну модель регіоналізації, однак вважаємо, що до регіоналізації мистецької освіти та підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища варто додати її етнохудожні особливості, які з функціональної точки зору акцентують увагу на визначенні особливостей музичної народної творчості, фольклору різних етносів, котрі створюють національну мозаїку краю. Щодо підготовки майбутніх учителів музики в такому контексті, то науковці вважають за доцільне здійснювати її на основі регіональної музичної культури, яка враховує особливості історичного розвитку регіону, його етнічний склад, конфесійні особливості, традиції мистецької освіти, етнопедagogіки, форми традиційного укладу, побуту [53]. Л. Каланторян вважає, що підготовка майбутнього вчителя музики має спиратися на два напрямки музичної культури: традиційний та професійний. Ці напрямки ми розглядаємо як етнонаціональний, фольклорний та академічний, що охоплюють усі надбання світової музичної спадщини, зокрема й національної.

Аналіз наукових досліджень українських учених показав, що регіональний принцип також застосовується дослідниками. Регіональний аспект щодо вивчення в загальноосвітніх школах фольклору вперше представлений у працях М. Гринченка. Науковець вважав за потрібне вивчати фольклор у загальноосвітніх закладах з орієнтацією на його регіональну самобутність.

У ґрунтовній історичній монографії О. Михайличенка [101] знаходимо застосування регіонального підходу до розгляду особливостей музично-естетичного виховання дітей та молоді України. Автор поділяє регіони на Схід і Захід та показує особливості історії досліджуваного процесу в окремих великих містах України: Харкові, Одесі, Львові, Миколаєві, Луганську та інших. Ретроспективний аналіз дозволив авторові зробити наголос на багатовіковій традиції музичної освіти України, спираючись на кращі здобутки

«...духовності народу, сутності і особливості національної психології, характеру, самобутнього способу пізнання дійсності, народного світогляду» [101, 21]. На підставі цього науковець актуалізує увагу на важливості застосування принципу зв'язку музичного виховання з національною культурою, яка «...своїм корінням сягає у найдавніші часи і має неповторні специфічні риси, характерні тільки для української нації» [101, 310].

Про врахування етнохудожніх особливостей пише О. Реброва. Дослідниця оперує поняттям «регіональний підхід» і тлумачить його як «здійснення стратегії педагогічно-виховного процесу з орієнтацією на врахування культурно-етнічних особливостей певного регіону. У професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін регіональний підхід проявляється через створення «регіоналізації культурного художньо-освітнього простору» [134, 81].

Отже, майбутній учитель повинен з'ясувати етнокультурний склад регіону, у якому він працюватиме, та збагатити свою полікультурну компетентність більш конкретними знаннями та досвідом щодо особливостей народного мистецтва представників певного регіону. Наприклад, Одеська область за складом є дуже різноманітною, кожна етнічна група має свій особливий мистецький портрет: костюми, народні пісні, музичні інтонації, їх ритмопластичні властивості. Орієнтація в музично-інтонаційній сфері народних пісень, танцювальних ритмів єврейського, молдавського, болгарського, українського, грецького народів дуже відмінні один від одного. У майбутній діяльності вчитель повинен знатися на цих особливостях, уміти акцентувати увагу на них своїх учнів. Учителеві музики в Китаї варто орієнтуватися у музично-інструментальній, народнопісенній характеристиці таких етносів, як монголи (mengguzu), дунгани (huizu), тибетці (zangzu), уйгури (weiwuerzu), мяо (miaozu), і (yizu), чжуани (zhuangzu), корейці (chaoxianzu), маньчжури (manzu) та інші. Музичне мистецтво є дуже популярним в етнічних меншинах, що зумовлює і певні вимоги до вчителя музики.

Отже, перші два принципи, на нашу думку, кореспондуються з таким генералізованим принципом, як *культуровідповідність*.

Безпосередньо практичної реалізації в методиці набуває *принцип міждисциплінарного синтезу*, який дає можливість просування національно-культурної, народно-мистецької ідеї до різних фахових дисциплін, поєднуючи їх у свідомості майбутнього фахівця у цілісну національно-культурну картину світу в її мистецько-педагогічній проекції. Народне мистецтво, фольклор здебільшого втілюється у вокально-хоровій підготовці майбутнього вчителя музики. Орієнтуючись на цей принцип, ми акцентуємо увагу на інших фахових дисциплінах: основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, концертмейстерський клас, художня культура, українська музика, аналіз музичних форм. Усі ці дисципліни певним чином містять народно-музичний матеріал, однак у більшості випадків, як показав наш попередній етап дослідження, він не враховується викладачами. Так, існує достатня кількість інструментальних творів, в основу яких покладено народнопісенний тематизм. Однак, якщо студент і вивчає цей твір, викладач не звертає увагу на народну особливість мелодії, а через неї і особливості культури самого народу, етносу тощо. Якщо вивчається дисципліна «Аналіз музичної форми», то застосовуються переважно класичні твори і не йдеться про виникнення багатьох академічних форм з народних жанрів. У жодній дисципліні студенти не вивчають окремо народні музичні інструменти, їх особливості, етносимволічну функцію, образну сферу. Спираючись на міждисциплінарний синтез, ми виокремлюємо народно-музичний сегмент у виконавському та теоретичному матеріалі та зауважуємо на ньому як на педагогічному резерві підготовки майбутніх учителів музики до роботи в полікультурному середовищі. Означений принцип кореспондується з принципом цілісності.

Наступним принципом, на якому ґрунтувалася наша методика, є принцип *опори на педагогічний потенціал народно-мистецької творчості*. Цей принцип забезпечував можливість упровадження виховних ідей народних традицій, свят, обрядів, що застосовують народну музичну, танцювальну, театральну творчість

під час вивчення основних фахових дисциплін як засобу творчого розвитку майбутніх учителів музики. Йдеться, передусім, про розвиток художньо-образного мислення, навичок творчої діяльності у виконанні фольклорних творів, у творчому застосуванні народно-музичної спадщини в самостійних педагогічних проектах та уроках музики з дітьми. Зазначений принцип є конкретизацією принципу естетичної спрямованості та принципу рефлексії, оскільки забезпечує усвідомлення та самосвідомість щодо цінностей народного мистецтва. Як пише Г. Падалка, «... яких би художніх методів чи стильових напрямів не дотримувався митець, сила його таланту, глибина художнього пізнання світу прямо і безпосередньо залежать від національного коріння художнього дару і творчих здібностей» [115, 61]. Підкреслюючи важливість національного коріння в мистецтві та мистецькій педагогіці в цілому, вчена зауважує відомі помилкові судження та перебільшення концептуального характеру, які можуть бути перенесені і на педагогічну методичну роботу. Йдеться про те, що естетична оцінка мистецтва не має бути залежною від національного коріння, абсолютизації національного в розвитку художньої культури. На противагу цьому Г. М. Падалка пропонує методично орієнтований напрямок: через скарбницю національного мистецького фонду вирішувати питання сприйняття та розвитку художніх образів світової культурної спадщини, оскільки національне мистецтво сприймається «учнями на будь-якій стадії мистецького розвитку як художньо ближче, ніж інші твори світової культури» [115, 64]. До цієї позиції варто додати положення про існуючу в мистецтві закономірність: *національні мистецькі явища завжди є продовженням, культивуванням результатів народної творчості у сфері мистецтва.*

Важливим принципом є *принцип діалогу культур*. В основу його покладено діалогічну парадигму «розуміння іншого» та культурно-діалогічну стратегію «Схід – Захід». Оскільки студенти за деякими дисциплінами навчаються у спільних групах, ми цілеспрямовано застосовували цей принцип. Він тісно пов'язаний із принципом культуровідповідності, оскільки в нашому

дослідженні продукується в системі «Схід – Захід». Означений принцип також забезпечує порозуміння індивідів, створюючи суб'єкт-діалогічні відносини.

В основу методики також було покладено загальнопедагогічний принцип *єдності виховання, освіти і розвитку*, який, на думку О. Олексюк, найбільш ефективно реалізується у процесі засвоєння художніх стилів через усвідомлення художньо-естетичного, морального, духовного потенціалу музичного твору [109, 101]. У нашому дослідженні в якості стилю було обрано твори музично-народної творчості, їх композиторські обробки, фольклор. Цей принцип ми розглядаємо як конкретизований варіант принципу цілісності, як сферу прояву принципу культуровідповідності, як стратегію на естетичний розвиток особистості, індивідуальності та рефлексії власне фахової компетентності відповідно до роботи в полікультурному середовищі. Саме опертя на нього дозволило поєднати завдання національного, естетичного, мистецького, полікультурного, етнонаціонального виховання; полікультурну компетентність як різновид фахової компетентності, як вищу мету підготовки майбутніх учителів музики до роботи у полікультурному середовищі; художньо-творчий розвиток майбутніх учителів музики, їх художньо-образне мислення та розуміння символічної мови фольклору.

Важливою складовою методики підготовки майбутніх учителів музики до роботи в полікультурному середовищі є відповідні та ефективні *педагогічні умови*. Визначаючи педагогічні умови, ми спиралися на існуючі концепції щодо етнопедагогічних засад мистецької освіти, а також на педагогічний досвід викладачів, учителів, методистів, що керують педагогічною практикою майбутніх учителів музики, та на аналіз результатів попереднього етапу нашого дослідження.

Обґрунтуємо найважливіші, на нашу думку, педагогічні умови, які стали спеціально створеними обставинами, наближеними до реалій полікультурної освіти.

У процесі сприйняття та, особливо, виконання національної музики, осягнення її емоційної палітри, творче входження до образного світу стає

засобом національної та ширше – соціокультурної ідентифікації. Основу цього процесу складає механізм інтонаційно-пластичної генералізації конкретно-почуттєвого узагальнення (за В. Медушевським [99, 15]), який допомагає сформувати систему ознак узагальненої інтонації, сконцентрувати у найузагальненіших художніх проявах пафос інтонаційних відношень, які втілюють своєрідність психологічних тенденцій художньої свідомості певної нації, окремих етноменшин. На думку О. Олексюк, серед прийомів узагальнення інтонації найефективнішими можна вважати селективність окремих інтонацій та символізацію цілісного образу саме в обробках українських пісень [111]. Погоджуючись з думкою вченої, вважаємо, що обробка народної пісні будь-якого етнонаціонального походження в концентрованому вигляді містить у собі певне етноінтонаційне узагальнення. З врахуванням цього, важливим є звернення уваги студентів на обробки народних пісень у творчості композиторів. Адже музичний фольклор, який став підґрунтям творчості видатного композитора, який надав змогу народній пісні пролунати ще яскравіше, безумовно, має значний педагогічний потенціал.

Яскравим прикладом може слугувати творча спадщина М. Леонтовича. Постать цього композитора є визначною в музичній освіті, оскільки його спадщина представлена композиторською творчістю, численною кількістю обробок народних пісень та цілісною системою музично-педагогічних поглядів, принципів, методів. Заглиблення у його спадщину представляє неабиякий інтерес для китайської музичної педагогіки, яка сьогодні актуалізує питання відродження музичних національних традицій. Вивчаючи композиторський досвід обробок народних пісень, його педагогічних принципів, можна скористатися набутим досвідом і для обробки китайських народних пісень. Хорове мистецтво Китаю засноване на народних традиціях, при цьому воно одноголосне. Однак, вплив європейської культури поступово збільшує хоровий репертуар колективів і поповнює його творами китайської народної пісенної культури – в обробках із застосуванням багатоголосся викликало б



зацікавлення як фахівців, так і слухачів і зробило б пісенний народний скарб китайського мистецтва більш популярним.

Особливо цінним для зазначеної підготовки майбутніх учителів музики вважаємо вивчення пісенних збірок для дітей, на які спирався і сам М. Леонтович: М. Лисенка «Молодші», К. Стеценка «Луна», «Шкільний співаник», фольклорні записи Лесі Українки і К. Квітки, «Веснянки» В. Верховинця, інші [51, 18].

Щодо китайських народних пісень, то варто нагадати про цікавий факт з історії їх розвитку, а саме про жанр пісенних оповідань. Пісенно-оповідальне мистецтво – найдавніший вид пісенної китайської творчості. Як самостійний напрям у мистецтві, воно з'явилося в середині династії Тан і отримало бурхливий розвиток на початку династії Сун. У цей період народжуються оповіді «шохуа» і «гуцзіці», які розвивалися під час правління династій Юань, Мін і Ци. У сучасному Китаї розвиток цього жанру трансформувався в естрадне мистецтво. На сьогодні в Китаї налічується понад 300 естрадних жанрів, широко поширених по всій країні. Найбільш популярні пекінські оповіді під барабан, мейхуаські оповіді під барабан, «шулайбао» – вид частівки під акомпанемент тріскачки, «даньсянь» – оповіді під акомпанемент щипкового струнного інструменту, «сяншен» – гумористичні діалоги, «піншу» – оповідь, частівки «куайбань», тяньцзіньські оповіді, сіхеські оповіді під барабан, дунбейські оповіді, північно-східні «ерженьчжуань», сучжоуські і янчжоуські музичні оповіді «пінхуа», музичні оповіді «пінтань», фен'янські «хуагу», шаньдунські оповіді, частівки, хенаньські музичні оповіді, січуаньський «цін'інь», хубеській «даоцін», гуандунський «цюй», північно-шенській оповіді, монгольські оповіді «хаолайбао». Отже, народне пісенне мистецтво в Китаї набуло популярності шляхом трансформації до естрадного жанру. Номери пісенних оповідок, як правило, виконують 1-3 актори. Оповідання достатньо довгі за змістом, одне може розповідатися навіть протягом декількох місяців. Гумористичні діалоги більш короткі, вони не перевищують 10 хвилин, а короткі містять лише кілька слів. З деякими естрадними номерами, зокрема

«танцями» (один з видів народних наспівів Китаю), музичними оповіданнями «чжуйци» тощо, актори виступають, сидячи на стільцях. Такі номери, як північно-східні «ерженьчжуань» і фен'янські «хуагу», актори виконують у танцювальній манері. Номери, у яких головна роль належить співові, виконуються під музичний супровід. Головними музичними інструментами для акомпанування є китайська балалайка, сіху (різновид китайської скрипки), цимбали, барабан і тріскачка [122].

Якщо порівняти цей жанр китайського народного мистецтва з українським, то він має схожість з мистецтвом кобзарів, у порівнянні з російським – баяну. Однак, ані мистецтво кобзарів, ані баяну сьогодні не знайшло втілення в естрадних жанрах, а пісенні оповідання в Китаї – мистецтво, яке розвивається та набуло свого місця на естрадній сцені. Саме тому, що естрадний спів також стає популярним серед дітей та молоді, вважаємо за необхідне акцентувати увагу на підготовці вчителя до застосування пісенних оповідань у їх автентичному та естрадному розмаїтті, оскільки вони мають крім жанрових, також регіональні та етнічні відмінності.

Китайські естрадні номери мають широку масову популярність, достатню базу і суто національний колорит. Численні кращі вистави, що передаються з покоління в покоління, втілюють ідеологію, сподівання людей, моральні концепції китайського народу. Багато номерів, що оспівують національних героїв, чесних чиновників і відданість любові, завжди схвально зустрічаються слухачами і глядачами. У наш час як у центрі, так і в периферії широко відомі спеціалізовані акторські трупи пісенно-оповідального жанру: трупа Центрального радіо, Тяньцзінська трупа, Шанхайська і Сучжоуська трупи музичних оповідей «Пінтань», Шеньянська, Сичуаньська пісенно-оповідальна трупа тощо. Є також безліч пісенно-оповідально самодіяльних колективів.

У зазначеному різновиді народного мистецтва закладено потужний педагогічний та полікультурний потенціал, оскільки: він має глибинне народне коріння, етнічні та національні традиції, історію народу; у ньому поєднані декілька видів мистецтва; жанр казки особливо приваблює дітей та школярів; у

ньому закладено можливості для творчості, фантазії, імпровізації. Художній метод *контамінації* дозволяє поєднувати різні види творчості, не вибудовуючи складні мізансцени, декорації тощо. У ньому в якості супроводу можуть використовуватися різні народні інструменти, навіть барабан. Отже, цей жанр приваблює нас своєю символічністю, яка збуджує фантазію, уяву завдяки казковим образам. Обмеженість декорацій, певна умовність костюму дозволяє зосередитися на власних почуттях того актора, який співає.

Крім того, ці жанри можуть будуватися на народному етнохудожньому підґрунті, на самостійно створених студентами казках, героями яких є відомі народні герої. Актори нібито співають казку, застосовуючи народні інструменти та мелодії.

Застосування народних інструментів також потребує певної компетентності студентів. Для цього ми звернули увагу на полікультурний потенціал інструментально-виконавської підготовки. Зазвичай вона проводиться відповідно до розроблених кафедрою вимог. Народна пісенна творчість також представлена в інструментальній підготовці, оскільки існують твори, які є обробками народної пісні або варіаціями на народну пісню. У таких творах нерідко ми чуємо імітацію народних інструментів. В українській фортепіанній літературі більшість творів такого плану представлена в переліку творів для дітей. Також яскраве етнонаціональне забарвлення мають мазурки Ф. Шопена, «Угорські рапсодії» Ф. Ліста. Багато творів українських композиторів також творяться на народному музичному тематизмі:

– М. Лисенко: «Українська сюїта в формі старовинних танців на основі народних пісень»;

– Н. Ніжанківський: «Коломийки», «Прелюдія і фуга»;

– М. Скорик: «Бурлеска», «Спів у горах», «Пісня бойка» (з сюїти «В Карпатах»);

– Ф. Надененко: «Сюїта на українські теми»;

– В. Барвінський: «Колядки і щедрівки»; «Сюїта на українські теми»;

– С. Людкевич: елегія на тему пісні «Там, де Чорногора», балада на тему пісні «А із ночі із вечора», скерцо «Квочка», парафраза української народної пісні «Ой, що ж бо то та й за ворон», «Пересторога матері», «Сирітка», «Кізочка з колядою»;

– М. Колесса: сюїта «Картини Гуцульщини», прелюд «Гуцульський»;

– Л. Дичко: «Українські писанки».

Можна навести багато інших прикладів. Музикознавці аналізують їх з огляду на розподіл за рівнем автентичності, фольклорного типу програмності, або узагальнених етномузичних ритмо-інтонацій (О. Фрайт [177]). У процесі роботи над такими творами варто звертати увагу студентів на відповідність народного музичного тематизму до класу інтонаційних узагальнень чи автентичного цитування пісні.

Щодо китайської фортепіанної музики, вона також представлена великою кількістю творів, заснованих або на автентичному пісенному, або на узагальненому інтонаційному тематизмі. У запропонованому переліку творів для фортепіано (Додаток В), включено такі, у яких простежується етнічна відповідність за музично-інтонаційним матеріалом, що позначено у програмності творів. Основним джерелом фортепіанних творів є танцювальна музика та народні пісні. Серед них найчастіше зустрічаються пісні і танці Уйгурського автономного округу, тибетська танцювальна музика, гуандунська музика тощо. Крім того, у китайській музиці багато творів, що імітують народні музичні інструменти.

Крім ознайомлення з обробками народної музики та її втіленням у фортепіанних творах до завдань інструментальної підготовки включаємо також формування музично-інструментальної компетенції, зокрема знання та музично-перцептивний тембральний досвід щодо звучання та особливостей виконавства на різних народних музичних інструментах.

Говорячи про народні інструменти, варто розкрити студентам особливості їх походження, їх значущість у народному житті, народній мистецькій творчості. Наприклад, щодо китайських народних інструментів,

цікавим є, що ще в I ст. до н.е. в Китаї було відомо більше 80 видів національних музичних інструментів. Протягом розвитку музичного мистецтва в руслі народної творчості сформувалося п'ять видів музики, які стали вже традиційними, це – пісні, танцювальна музика, музика пісенних оповідей мов місцевих опер та інструментальна музика. Народні інструментальні композиції поділяються традиційно на два види – «данцюй» (пісня) і «таоцюй» (цикл пісень). У 1978 р. під час розкопок у повіті Суйсянь провінції Хубей було виявлено величезний музичний інструмент, створений, на думку фахівців, понад 2400 років тому. Інструмент за якістю звуковидобування ударний, має 64 бронзових дзвони з широким діапазоном у п'ять октав. Кожен дзвін може видавати одночасно і незалежно два звуки з діапазоном у три інтервали.

Відомо, що улюбленим народним музичним інструментом у Китаї здавна був цінь (щипковий інструмент, прославлений у тисячах вершей і поем), якому властивий ніжний і м'який звук. Крім цього інструменту улюбленим є піба, яка вважається прототипом гітари, тан-бу-ла, юй-цінь (чотириструнний інструмент), барабани ціен-у. В основному в традиціях музичного народного мистецтва ці інструменти використовувалися для акомпанементу в піснях і в пісенних оповідях, а також при декламації під музику уривків з буддійських канонічних книг.

Особливе значення в народній музиці відігравали ударно-духові та ударні інструменти. Вони використовувалися в народних музичних ансамблях. Ударно-духова музика (чуйда ює) в ансамблевому виконавстві народної інструментальної музики застосовувалася разом із духовими та струнними інструментами. Ансамблі часто виступали під відкритим небом, що вимагало вільного стану духу, емоційного радісного настрою. Ударна народна музика (Балці Ює) також виконувалася під відкритим небом, але вона була більш різноманітною у фарбах і ритмі, передавала бурхливі і сильні емоційні стани. Китайські народні інструменти виявляють енергійність, рухливість, працьовитість китайського народу, вони яскраво передають фантастичні образи, які є героями китайських міфів та легенд.

До складу українських народних інструментів відносять: бас, басолю, козобас, волинки, гудки, гусла, кобзу, бандуру, ліру, свирілі, кувички, свистульки, окарини, скрипки, сопілку (усі її різновиди), сурми, торбан, трембіту, ріг, ріжки, цимбали, шумові та ударні музичні інструменти. У музеях України зібрано колекцію унікальних народних музичних інструментів. Ця колекція нараховує понад 450 інструментів. Найстаріші з них виготовлені ще у XVIII столітті. Це кобзи-бандури, гудки, ліри колісні, торбани, гусла. Збереглися творіння відомих українських дореволюційних майстрів: скрипка Л. Мар'яненка, бандура А. Паплінського та інші. Вагоме місце у колекції посідають інструменти видатних майстрів радянських часів України: майстра бандур з Чернігівщини О. Корнієвського, легендарного скрипкового майстра з Одеси Л. Добрянського, талановитого київського майстра І. Скляра, який віродив і удосконалив багато народних інструментів України. Народні музичні інструменти відображають багатство душі українського народу, доводять високий рівень музичної культури. Українські народні музичні інструменти є одним з яскравих підтверджень наспівного, мелодійного характеру української музики, її багатоголосся [173].

Отже, враховуючи вагомий пласт народного мистецтва у виконавській підготовці, ми визначили першу педагогічну умову: **цілеспрямоване впровадження полікультурної та музично-фольклорної проблематики в навчальний процес.**

Друга умова пов'язана з потребою формування полікультурної компетентності майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища. Оскільки компетентність завжди передбачає набутий фаховий досвід у певній сфері діяльності, полікультурна компетентність майбутнього вчителя музики, як кінцевий результат, передбачає сформованість навичок використання музичної етнонаціональної спадщини в педагогічному навчальному процесі на уроках музики, у позаурочний час, у позашкільних закладах освіти. Для цього майбутній учитель має бути озброєний як на рівні знання традицій, музичного фольклору, репертуару для виконання дітьми, так і

на рівні міжкультурного діалогу, оскільки в класах, у гуртках, а тим паче у дитячих центрах, можуть навчатися представники різних національних меншин. Активізація пізнавальної сфери майбутнього вчителя у контексті формування його компетентності є предметом багатьох досліджень. Так, К. Завалко, Н. Цюлюпа розглядають методи навчання, що стимулюють методичну компетентність учителя; О. Бурська, І. Медведєва, Н. Мозгальова, О. Піхтар, О. Палатайко, Т. Ткаченко та інші досліджують різні аспекти музичного, художнього мислення, спираючись на пізнавальний компонент фахового навчання; В. Буцьяк, К. Васильковська, В. Крицький, А. Пілічаускас, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Ципін, О. Щербініна, інші простежують пізнавально-світоглядний аспект підготовки студентів, майбутніх учителів музики як основу інтерпретації музичних творів. Не може бути сформованою полікультурна компетентність поза активізацією пізнавальної сфери у відповідному напрямку. Майбутній учитель має бути освіченим у питаннях етнохудожньої сфери, народного мистецтва, мистецтва етноменшин, що проживають у певному спільному просторі. Спеціально розробленої дисципліни, яка здійснює таку підготовку, у навчальних планах не існує. Тому в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» запроваджено спецкурс у межах дисципліни «Основи фольклорного виховання». Запроваджуючи цей курс в експериментальному режимі, ми включили до нього компаративістський компонент фольклорного виховання в Китаї та на Україні. Крім того цілеспрямоване формування полікультурної компетентності вимагало спеціально створеної умови, яку ми означили таким чином: **стимулювання зацікавленості до етнохудожньої проблематики та спрямованість музичного навчання на подальшу художньо-педагогічну діяльність вчителя в умовах полікультурного середовища.**

До *шляхів та методів* впровадження такої умови уналежнено: активізацію уваги до «полілогу культур» при освоєнні музично-теоретичних і художньо-історичних дисциплін; цілеспрямоване застосування операційної

аналітичної діяльності у процесі ознайомлення з художньо-фольклорною творчістю; стимулювання розвитку художньо-образного мислення на основі ознайомлення з символікою національного фольклору України і Китаю, їх прояву в музичному академічному мистецтві.

Реалізація цієї умови здійснювалася на основі спеціально розробленого спецкурсу-практикуму «Основи полікультурної компетентності майбутніх вчителів музики».

*Метою курсу* було формування полікультурної компетентності майбутніх учителів музики та оволодіння методикою використання педагогічного потенціалу фольклору. Серед завдань було: *систематизувати знання щодо культурно-виховної спрямованості національних здобутків суспільства; етнокультурних та етнохудожніх компетенцій учителя музики та шляхів їх розвитку; сутності та педагогічного потенціалу фольклору; наявних інтерактивних методів використання народного музичного мистецтва у процесі проведення уроків музики; сформуувати вміння (навички) ідентифікувати культурно-виховні особливості національних традицій та забезпечувати їх урахування у навчально-виховному процесі; визначати шляхи та методи розвитку етнокультурної компетентності майбутнього вчителя музики, спрямовані на формування етнохудожніх компетенцій у школярів; здійснювати* аналіз фольклорного матеріалу, його специфіки, закономірностей розвитку, способу побутування, педагогічного впливу; *застосовувати* інтерактивні методи та сучасні підходи під час залучення дітей до народного музичного мистецтва; *розвинути установки до аналізу та рефлексії; постійного професійного розвитку; гнучкості; інноваційності.*

Програма курсу складається з 1 кредиту (36 годин), який має вступну частину та два змістових модулі. Розподіл навчальних годин налічує 8 лекційних, 12 практичних, 3 семінарських години і 13 – для самостійної роботи.

Спецкурс-практикум «Основи полікультурної компетентності майбутніх учителів музики» має експериментальний характер і є допоміжним у підготовці студентів до складання поточних модулів із курсів «Українська музична



культура», «Педагогіка», «Методика музичного виховання», «Теорія і методика фольклорного виховання». Специфіка запропонованого спецкурсу-практикуму полягає в тому, що до певних модулів вищезазначених курсів входять лекційні, практичні, семінарські форми роботи, блок завдань для самостійного вивчення запропонованих літературних першоджерел та етнохудожнього матеріалу через мережу Internet. Саме самостійні завдання в межах спецкурсу інтегрують усі змістовні теми щодо народного музичного мистецтва та визначення його педагогічного потенціалу. Такий інтегративний підхід до самостійної роботи, на нашу думку, буде впливати на розуміння студентами необхідності оволодіння етнокультурних компетенцій та їх широкого застосування в різних сферах професійної діяльності педагога-музиканта.

Без розвитку фахових якостей та спеціальних навичок, на думку вчених А. Козир, М. Михаськової, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ребрової, О. Щолокової та інших, не можливо сформувати компетентного фахівця як особистості та представника мистецько-педагогічної спільноти. Якщо йдеться про етнокультурну компетентність майбутнього вчителя музики, то доречно визначити і якості, що відповідають такому різновиду компетентності. Безумовно, це емпатія, що проявляється як співчуття художньому образу творів різних національних культур; відчуття поваги до культурних надбань різних народів, що передбачає вміння сприймати та розуміти традиції етнокультурної спадщини; етнокультурна толерантність, яка передбачає усвідомлення, розуміння та відчуття загальнолюдських цінностей, таких як співчуття, вихованість, терпіння, повага, що поступово стають особистісними якостями майбутнього вчителя. Найважливішим у цьому переліку, на думку науковців, є етнокультурна толерантність. Питання етнокультурної толерантності майбутнього вчителя музики стали предметом дослідження таких науковців, як Л. Ільченко, Р. Туксаїтової, Ф. Малухова, Л. Майковської та інших. Л. Майковська робить висновок, що формування такої толерантності можливе при використанні методів моделювання, рольових ігор, комунікативних тренінгів тощо [91]. Тобто йдеться про різноманітні інтерактивні методи та

ігрову діяльність. Погоджуючись з такою методичною концепцією, ми конкретизували змістову основу цих методів: у нашому дослідженні це сфера етнокультурних традицій та свят. Саме в них найбільш яскраво проявляються народні образи, ментальність, сподівання, етнічні взаємини між людьми.

Прикладом можуть слугувати проведення проєктів, присвячених традиційним святам, які є в українській та китайській культурній традиції. Найбільш яскравим є свято Нового року, але в Китаї – це свято весни, яке збігається з християнською Масляною. Це свято Нового року за місячним календарем. У наших проєктах – це спільне святкування свята з виконанням народних пісень, конкурсами, костюмами тощо. Наприклад, конкурси: намалювати ієрогліф, впоратися з китайськими паличками для їжі, інсценувати китайську пісню про дракона – для українських студентів. Проспівати колядку, веснянку, створити «опудало» з соломи, з'їсти китайськими паличками «кутю» тощо – для китайських студентів. Ці спільні свята виконують пізнавальну, розважальну, полікультурно-компетентнісну й інші функції. Обов'язковим атрибутом свята є костюми та народні пісні, які співатимуть студенти. Але в цій театральній грі ми передбачаємо змінний варіант: китайські студенти готують презентацію українського свята, українці – китайського. Елементи святкування народних традицій запозичені й педагогічною практикою. Студенти знайомлять школярів із традиціями китайських свят, при цьому активно використовують пісенний народний матеріал. У Додатку Г ми пропонуємо перелік основних китайських свят, які можуть бути використані для спільних проєктів та педагогічної практики у школах України і Китаю.

Оскільки фольклор є джерелом образності, символічності, ігрової театральної дії, ми скористалися цією властивістю і сформулювали третю педагогічну умову: **активізація ігрової діяльності на основі групових організаційних форм навчання**. Означена умова запроваджувалася з урахуванням художнього діалогу і поглибленого усвідомлення художньо-ціннісної сутності музичної народної творчості основного етносу та етноменшин.

*Методами* реалізації цієї умови були моделювання, театралізація, рольові ігри, інсценування пісень, обрядів, фольклорних свят. Такі методи застосовуються під час вивчення методики музичного виховання, методики фольклорного виховання та позааудиторної виховної роботи. Крім того, ігрові методи застосовувалися і в розробленому спецкурсі.

Під час обґрунтування педагогічних умов ми додатково подавали інформацію щодо методів її застосування. Вибір методів дослідження був пов'язаний із функціями фольклору, зокрема, з функціями його педагогічного потенціалу. Ми скористалися класифікаційним підходом, який використовують науковці під час вибору методів навчання та виховання. Так, О. Олексюк стверджує, що є різні підходи до класифікації методів: 1) за джерелом знань (словесний, наочний, практичний, відео метод тощо); 2) за призначенням (набуття знань, формування вмінь та навичок, застосування знань, творча діяльність, закріплення набутих знань, перевірка знань, умінь і навичок); 3) за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, евристичний, дослідницький, ігровий); 4) за дидактичними цілями (сприяють первинному засвоєнню матеріалу, закріпленню та удосконаленню набутих знань) [109, 104].

Ми класифікували методи, які застосували у дослідженні, орієнтуючись на педагогічний потенціал народної музичної творчості, що найбільш потужно проявляється у процесі музичного навчання, коли змістовним матеріалом стає музична народна творчість, якій властиві варіативність, імпровізаційність, синкретизм та синестезія, контамінація та символізація тощо.

Зважаючи на функції педагогічного потенціалу музичної народної творчості, фольклору та їх властивості ми класифікували обрані методи за домінуючим принципом, функцією, яку виконує фольклор. Це дозволило визначити такі класи методів:

*Інтеграційна група*, яка відповідає синкретичним властивостям фольклору: методи синкретизації видів творчої діяльності та синестезії

сприйняття; метод контамінації у розумінні доповнення, додавання чогось нового до існуючої композиції твору.

*Когнітивно-аналітична група*, яка стимулювала образне мислення, формувала навички аналітичних дій по відношенню до музичної народної творчості і через це – до етнокультурних явищ: методи символізації, порівняння, метод художньо-драматургічного аналізу; аналіз конкретної ситуації; рішення практичних завдань; розгляд інцидентів, співставлення жанрів, образів, засобів відмінності; аналіз художньої трансформації жанрів.

*Комунікативна група*, яка дозволяла реалізувати діалогову сутність фольклору, посилити його значущість для полікультурного середовища: метод занурення в образ та символіку твору; діалогічне моделювання; метод запитання – пояснення.

*Група методів навчання*, яка безпосередньо забезпечувала організацію навчального процесу: лекція-презентація, що орієнтує у змістовій лінії курсу, мотивує, має оглядовий виклад; пояснювально-ілюстративний; лекція-дискусія охоплює аналітичний та проблемні методи; інтерактивна лекція.

*Група творчо-спонукальних методів*, яка забезпечувала зацікавлення студентів підготовкою до роботи в полікультурному середовищі з позицій реалізації власних творчих ресурсів, усвідомлення вимог часу щодо умов полікультурної освіти: методи розробки або модифікації сценаріїв; метод варіювання та імпровізації, візуалізації.

*Ігрові методи*, які застосовувалися відповідно до умовно-ігрової сутності фольклору: методи рольової та ділової гри (ігрове моделювання діяльності вчителя на уроці відповідно до умов і поставлених викладачем завдань).

Отже, наша методика ґрунтувалася на особливостях фольклору, його функціях і педагогічному потенціалі у процесі фахового навчання та формування фахової компетентності майбутніх учителів музики відповідно до роботи в умовах полікультурного середовища. Вона складалася з педагогічних принципів, педагогічних умов та відповідних методів, що обиралися на основі властивостей фольклору, зокрема народної музики.

### Висновки до другого розділу

Мультикультурна музична освіта Китаю вже більше як 15 років є предметом досліджень фахівців, науковців, педагогів, що вивчають досвід провідних країн світу, зокрема США та Англії. Це дало змогу визначити ключові стратегічні позиції, серед яких цілеспрямована підготовка вчителів музики на основі народної музичної спадщини етнорешин країни та музично-етнічних артефактів інших народів світу.

На основі теоретичних узагальнень було визначено наукові підходи: культурологічний, який поєднував мультикультурний та інтеркультурний; етнопедagogічний, що підсилював національну сутність мистецького навчання; компетентнісний, який став домінуючим у підготовці майбутнього вчителя; творчо-діяльнісний, що орієнтував методику підготовки на виконавсько-творче осягнення музичною народною спадщиною; регіональний, який дозволяв сконцентрувати увагу на художніх традиціях та музичних потребах регіону під час добору репертуару; середовищний, який моделював умови полікультурного середовища.

У розділі визначено генералізовану роль музичного фольклору в підготовці майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища. Осмисленню підлягала сутність педагогічного потенціалу музичного фольклору, який розглядався як концентрована можливість цього виду мистецтва впливати на результативність вирішення художньо-педагогічних завдань, що покладаються на полікультурну освіту, зокрема зацікавлене ставлення, розуміння та емоційно-позитивне сприйняття інтеркультурних зразків мистецтва, етнохудожніх явищ, яке сприяє встановленню доброзичливих, толерантних стосунків між представниками різних етносів та націй у процесі художньої творчої діяльності, фахового мистецького навчання, а через це, і в соціокультурному середовищі.

Педагогічний потенціал музичного фольклору забезпечується такими факторами: а) передачею у фольклорі досвіду попередніх поколінь наступним –

етнопедагогічний фактор; б) розкриттям картини світу засобами фольклору – світоглядний фактор; в) розвитком художньо-образного мислення шляхом освоєння фольклорної символіки – художньо-образний фактор; г) формування почуття національної та етнічної ідентичності – національно-виховний фактор; д) етично-виховна багатовекторна спрямованість – деонтологічний фактор.

Педагогічний потенціал музичної народної творчості, фольклору визначається низкою функцій, як-от: національно-виховною, ціннісно-орієнтаційною, функцією збереження культурних традицій, розвитку художньо-образного мислення. Визначені функції педагогічного потенціалу музичного фольклору зорієнтували наш пошук методів, які склали дієвий інструментарій у методиці підготовки майбутніх учителів музики до роботи у полікультурному середовищі.

До педагогічних принципів віднесено:

- визнання демократичної сутності національної ідеї;
- орієнтацію на регіональний сегмент культури;
- міждисциплінарний синтез;
- опору на педагогічний потенціал народно-мистецької творчості;
- принцип діалогу культур;
- єдності виховання, освіти і розвитку.

Крім того, у виборі педагогічних умов та методів ми дотримувалися принципу врахування педагогічного потенціалу музичного фольклору та притаманних йому художніх властивостей, зокрема варіативності, контамінації (доповнення), синкретичності, імпровізаційності, синестезійності, циклічності, ігрового характеру.

До педагогічних умов уналежнено:

- цілеспрямоване впровадження полікультурної та музично-фольклорної проблематики в навчальний процес як змістовної основи етнокультурної компетентності;

– стимулювання зацікавленості до етнохудожньої проблематики та спрямованість музичного навчання на художньо-педагогічну діяльність в умовах полікультурного середовища;

– активізацію ігрової діяльності на основі групових організаційних форм навчання з урахуванням художнього діалогу і поглибленого усвідомлення художньо-ціннісної сутності музичної народної творчості основного етносу та етноменшин.

Обрані методи було згруповано за відповідністю до функцій або властивостей музичного фольклору і по класифіковано за такими групами: інтеграційна, когнітивно-аналітична, комунікативна групи, група методів навчання, творчо-спонукальних методів, ігрових методів.

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ УКРАЇНИ І КИТАЮ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

### 3.1. Дослідження стану підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища

Здійсненню педагогічної діагностики щодо стану підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю передував етап дослідження, мета якого полягала у з'ясуванні існуючого організаційно-методичного забезпечення полікультурної компетентності майбутніх учителів музики України і Китаю та його практичної результативності. Для цього вибірково було проаналізовано навчальні плани деяких університетів України і Китаю, проведено бесіди з викладачами, деканами, методистами та студентами, здійснено попереднє анкетування. На первинному етапі базами дослідження було обрано факультет музичної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»; Сумський державний університет імені А. С. Макаренка, Кримський гуманітарний університет (м. Ялта), Інститут філології, історії та мистецтва; музичний факультет Педагогічного університету провінції Ху Джоу (Китай). Також було проведено співбесіди з науковцями Одеського обласного інституту підвищення кваліфікації вчителів та вчителями музики загальноосвітніх шкіл міста Одеси. Усього на цьому етапі у дослідженні взяли участь 26 викладачів ВНЗ, 6 учителів музики загальноосвітніх шкіл, 316 студентів (українці, китайці та китайські студенти, що навчаються в Україні). Загальна кількість досліджуваних склала 348 осіб.

Порівняння навчальних планів здійснювалося за такими параметрами: наявність дисциплін фольклорного спрямування та окремих дисциплін музичного фольклору; місце та роль музичного фольклору у виконавській діяльності студентів; проведення при підготовці студентів до педагогічної



практики заходів, що спрямовані на врахування полікультурного середовища (конференція перед педагогічною практикою). Аналіз навчальних планів показав, що в педагогічних університетах України існує дисципліна «Народознавство та фольклор України», яка входить до блоку професійних психолого-педагогічних дисциплін. Загальна кількість аудиторних годин – 40 (20 лекційних та 20 практичних), передбачено також 32 години на самостійну роботу. У деяких ВНЗ кількість аудиторних годин складає 36. На факультеті музичної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет» ця дисципліна викладається за фаховим спрямуванням і має назву «Теоретичні основи фольклорного виховання». У планах відсутня фольклорна практика та будь-які інші дисципліни, що цілеспрямовано використовують педагогічний потенціал музичного фольклору в підготовці майбутніх учителів музики. Співбесіди з деканами показали, що раніше існувала фольклорна практика та функціонує оркестровий клас, додатковий музичний інструмент, який включають до програм, репертуар з обробки народних пісень. Також музично-фольклорний репертуар включається до дисциплін вокально-хорового та диригентсько-хорового циклу. Щодо цілеспрямованої підготовки вчителів музики до роботи в полікультурному середовищі на основі музичного фольклору етноменшин та національних музичних традицій, то такого бракує. У Кримському гуманітарному університеті студенти залучаються до народних свят (українських, татарських, руських) під час педагогічної практики.

Навчальний план, який є нормативом для університетів Китаю, не містить спецкурсів, змінених назв дисциплін. До циклу профілюючих, обов'язкових дисциплін включено «Китайську народну музику», яка вивчається на першому курсі по 2 години на тиждень і має 36 лекційних та 26 практичних годин. На самостійну роботу годин не передбачено. Програмою дисципліни не передбачено також сольного музикування, яке включає репертуар етноменшин. Однак, до практичного блоку в китайських навчальних планах включено фольклорну практику, у процесі якої студенти знайомляться з реальними

фольклорними традиціями, що існують у певному регіоні. Крім того, як показало ознайомлення з навчальними програмами виконавських дисциплін, велику частку репертуару складає народна музика, особливо вокальна. Водночас, співбесіди з деканом факультету дозволили з'ясувати, що репертуарна політика, яка містить народну музику, цілеспрямовано не враховує принцип полікультурності за регіональними ознаками. Вивчаються традиційні, найбільш популярні народні пісні, крім того, вивчаються культурні традиції окремих етносів. На думку фахівців, короткий курс дисципліни не дає можливості поглибленого вивчення всього розмаїття китайського музичного фольклору.

Отже, зіставлення українських та китайських навчальних планів дозволило визначити:

- незважаючи на спільну назву дисципліни в українських та китайських планах (українська та китайська музика) організаційні засади та методика викладання виявилися відмінними: китайська програма містить вивчення народних музичних інструментів, відсутні години для самостійної роботи, немає спецкурсів;

- вивчення фольклору не передбачає цілеспрямованої настанови на роботу в полікультурному середовищі;

- музично-фольклорний матеріал складає більшу частку репертуарної політики Китаю, аніж в Україні;

- практичне залучення до фольклорних традицій активніше здійснюється в Китаї за рахунок фольклорної практики.

Попередній етап також передбачав бесіди з викладачами-методистами з метою з'ясування місця та ролі застосування музичного фольклору під час практики та врахування можливостей отримання роботи в майбутньому в поліетнічному регіоні. Для цього було розроблено низку запитань для бесіди з методистами (Додаток Д).

Відповіді методистів дали змогу з'ясувати, що студенти здебільшого не проявляють ініціативи щодо застосування музичного фольклору на уроках

музики під час практики. Зазвичай, це пісенні обробки, які учні класу виконують сумісно. Репертуар не вирізняється розмаїттям, це такі пісні, як «Подольночка», «Прилетіла перепілонька», «Ой, в лісі калина». Для слухання пропонуються обробки українських пісень та українських композиторів, у творах яких використовується народнопісенний матеріал (В. Сокальський, М. Леонтович, М. Лисенко). Китайські студенти знайомлять українських школярів із китайським народним музичним скарбом. Це робиться комплексно – студенти розповідають про традиції, музичні народні інструменти, театр тощо. Щодо українських музичних інструментів, то окремого уроку з цієї теми, на жаль, не проводять; натомість, за логікою розгортання уроку, під час слухання музики, якщо лунає народний інструмент, студент акцентує на цьому увагу дітей. Питання національного складу класу та проблема полікультурності взагалі не порушується як окрема тема. Якщо за програмою вивчається, наприклад, білоруська пісня, то студент може надати додаткову інформацію щодо її національного походження.

Методисти університету провінції Ху Джоу на запитання відповіли, що практика переважно проводиться на народному музичному матеріалі: пісенному, оповідальному, оперному (пекінська опера), знайомстві з особливостями китайських музичних інструментів. Застосовується також і європейська музика, але в незначній кількості. Переважає китайська, дитяча, фольклорна, патріотична (піонерські пісні тощо). Такий відбір матеріалу створює певні недоліки, оскільки сучасні діти тяжіють до новітніх музичних жанрів, тому урок музики, що проводиться виключно на національному народному музичному матеріалі, не задовольняє потреби дітей.

На останнє питання усі методисти відповідали позитивно, вважаючи, що полікультурність – це об'єктивна реальність часу, яку варто враховувати.

Питання, які ставили деканам (Додаток Д), дозволили висвітлити таку інформацію: цілеспрямовано завдання національного виховання вирішуються переважно в позааудиторній роботі, або опосередковано в усіх фахових дисциплінах, якщо вивчається українська музика. За відповідями декана з

університету Китаю питання національного виховання є основними майже в усіх навчальних дисциплінах. На запитання про національний склад студентів декани не описували чітко кількісний і якісний склад, проте підтвердили його багатонаціональність. Відповіді на питання про фольклор, народну музичну творчість збігалися, оскільки майже усі виконавські дисципліни включають жанри народної творчості, однак в репертуарі українських ВНЗ вони не є домінуючими, а в китайських – навпаки, оскільки китайська музична народна творчість – вагома частина навчального репертуару. Полікультурний сегмент репертуарної політики, на думку деканів, враховується, але не цілеспрямовано і в навчальних планах, а радше в концертній діяльності або виховній позааудиторній роботі.

На попередньому етапі ми також проводили анкетування серед студентів (Анкета №1 з Додатку Ж). Анкета була аналогічною для китайських та українських студентів, а розбіжності стосувалися питань китайської та української народної музичної творчості, а також кримського регіону. Отже, анкети різнилися за регіональними та національними особливостями. Аналіз відповідей засвідчив, що повних вірних відповідей на жодне запитання не було отримано. Питання щодо жанрів та образів народної музичної творчості взагалі не отримали відповіді. Решта відповідей на запитання показала такі результати.

Питання № 1 засвідчило обмежені знання студентів щодо національностей, які складають цілісну культурну картину України (Китаю). Крім росіян, українців, білорусів, молдаван, євреїв студенти називали культурні регіони: Закарпаття, Донецький регіон тощо. Такі відповіді надали в цілому 40% досліджуваних. Китайські студенти (85%) називали ханців, данців, корейців, монголів, тибетців, манжурців, і, мяо, уйгурів, казаків та багатьох інших. Майже усі студенти проявили певну освіченість у питаннях багатонаціональних меншин Китаю. Відповіді на питання № 2 показали, що більшість (80%) студентів-українців продемонстрували власну поінформованість щодо російського фольклору. Поодинокі відповіді (у цілому склали 20%) показали власну освіченість у питаннях іспанської, грецької,

молдавської культур. Додаткові бесіди засвідчили, що ця поінформованість є наслідком або етнічної належності, або творчим виконавським досвідом. Щодо китайських студентів, то вони демонстрували поінформованість у фольклорі тибетців, монголів, уйгурів, корейців (90% опитуваних), 50% назвали фольклор інших етноменшин. Нагадаємо, що питання передбачало і вміння виконувати музику етноменшин. Отже, китайські студенти виявилися більш освіченими та досвідченими у фольклорі етноменшин.

На питання № 3 про невідомий зовсім музичний фольклор студенти відповідали так: українські студенти називали китайський фольклор (60%), решта – фольклор європейських народів; китайці не назвали взагалі європейські народності, а виключно зосередили увагу на китайських нацменшинах: лаху, цянь, палаунг, дунсян інші. Найбільш повні відповіді ми отримали на питання про народні музичні інструменти. Такі інструменти як *гу джен і піпа* назвали 100% китайських студентів (до 90% – *лю цінь, ян цінь*; найменший відсоток (30%) студентів згадали інструмент *се*. Проте майже всі народні інструменти було названо: *ер ху, домбра, жуань, матоу цінь, шен, сяо, сона, сюнъ, ді цз, ба у*, інші. Серед українських студентів найбільш відомими виявилися бандура та сопілка, їх згадали 92,3% опитуваних. Решта інструментів, зокрема домбра, кобза отримали другу позицію (77% та 69%), згадувалися також *баян, ложки, скрипка, бубенці, цимбали, трембіта, гусла, акордеон, гармошка*. Тобто на питання про українські народні інструменти у відповідях зазначалися й інструменти інших народів.

На питання про якості особистості, що формує народна музика, відповіді надали лише українські студенти, китайські студенти відповідей утрималися. Українські студенти називали: патріотизм, дружелюбність, толерантність, любов до народу, любов до держави, веселість, щирість, співчуття.

З цього можна зробити **висновок**, що китайські студенти більш поінформовані в національному розмаїтті народної музики, проте вони не розуміють, для чого її використовувати, що саме вона формує в дітях.

Українські студенти, навпаки, гірше поінформовані, проте чітко розуміють на що спрямоване вивчення народної музики з дітьми у школі.

Це підтвердили і відповіді на запитання про доцільність вивчати народну музику з дітьми: студенти відповідали «так», але повної відповіді не надавали. Це свідчить про неусвідомленість студентами педагогічного потенціалу народної музики.

Відповіді про жанр народної музики показали відсутність бажаної компетенції серед студентів: китайські студенти називали жанри відповідно до провінцій, проте, однакові жанри існують у декількох провінціях; українські студенти більш точно називали жанри, проте кількість вірних та повних відповідей була дуже незначною (повний склад – до 9%). Помилковими та неповними були відповіді на запитання про образи фольклорних музичних творів. Китайські студенти переважно називали танцювальну музику різних провінцій, а українські включали до образів, крім морських, ще єврейські та українські пісні, казкові та історичні.

На складне запитання щодо тлумачення тези «поважати культуру і традиції інших народів» повної аргументованої відповіді не надав жодний студент. Серед відповідей були: «цікавитися культурою інших», «вивчати пісні» тощо.

Також повних відповідей ми не отримали на запитання про склад національностей регіону (часткові відповіді), про приклади народних творів нацменшин регіону (у 85% відповіді відсутні, решта називала російську пісню «Калинка», «У полі берізка стояла»). Щодо решти питань, то відповіді продемонстрували відсутність важливих знань, орієнтацій, настанов студентів на використання розмаїття народної музичної спадщини етноменшин у навчальному процесі школи.

Щодо студентів з Криму, вони орієнтувалися в складі нацменшин півострову, називали характерні ознаки татарської музики, татарські, російські та українські свята, але відповіді були неповні. Крім того, спостерігалось відверто негативне ставлення до народної музики загалом, з чого розуміємо, що

студенти не цікавляться класикою та народною музикою, а лише сучасними жанрами, якими й бажає займатися самостійно та з дітьми.

Проведене попереднє дослідження дало підстави зробити перші **висновки:**

У програми інститутів мистецтв педагогічних університетів активно впроваджений народно-фольклорний, музично-інструментальний репертуар, який вивчається студентами у виконавських класах та забезпечує їм певні знання щодо жанрів та образів народної музики; теоретичні основи фольклору вивчаються на лекційних курсах. Проте усі отримані знання та виконавські навички не формують бажаної полікультурної компетентності майбутніх учителів музики та не задовольняють потреб у методичній озброєності для роботи в умовах полікультурного середовища; студенти не орієнтуються в педагогічному потенціалі народної музики, не усвідомлюють сутності використання мистецтва етноменшин у навчальному процесі, не усвідомлюють своєї місії у використанні образної сфери народної музики у вихованні полікультурної толерантності серед молоді тощо. Сформувалося враження, що бракує певної дисципліни, яка б поєднала практичні навички виконання народної музики, отримані знання з питань теорії фольклору та спрямувала цей синтез у педагогічну площину.

Для більш конкретного результату щодо підготовки майбутніх учителів музики до роботи в полікультурному середовищі було проведено основний етап констатувального експерименту. Він складався з двох блоків завдань:

– *перший блок* – визначити рівень підготовленості студентів-бакалаврів до роботи вчителем музики в полікультурному середовищі, що покаже ефективність традиційної методики;

– *другий блок* – визначити динаміку результативності існуючої організаційно-методичної системи підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища на 2 та 3 курсах з метою висвітлення недоліків та розробки відповідних методичних коректур.

Виконання поставлених завдань потребувало розробити критерії та показники для оцінювання стану підготовки студентів до роботи вчителем музики в умовах полікультурного середовища. Оскільки ми визначили інтегральну сукупність такої підготовки – полікультурна компетентність та налаштованість на виконання функцій вчителя музики в умовах полікультурності, – в розробці критеріїв та показників орієнтувалися на сутнісні ознаки цієї компетентності, на її компонентну структуру. Нагадаємо, компонентами зазначеного феномену було обрано: *пізнавально-операційний, практиологічно-творчий та мотиваційно-ціннісний*. Компоненти виконували відповідні до умов полікультурності *функції*: організаційно-координаційну, соціокультурно-ціннісну, освітньо-розвивальну та настановчо-комунікативну, що й складало *мобілізаційно-функціональний компонент*.

Саме їх узято за основу під час розробки критеріїв та показників.

**Критерій перший – когнітивно-операційний**, який дав змогу оцінити ступінь сформованості фахового тезаурусу, демонстрував рівень освіченості в питаннях полікультурної освіти, врахуванні її особливостей в музичному вихованні, усвідомленні педагогічного потенціалу фольклору, його багатожанровості та полікультурного розмаїття, а також якість операційних дій мислення з фольклорними образами. Цей критерій відповідав першому пізнавально-операційному компоненту, тому його показники були спрямовані на оцінювання пізнавальної активності в галузі фольклорного мистецтва та його полікультурних засад; художньо-фольклорної обізнаності, орієнтації в цінностях народного музичного мистецтва. Отже, було обрано *такі показники*:

- Усвідомлення особливостей полікультурного середовища в контексті музичного навчання.
- Обізнаність в розмаїтті музичного фольклору, відповідного до культур національних меншин та домінуючого в державі національного етносу (українського або китайського), їх цінностей та традицій.
- Розвиненість операцій мислення та асоціацій щодо художньо-фольклорних образів (аналітично-оцінна діяльність).



**Критерій другий – виконавсько-творчий**, за допомогою якого ми оцінювали міру використання креативності та відповідних умінь майбутнього вчителя у різних видах і формах виконавської діяльності. Дослідження здійснювалося на основі таких *показників*:

- Наявність художньо-комунікативних навичок, основаних на етнохудожній та полікультурній інформації, до яких включено інтерперсональні вміння (активне слухання, асертивність, вирішення конфліктів).

- Організаційно-методичні вміння щодо організації творчої взаємодії представників різних етносів у процесі навчання і в позакласних виховних заходах.

- Творчо-виконавська діяльність із застосування музично-фольклорного репертуару різного етнічного походження.

**Третій критерій – мотиваційно-ціннісний**, за допомогою якого оцінювалася міра мотиваційного забезпечення студентів до роботи в умовах полікультурного середовища, наявність спеціальних фахових якостей, серед яких: поважне ставлення до представників різних національностей, до національних та етнічних цінностей, зацікавлення їх народно-мистецькими надбаннями та художньою символікою; рефлексія та адекватність самооцінювання своєї фахової компетентності щодо питань полікультурної проблематики, тяжіння до вдосконалення, толерантність у спілкуванні з іншими, сформованість художньої толерантності – якості, що передбачає поважне та неупереджене ставлення до будь-яких проявів народної творчості етноменшин. Для оцінювання усього зазначеного було здійснено групування фахових якостей та обрано відповідно для кожної групи такі *показники*:

- Якість ставлення та оцінювання фольклорної музичної творчості, цінностей етноменшин, полікультурних явищ тощо;

- Наявність рефлексії (власного ставлення, фахової компетентності) та умотивованості на засвоєння етнохудожніх цінностей.

– Сформованість толерантності (у спілкуванні, у поведінці, у сприйнятті мистецтва – «етнохудожня толерантність»).

**Четвертий критерій - фахово-орієнтаційний**, який дозволяв оцінити наявність фахової самореалізації у різних презентативних формах, що потребують специфічних функціональних дій учителя музики, які відповідають полікультурному середовищу. Узагальнення функцій було здійснено за визначеними векторами діяльності: організація роботи (проектів, уроків, заходів) в умовах полікультурного середовища з урахуванням його специфіки; застосування педагогічного потенціалу фольклору в умовах полікультурності з метою художньо-естетичного виховання та етнохудожньої компетентності школярів; створення атмосфери міжкультурної творчої взаємодії.

Отже, усі визначені вектори мали педагогічну спрямованість, це й дало підстави обрати в якості останнього четвертого критерію – фахово-орієнтаційний.

*Показниками* зазначеного критерію було обрано:

– Наявність педагогічної спрямованості засвоєних знань та набутого досвіду в галузі музичного фольклору (національного та етноменшин).

– Орієнтація самоосвіти на роботу вчителя музики з урахуванням особливостей полікультурного середовища.

– Якість застосування педагогічного потенціалу та цінностей етнохудожнього розмаїття фольклору в художньо-діалогічному процесі.

Для визначення стану підготовки студентів до роботи в умовах полікультурного середовища за презентованими критеріями визначено діагностичні методи та спеціально розроблені техніки. Серед методів обрано: педагогічне спостереження, анкетування, навчальні тести, метод оцінки незалежних суддів, творчі завдання з музичним фольклорним матеріалом, техніки: «Формуємо толерантність», «Формуємо альтруїзм», «Формуємо інтерперсональні якості». Останні застосовувалися у навчальній аудиторії в межах спеціального проекту «Уроки полікультурності». Також додатково було

застосовано тести: «Методика діагностики рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойко; Тест Маклені «Чи вмієте Ви розмовляти та слухати» (Додаток 3).

Вагомим засобом для підсумовування результатів та їх групування за рівнями було шкалування. Відповідно до критеріїв ми розробили чотири типи шкали, кожна з яких розроблялася з урахуванням трьох балів.

Шкала № 1, яка застосовувалася для оцінювання показників першого критерію, окремих спостережень за показниками четвертого критерію, мала такі параметри:

«3» бали – відповіді повні, аргументовані, що свідчить про широкий світогляд та освіченість; висока якість та результативність пізнавально-пошукових завдань; адекватність оцінки та гнучкість, швидкість, операційність виконання аналітичних завдань з образами фольклорних творів.

«2» бали – відповіді вірні, проте часткові, неповні, слабо аргументовані; пізнавально-пошукова діяльність умотивована бажанням отримати залік або вимогами викладача, проте діяльність має позитивний результат; оцінювання образів стереотипне, операції з образами фольклорних творів здійснюються повільно, з допомогою викладача або додаткових питань.

«1» бал – відповіді частково вірні, не аргументовані; пошуково-пізнавальна активність відсутня, виконання завдань має формальний характер; аналітичні операції слабо розвинені через відсутність фольклорної грамотності.

Шкала № 2, яка застосовувалася для оцінювання показників другого критерію та окремих завдань першого критерію, мала такі параметри:

«3» бали – ефективне застосування сформованих навичок (художньо-комунікативних, організаційно-методичних), відповідно до поставлених полікультурних завдань; яскрава переконлива інтерпретація фольклорних образів;

«2» бали – невпевнене застосування навичок, що частково відповідають поставленим полікультурним завданням; репродуктивна творча діяльність з

фольклорними образами (за прикладом викладача, за існуючими стереотипами тощо).

«1» бал – навички сформовані недостатньо, відсутня координація між застосуванням навичок та поставленими полікультурними завданнями; виконавство фольклорних творів непереконливе та слабо вмотивоване.

Шкала № 3, яка застосовувалася для оцінювання показників третього критерію та окремих спостережень четвертого критерію, мала такі параметри:

«3» бали – ціннісне ставлення до полікультурного розмаїття музичного фольклору та вмотивованість до набуття фахової полікультурної компетентності; наявність рефлексивної позиції щодо полікультурних явищ; сформованість та постійний прояв етнохудожньої та полікультурної толерантності.

«2» бали – вибіркковість ціннісного ставлення до фольклору, нормативність у набутті полікультурної компетентності (ставлення як до вирішення чергових фахових завдань); епізодична рефлексивність; наявність толерантності в межах вихованості.

«1» бал – відсутність ціннісного ставлення до фольклору та вмотивованості до полікультурної компетентності, слабка рефлексивність щодо власних позицій або усвідомлення власної негативної позиції; толерантність проявляється в межах вихованості або лише у виробничих умовах під контролем методиста, викладача тощо.

Шкала № 4, яка застосовувалася для оцінювання показників четвертого критерію, мала такі параметри:

«3» бали – усвідомлена педагогічна цілеспрямованість у вирішенні завдань навчального, виробничого процесу на матеріалі музичного фольклору, зокрема, етноменшин.

«2» бали – педагогічна цілеспрямованість опрацювання фольклорного матеріалу мала ситуативний характер.

«1» бал – відсутня педагогічна спрямованість до опрацювання фольклорного музичного матеріалу.

У таблиці 3.1 пропонуємо наочно-методичне забезпечення констатувального експерименту.

Таблиця 3.1

## Методичне забезпечення констатувального експерименту

| Кри-терії              | Показники  | Методи   | Шкала оціню-вання |
|------------------------|--|--|-------------------|
| Когнітивно-операційний | Усвідомлення особливостей полікультурного середовища в контексті музичного навчання.   | Анкетування, бесіди, опитування, проблемно-пошукові завдання         | Шкала №1, №2, №4  |
|                        | Обізнаність в розмаїтті музичного фольклору, що відповідає культурі національних меншин та домінуючому в державі національному етносу (українського або китайського), їх цінностях та традиціях.         | Анкетування, опитування, навчальні тести, дидактично-ігрові ситуації | Шкала №1 №3       |
|                        | Розвиненість операцій мислення та асоціацій щодо художньо-фольклорних образів (аналітично-оцінна діяльність).  | Творчі завдання, оцінювання незалежних суддів                        | Шкала №1          |
| Виконавсько-творчий    | Наявність художньо-комунікативних навичок, що ґрунтуються на етнохудожній та полікультурній інформації, до яких включено інтерперсональні вміння (активне слухання, асертивність, вирішення конфліктів). | Педагогічне спостереження, ігрові ситуації                           | Шкала №2, №4      |
|                        | Організаційно-методичні вміння щодо організації творчої взаємодії представників різних етносів у процесі навчання і в позакласних виховних заходах.  | Педагогічне спостереження, ігрові ситуації                           | Шкала №2          |

|                              |  |  |              |
|------------------------------|--|--|--------------|
|                              | Творчо-виконавська діяльність із застосування музично-фольклорного репертуару різного етнічного походження (художньо-варіативності, імпровізаційності, контамінації тощо).   | Педагогічне спостереження, оцінювання незалежних суддів                  | Шкала №2     |
| <b>Мотиваційно-ціннісний</b> | Якість ставлення та оцінювання фольклорної музичної творчості, цінностей етноменшин, полікультурних явищ тощо.   | Анкетування, тестові завдання  | Шкала №3     |
|                              | Наявність рефлексії (власного ставлення, фахової компетентності) та умотивованості на засвоєння етнохудожніх цінностей у контексті підвищення полікультурної компетентності; | Завдання на самооцінку, оцінка незалежних суддів                         | Шкала №3     |
|                              | Сформованість толерантності (у спілкуванні, у поведінці, у сприйнятті мистецтва – «етнохудожня толерантність»).  | Психологічне тестування, педагогічне спостереження                       | Шкала №3     |
| <b>Фахово-орієнтаційний</b>  | Наявність педагогічної спрямованості на засвоєних знань та набутого досвіду в галузі музичного фольклору (національного та етноменшин).                                      | Педагогічні завдання (добір репертуару, ранжування тощо) ігрові ситуації | Шкала №4, №1 |
|                              | Орієнтація самоосвіти на роботу вчителя музики з урахуванням особливостей полікультурного середовища   | Педагогічне спостереження, ігрові ситуації                               | Шкала №4, №3 |
|                              | Якість застосування педагогічного потенціалу та цінностей етнохудожнього розмаїття фольклору в художньо-діалогічному процесі.  | Педагогічне спостереження, оцінювання незалежних суддів, ігрові ситуації | Шкала №4, №2 |

З метою з'ясування стану підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища з орієнтацією на визначені

критерії та показники було розроблено три рівні, що характеризують зазначений стан: високий, середній та низький.

**До високого рівня, що відповідав стану «Фахово-спрямована полікультурна компетентність»** віднесено студентів, які володіли достатньою поінформованістю у питаннях полікультурної освіти, обізнаністю в галузі музичного фольклору, його образністю, символікою; у педагогічній та виконавській практиці орієнтувалися на різноманітний етнічний фольклорний репертуар, ефективно застосовували сформовані художньо-комунікативні, організаційно-методичні та виконавсько-творчі навички у процесі вирішення завдань полікультурної проблематики; яскраво проявляли важливі особистісні якості для педагогічного процесу у полікультурному середовищі: асертивність, толерантність, емпатію тощо; виявляли ціннісне ставлення до народних традицій різних етносів, розуміли та доцільно застосовували педагогічний потенціал музичного фольклору в музичному навчанні, що проявлялося в рефлексивних процесах: пізнання, самопізнання та самостійної підготовки.

**До середнього рівня, що відповідав стану «Загальна полікультурна орієнтація»** було віднесено студентів, які проявляли певну поінформованість у питаннях полікультурної освіти, проте не усвідомлювали своїх власних педагогічних завдань у полікультурному середовищі; коло їх інтересів було спрямоване на якісне виконання фольклорних творів; у педагогічному процесі вони невпевнено використовували набуті художньо-комунікативні, організаційно-методичні та виконавсько-творчі навички; їм властива вибірковість ціннісного ставлення до фольклору. Натомість вони намагалися добре вчитися, тому ознайомлення з розмаїттям музичного фольклору різних етносів сприймали як нормативну вимогу. Вони епізодично або за підтримки викладача проявляли асертивність, а також властиву їм етнохудожню толерантність, емпатію, що проявлялася під час виконання музичних творів народних жанрів. Однак вони не проявляли активного зацікавлення, усвідомлення та самостійності у підготовці до роботи у полікультурному середовищі.

До низького рівня, що відповідав стану «Елементарно-початкова полікультурна освіченість», було віднесено студентів, які слабо орієнтувалися в питаннях полікультурної освіти, розмаїтті фольклорних жанрів етноменшин, не виявляли бажання виконувати фольклорні твори в педагогічному процесі школи; слабо та невпевнено проявляли художньо-комунікативні, організаційно-методичні та виконавсько-творчі навички в умовно та реально створеному полікультурному середовищі; не виявляли у ньому відповідних до цього якостей; вони не усвідомлювали полікультурно-педагогічного потенціалу фольклору та своїх завдань щодо його застосування; не виявляли зацікавленості, самостійності та творчості в роботі з музичним фольклором під час педагогічної практики.

Отже, розкриємо хід констатувального експерименту. Дослідження охоплювало студентів 2, 3 та 4 курсів. Студенти 2 та 3 курсів були залучені до констатувального експерименту з метою визначення початкового рівня стану підготовки до роботи в полікультурному середовищі; студенти 4 курсу – для визначення ефективності існуючої традиційної форми підготовки студентів у контексті полікультурності. Методи та процедури констатувального експерименту були ідентичні на кожному курсі, проте обчислювання здійснювалося окремо для студентів 2, 3 курсів, оскільки ніяких спеціальних дисциплін, окрім теорії фольклорного виховання не викладалося, і на 3 курсі студенти залучалися до педагогічної практики на базі засвоєння матеріалу зазначеного курсу; окремо для 4 курсу, оскільки студенти вже пройшли етап педагогічної практики та набули, за нашим припущенням, усіх можливих компетенцій щодо роботи у полікультурному середовищі. На кожному курсі контингент складав таку кількість осіб: 2 курс – 16 китайців, 16 українців; 3 курс – 15 китайців, 15 українців; 4 курс – 18 китайців, 16 українців. Загальна кількість досліджуваних склала 96 осіб.

На початку експерименту було проведено анкетування студентів, яке передбачало відповіді на запитання анкети № 2 (Додаток К). Слід зазначити, що до анкети було включено деякі питання з попередньої анкети. Анкета була



складена таким чином, що висвітлювала показники різних критеріїв. Математичне обчислювання здійснювалося окремо за групою питань, що відповідали досліджуваному показнику. Середні результати умовно розподілялися за трибальною шкалою за математичною логікою: більшість позитивних, повних відповідей – «3» бали, середня величина – «2», більшість неповних, помилкових, необґрунтованих відповідей – «1» бал, перший та другий показник когнітивно-пізнавального критерію.

Аналіз відповідей на запитання анкети засвідчив, що переважна більшість студентів зовсім не освічені у питаннях полікультурної освіти, тим паче, про її принципи. Лише 8 студентів (8,3%) з 96 висловилися приблизно до вірного трактування сутності полікультурності. Серед помилкових точок зору поширеною була та, що студенти плутали поліхудожність із полікультурністю. Зіставлення понять «полікультурне виховання» та «національне виховання» також викликало непорозуміння серед тих студентів, які переплутали полікультурність із поліхудожністю. На думку більшості (89,5%), мистецтво впливає на національне виховання. Точка зору не викликає сумніву, однак сутність питання полягала в іншому. Щодо доцільності включати музичний фольклор етноменшин до уроків музики, то серед студентів виникло протиріччя: з одного боку, майбутні вчителі висловлювалися за включення такого репертуару, водночас зазначаючи, що варто точно дотримуватися програмних вимог. Прикметно, що китайські студенти відповідали «так», пояснюючи тим, що вони у школах співали пісні різних народів Китаю. 79% досліджуваних висловилися, що не звертають особливої уваги на етнічне походження пісні, коли її співають або включають до роботи в школі, лише говорять про її характер, настрій та вокальні особливості виконання. На четверте запитання, яке стосувалося доцільності акцентуації уваги на мозаїчності музичного фольклору в класах з багатонаціональним контингентом, думки також були досить неоднозначними: 26 (27%) досліджуваних вважали, що варто, 46 (48%), що не варто, решта – не мали власної точки зору щодо цього питання і зазначали, що діятимуть відповідно до обставин. На питання

про важливість дисциплін для полікультурного середовища навчання відповіді приблизно були однакові, і переважно вірні: 79% назвали літературу, музику, 21% додатково назвали мову. Серед вірних відповідей були і більш-менш повні. Серед повних були такі: дисципліни гуманітарного циклу (серед перелічених – історія і географія, країнознавство). Також переважна більшість студентів вважала, що існує зв'язок між музичним фольклором та народними традиціями (83%), решта висловилося, що не всі народні традиції містять у собі музичний фольклор. На запитання про обізнаність учителя з національними традиціями позитивну відповідь дала більшість опитаних (72%), однак, були й такі, що вважали це необов'язковим, оскільки сучасна молодь цікавиться лише сучасною музикою. Відповіді такого типу надали 10 респондентів, решта не надала відповідь взагалі.

Більш складними для досліджуваних виявилися питання методологічного характеру, наприклад, про сутність поняття «діалог культур» студенти відповідали нечітко, незрозуміло. Серед повних та вірних відповідей було лише 2 (2,08%). Їх зміст приблизно такий: діалог культур передбачає обмін інформацією про різні надбання у розвитку мистецтва, культурних досягнень, традицій різних держав, сторін світу, Сходу-Заходу, у результаті чого кожен збагачується новими знаннями і щось для себе обирає корисне та цікаве.

Решта питань анкети стосувалася обізнаності та широти кругозору в галузі фольклору і народного мистецтва. Відсоткове співвідношення відповідей повних, вірних та невірних, а також їх змістовність були аналогічними з попереднім етапом дослідження, тому ми не будемо докладно на них зупинятися.

Визначення стану показників першого критерію здійснювалося за допомогою додаткових методів:

*Бесіда* – проводилася зі студентами в позааудиторний час, порушувала питання зацікавленості фольклорним мистецтвом. Виявилось, що навіть ті студенти, які цікавляться музичним фольклором, не загострюють уваги на його

глибинних зв'язках із традиціями певного етносу, їм лише подобається виконувати народні пісні.

*Опитування* – в межах перевірки поточних знань на практичних заняттях з української музики, зокрема музичних інструментів, старовинних жанрів; теоретичних основ фольклорного виховання (з залученням доцентів та викладачів кафедри). Результати показали активність студентів до розширення своїх знань у галузі народного мистецтва.

*Проблемно-пошукові завдання* – метод застосовувався як завдання для самостійної роботи для практичних занять зі згаданих дисциплін. Завдання такого типу:

– Визначити основні жанри українського та китайського фольклору, які стосуються календарно-обрядового циклу.

– З'ясувати, які міфи, легенди або казки лежать в основі української (китайської) народної пісенної творчості.

– Здійснити етнокультурну презентацію свого краю (Одеська область, провінція проживання).

*Навчальні тести* – контрольні тести з таких дисциплін, як «Основи фольклорного виховання», українська музика, методика музичного виховання, педагогіка. Ці тести розроблялися викладачами для модульного контролю. Ми виокремлювали з них ті питання, які стосувалися проблематики дослідження.

*Ігрові ситуації* – метод, який ми пропонували для практичних занять з основ фольклорного виховання та методики музичного виховання. Ігри були дидактичними і передбачали певну підготовку до них.

**Гра «Приміряємо маску»:** обрати маску з відомих карнавалів, народних свят, пекінської опери, описати її, показати її властивості, особливості через рухи, реальні ситуації життя тощо. Знайти відповідний до маски музичний портрет. Тут варто було підготувати необхідну інформацію та попрацювати над образом. «Одягання маски» іншої постаті викликало зацікавленість та пробуджувало активність студентів, вказувало на їх можливості самостійно

підвищувати свої знання та працювати з образами народних героїв різного етнічного походження.

**Гра «Подорож на свято»:** робота в групах, кожна з якої готувала презентацію народного свята. Попереднє завдання: підготувати інформацію про певне свято, як воно готується, у чому його сенс, підібрати відеоматеріал та здійснити умовну подорож, залучаючи представників іншої групи до обговорення.

*Творчі завдання* – проводилися з метою визначення операційних навичок образного мислення. Вони мали імпровізаційний характер, втілювалися також на практичних заняттях. Їх сутність полягала в тому, щоб презентувати народну пісню, або інструментальний твір, який у кожного є в репертуарі в повному сценічному вигляді, тобто описати усі деталі, які важливі для передачі образу: костюм, музичний інструмент, мізансцена тощо.

Без попередньої підготовки студентам важко було презентувати свою пісню, оскільки потрібно згадати історичні події і особливості місцевості тощо.

Ще одним джерелом інформації, особливо для результатів третього показника, було оцінювання незалежних суддів, переважно викладачів індивідуальних виконавських дисциплін: вокал, диригування, основний музичний інструмент. Для отримання їх оцінок було розроблено опитувальний лист, у якому пропонувалося за трибальною шкалою оцінити процес роботи студента над твором, що належить до музично-фольклорного жанру, або обробка народної пісні для музичного інструмента. В опитувальник входили три питання: чи цікавився студент інформацією про походження твору (самостійне здобуття інформації, питання викладачеві, не цікавився); розуміння художнього образу твору, драматургії його розкриття, засобів виразності, оперування аналітичними діями мислення під час роботи над твором; заглиблене проникнення до емоційно-образної фабули дійства.

Математичні підрахунки ми здійснювали завдяки розробленим шкалам оцінювання і для зручності остаточних підрахунків за допомогою середньої величини  $\bar{X}$  за формулою:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n},$$

де  $x_i$  – оцінка або результат  $i$ -го досліджуваного,

$n$  – кількість досліджуваних у групі. За допомогою цієї формули ми розраховували Kf результативності кожного критерію, а потім і загальний Kf результату студента, що дозволило розподілити досліджуваних за рівнями.

Таким чином, максимальна сума балів, зважаючи на сукупність середніх величин, за результатами першого критерію могла скласти 9 балів, оскільки здійснювалося 4 виміри по 3 бали у максимальному значенні за першим показником, 3 виміри за другим та 2 виміри за третім показником, що у сукупності складало 27 балів. Ми підраховували середні величини кожного показника, а потім за їх сумою визначали Kf результативності критерію. Унаслідок підрахунків за формулою середньої величини ми отримали максимально доступну величину Kf результативності критерію – 9 балів.

Аналіз обчислювання результатів за показниками першого критерію представлений у Додатку Л. Сумарні результати 2 та 3 курсу такі: високий рівень 0%; середній – 43,5% (27 осіб); низький – 56,5% (35 осіб). Розподіл результатів між китайськими та українськими студентами такий:

Українські студенти: середній – 38,7%; низький – 61,3%;

Китайські студенти: середній – 48,4%; низький – 51,6%.

Отриманий результат пояснюємо тим, що національні основи музичного виховання, зокрема співи пісень різних етносів Китаю – вагома складова уроків співу в китайських школах. Крім того, народні китайські пісні для багатьох студентів – основа їх співацького репертуару, тому відповіді щодо етнонаціональних меншин та їх музичної творчості для китайських студентів не були складними. Саме за рахунок обізнаності у питаннях фольклорного мистецтва Китаю вони й отримали більший відсоток у середньому рівні. Однак, результати загалом не дуже втішні, оскільки Kf результативності першого показника дуже низький порівняно з другим та третім, адже він показував

ступінь освіченості щодо питань полікультурної освіти. Другий показник відповідав за репертуарну орієнтацію саме у фольклорі своєї країни, у розмаїтті її жанрів та етнохудожніх проявів, у чому китайські студенти також були краще освічені. Дані запропоновано на гістограмі Рис. 3.1.

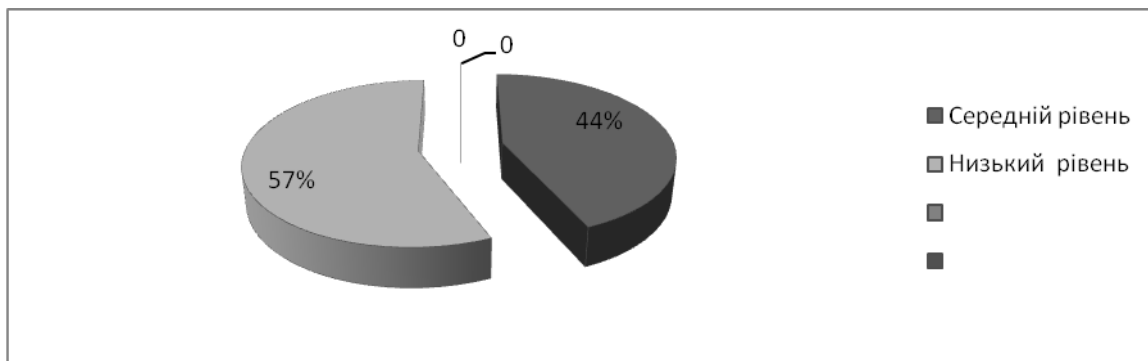


Рис. 3.1 Кругова гістограма результатів показників першого критерію груп 2 та 3 курсів

Сумарний результат Kf першого критерію був таким: група 2У – 4,4; 2К – 4,7; група 3У – 4,8; 3К – 5,2. Бачимо, що студенти 3 курсу мають незначне підвищення результату. Покажемо це на Рис. 3.2.

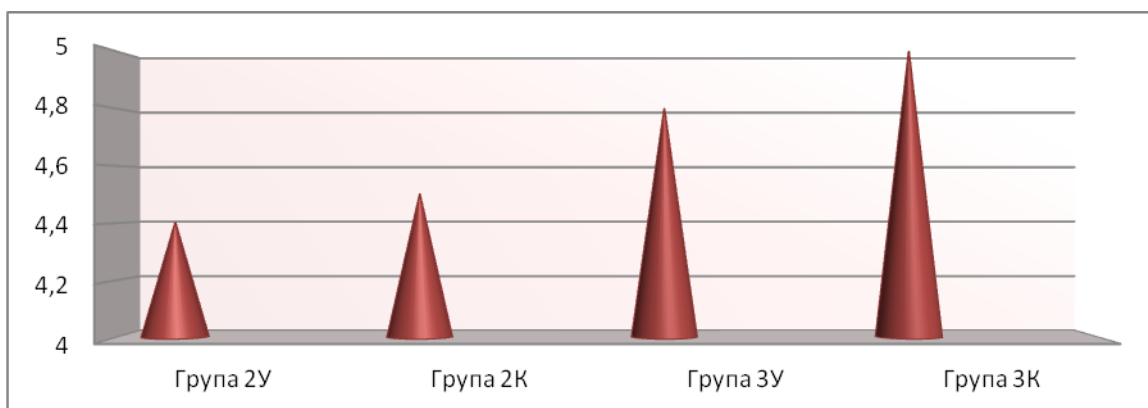


Рис. 3.2 Порівняльна гістограма результатів Kf першого критерію в групах 2 та 3 курсів.

Щодо результатів груп 4 курсу, то вони були такими: високий рівень – 9% (3 особи); середній рівень – 47% (16 осіб); низький – 44% (15 осіб). Отримані результати унаочнено в гістограмі Рис. 3.3.

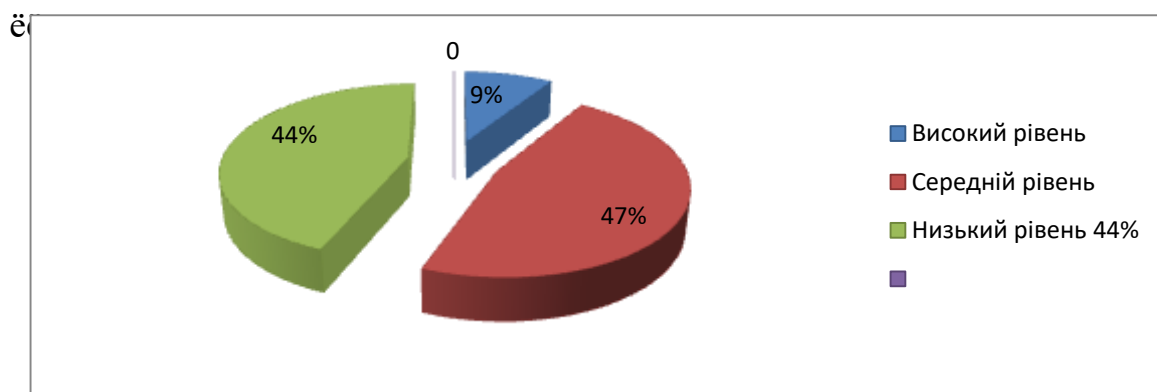


Рис. 3.3 Результати показників першого критерію 4 курсу

Порівняння результатів українських та китайських студентів загалом засвідчило поступовий ріст порівняно з 2 та 3 курсами, однак зміни не значні, оскільки сумарний Kf першого критерію в групах 4 курсу був таким: група 4У – Kf 4,9; 4К – Kf 5. Порівняння з попередніми результатами запропоноване на Рис. 3.4.

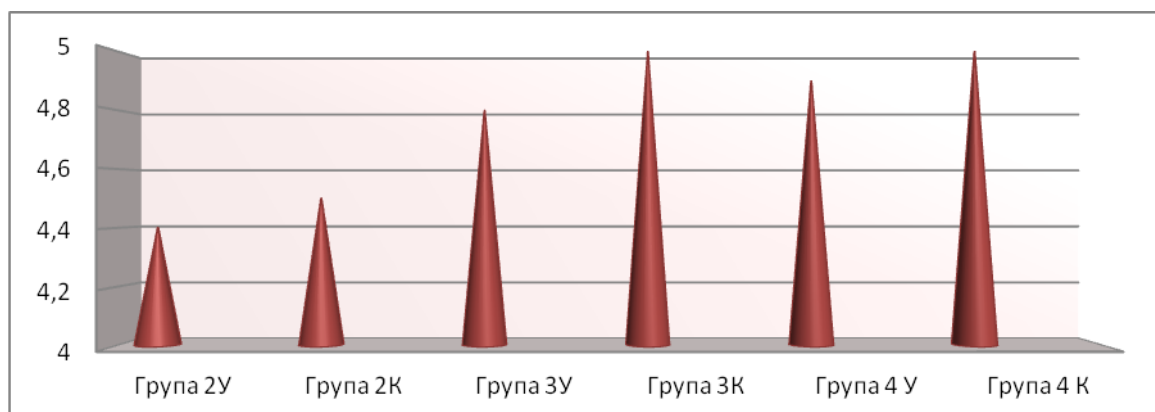


Рис. 3.4 Порівняльна гістограма результатів Kf першого критерію в групах 2, 3 та 4 курсів

Трохи вищий результат групи 3К ми пояснюємо тим, що в групі було багато співаків за попередньою фаховою освітою, які спеціалізувалися на співах народних китайських пісень, тому їх знання народної музики більш ґрунтовні.

Показники другого критерію ми досліджували таким чином.

Спочатку було проведено низку педагогічних спостережень під час виконання музики народних жанрів на заняттях різних видів виконавства. Виявилось, що у процесі виконання народних пісень викладачі найчастіше звертають увагу на образно-драматургічний план пісні, на її настрій та манеру

виконання. При цьому педагогічна спрямованість роботи над твором відсутня. Маємо на увазі настанову викладача на можливість використання пісні в педагогічному процесі з дітьми, на її виховний потенціал. Щодо занять з диригування, то викладачі приділяли більшу увагу технічному аспектові виконання, так само і під час інструментального виконавського процесу. Отже, коли ми проводили опитування студентів під час проведення курсу «Основи фольклорного виховання» та у позааудиторний час щодо отриманих навичок в контексті їх застосування в умовах полікультурного середовища, студенти розгублювалися у відповідях. Обговорювалися такі питання: Чи можна методику роботи над українською народною піснею, над якою Ви працюєте в класі, використати в роботі над піснею молдавською, єврейською, іншими? Чи є якісь особливості співу української пісні? Чи можна в однаковій манері співати китайські народні пісні різного етнічного походження? Чи можна пісню, яку Ви виконуєте, розучувати з дітьми у школі, якщо так, то що Ви можете розповісти дітям про національні особливості цієї пісні та інших творів даного етносу?

Під час виконання творів ми цілеспрямовано спостерігали за студентами. Нашу увагу ми зосереджували на манері співу: чи є інтерпретація образу достатньо переконливою; чи є бажання студента залучити до сприйняття образу слухача (елементи емоційного заохочення).

Спостереження під час педагогічної практики також свідчили про самостійність застосування власного співу, інших видів виконання народної музики та роботи над нею з дітьми. З'ясовувалося, чи звертають увагу студенти на етнічне походження пісні, чи вміють вони зацікавити школярів образом твору, пісні, а через це і особливостями культури певного етносу, його традиціями та цінностями.

Одним із ефективних методів, що застосовувалися у нашому експерименті, були спеціальні ігрові ситуації. Ми пропонували китайським студентам уявити себе актором та створити імпровізаційний твір, який був би схожий на китайський жанр народної творчості – пісенну розповідь. Варто було взяти за основу будь-який китайський міф та дібрати до нього ілюстративний



матеріал. Техніка виконання передбачала 2-3 акторів, які читають літературний матеріал, або наспівують його на фоні музичного супроводу, за бажанням доповнюючи цей процес рухами рук та корпусу. Українським студентам пропонувалося інсценізувати пісню, наприклад, жартівливої пісні «Куди їдеш, Євтуше». Така ігрова ситуація (метод рольової гри) застосовувалася на заняттях із «Теоретичних основ фольклорного виховання» і вона викликала зацікавлення студентів, які жваво реагували на пропоновані сценки. Потім студентам пропонувалося змінити ролі: китайські студенти інсценували українські пісні, а українці виступали в жанрі китайського пісенної розповіді. Завдяки ігровим експериментам ми з'ясували, наскільки студенти можуть проникати в образ іншого героя, представника іншої культури, наскільки вони оперативно використовують виконавські навички в іншій ситуації; наскільки володіють навичками, необхідними для вільного застосування музично-фольклорного матеріалу в навчальному процесі, як-от: художня варіативність, імпровізаційність, контамінація тощо; наскільки їх практичні (організаційні, комунікативні) дії відповідають умовам полікультурного середовища (активне слухання, асертивність, вирішення конфліктів). Останні показники ми також виявляли шляхом створення віртуальної гри: наприклад, уявіть, що в класі навчаються представники різних етносів, полярних культур; уявіть, що в класі виникла ситуація конфлікту – діти на уроці посміхаються над запропонованим фольклорним матеріалом (відео). Поясніть свої дії.

Результати отриманих показників за другим критерієм також запропоновані в Додатку Л. З отриманих даних розуміємо, що за показниками виконавсько-діяльнісного критерію результати вищі майже у всіх групах. Це пояснюється тим, що процес виконання народної музики займає чільне місце в репертуарі кафедр, що й сприяє певним позитивним результатам за цим критерієм. Однак, окремі результати показника – наявність художньо-комунікативних навичок, що ґрунтуються на етнохудожній та полікультурній інформації і до яких включено інтерперсональні вміння (активне слухання, асертивність, вирішення конфліктів), майже не підвищилися. Кращі загальні результати отримані за рахунок третього показника, а саме – творчо-

виконавська діяльність із застосування музично-фольклорного репертуару різного етнічного походження (художньої варіативності, імпровізаційності, контамінації тощо).

Розподіл за рівнями в групах 2 та 3 курсів був таким: до високого рівня віднесено 4 студентів, що склало 6,4%, до середнього 29 – 46,8%; до низького 29 – 46,8%. Наочно дані показані на Рис. 3.5.

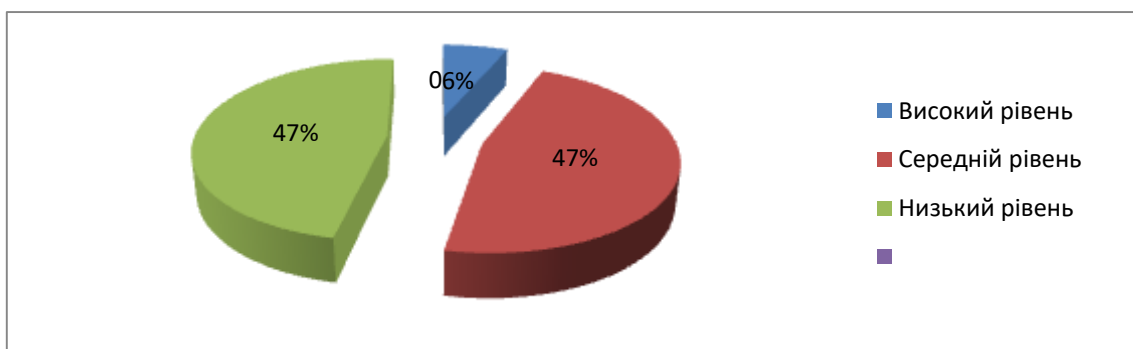


Рис. 3.5 Гістограма результатів показників другого критерію в групах 2 та 3 курсів

Порівняльна гістограма Kf результативності другого критерію представлена на Рис. 3.6.

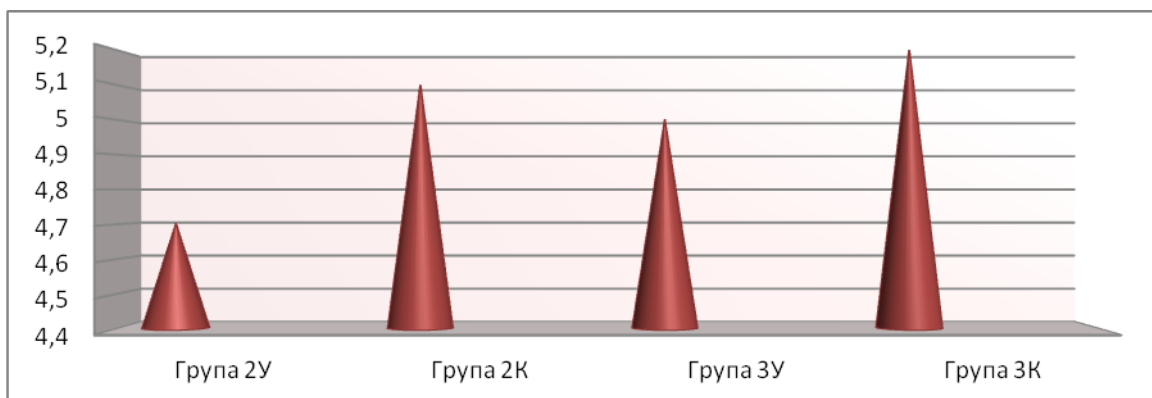


Рис. 3.6 Порівняльні результати Kf результативності другого критерію в групах 2 та 3 курсів

Результати показників другого критерію в групах 4 курсу були такими: високий рівень – 6 реципієнтів, що склало 17,7%; середній рівень – 15 осіб, що склало 44,1%; низький рівень – 13 осіб, що склало 38,2%.

Наочно результати розглянуто на Рис. 3.7.

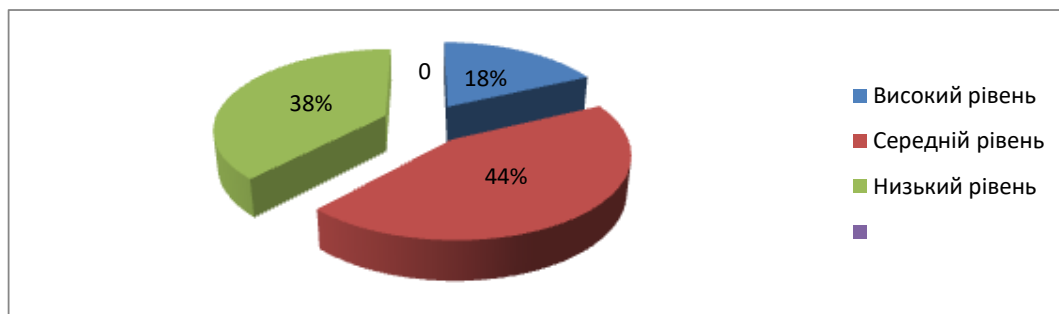


Рис. 3.7 Результати за рівнями показників другого критерію в групах 4 курсу

Кf результативності другого критерію в групах 4 курсу також засвідчив більш високі результати за рахунок виконавської творчості студентів. Результати були такими: Kf 4У – 5,5; Kf 4К – 5,4.

Порівняльні результати з Kf груп 2 та 3 курсу представлені на *рисунку 3.8*

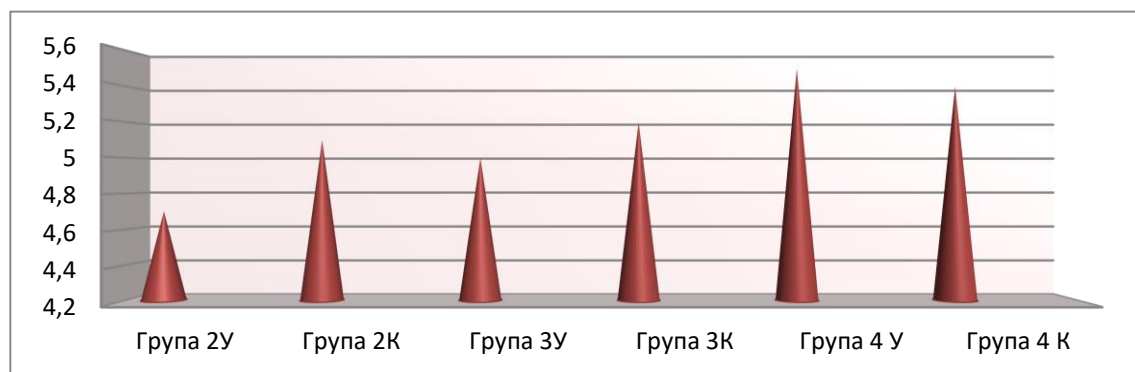


Рис. 3.8 Порівняльна гістограма Kf результативності показників третього критерію в усіх групах

На гістограмі наочно представлено як позитивно змінилися показники Kf результативності другого критерію у всіх групах. Отже, динаміка позитивних змін яскраво простежується. Вона є повільною та закономірною, оскільки основний формат осягнення народного мистецтва майбутніми вчителями музики за традиційною методикою підготовки – це виконавство. Підтверджується означене твердження також порівнянням середніх величин між показниками. Саме середня величина третього показника найбільша в усіх групах. Це можна простежити в таблицях Додатку Л.

Дослідження показників третього, особистісно-якісного, критерію здійснювалося за допомогою тестових завдань на самооцінку, додаткового анкетування, педагогічного спостереження, а також за допомогою двох психологічних тестів: теста Маклені «Чи вмієте ви говорити та слухати?» та методики діагностики емпатійних здібностей В. Бойка.

Три питання анкети 2, а саме: № 10, 11, 12, враховувалися для оцінювання першого показника. У 38% випадків студенти відповіли «так» на запитання № 10 щодо зацікавленого ставлення до фольклору, однак, лише у 24% випадків студенти висловили своє ставлення до музичного фольклору, до ефективного змістовного матеріалу виховання творчості та художньої культури школярів, решта – як до засобу власного самовираження; ніхто з досліджуваних не ставить до фольклору як до предмету глибинного дослідження мистецького явища. Вибір фольклорного матеріалу показав переважну вмотивованість студентів виконанням фольклору, що належить до головної етнічної більшості (українців, хайнців). Проте, на питання про невідомий етномузичний матеріал, відповіді були досить строкатими, тому ми не наводимо їх варіанти в тексті.

Як метод було використано розроблено тестове завдання (Додаток М). У ньому ми пропонували обрати у низхідному порядку етнонаціональні різновиди народної музики, які найбільш актуальні для Півдня України та для Китаю. Під час виконання завдання студенти певний час розмірковували, оскільки, щоб виставити ранг тому або іншому напрямкові потрібно орієнтуватися в геоетнічній картині держави. Ця орієнтація виявилася не дуже визначеною, оскільки факторно відповідною було визначено лише першу сходинку: російська музика – українці, хайнська – китайці. Решта відповідей була достатньо строкатою. Однак, більшість вірно виставила другий ранг: китайці – музика Внутрішньої Монголії; українці – молдовська. У тестовому завданні на самооцінку ми пропонували студентам оцінити своє ставлення до різних ракурсів фольклорного мистецтва у вимірах трибальної шкали. Було запропоновано 5 питань для самооцінювання. Загальні підсумки результатів за

цим тестовим завданням ділили на 5, отримуючи таким чином трибальний параметр оцінювання.

У дослідженні показників третього критерію також враховувалися оцінювання незалежних суддів та педагогічне спостереження за студентами під час вивчення фольклорного матеріалу і обговорення питань полікультурного аспекту в контексті роботи над народною музичною спадщиною. На наше прохання такі питання порушували доценти О. В. Субота, З. С. Батюк та Е. П. Печерська. Ми констатували, що студенти не зацікавлені проблематикою полікультурності під час обговорення. Українські студенти це пояснювали тим, що в реальних умовах школи така робота може проводитися лише в позаурочний час, а китайські – тим, що вони не дуже освічені у питаннях полікультурності. Водночас, спостереження за студентами під час перегляду спеціально запропонованих відеоматеріалів з різними фольклорними святами, музичними, навіть екзотичними інструментами, костюмами тощо, викликали зацікавлення.

Оцінювання незалежних суддів торкалося питання толерантного ставлення до вивчення народних пісень етноменшин або вивчення музично-інструментального репертуару. Викладачі повідомляли, що нерідко студенти відмовляються співати пісні, які, на їх розсуд, їм не цікаві, адже не потрібні в практиці чи просто не подобаються. Таких студентів, за оцінюванням незалежних суддів, за підрахунками було біля 28%. Більшість розглядала запропонований до вивчення матеріал як норму навчання (46%), 26% з інтересом ставилися до пропонованих творів. Особливе зацікавлення викликали твори на народну музику віддалених у географічному розумінні народів: креольська, нігерійська, китайська (для українців), мексиканська. Менш привабливими були народні пісні та музика на народні теми етноменшин України та Китаю. Серед якостей, на які ми звертали увагу, крім толерантності, була ще асертивність (assertion), що характеризує здатність людини відстоювати свою позицію та власну точку зору в такий спосіб, щоб не порушувати моральних прав іншої людини. Ця здатність досліджувалася в

умовах спеціально запропонованих ділових ігор з проблематики полікультурності:

– «проведення переговорів» – робота з групами, яка передбачала інформаційну підготовку з запропонованого питання проблематичного характеру: культурний діалог Схід-Захід, спільні та відмінні риси; метод передбачав роботу окремих груп українських та китайських студентів;

– «побудова співпраці» – робота з групами, склад яких був інтернаціональний; групи готували спільну презентацію народного свята.

– «основні складники народної музики – китайської, української та етноменшин – спільне та відмінне: метод передбачав індивідуальну підготовку студентів до практичних занять з основ фольклорного виховання, у яких студент виступав як лектор на конференції, під час його виступу призначалися опоненти для дискусій. Наприклад, «Дума як український народнопісенний жанр», «Пісенна оповідь як китайський народний жанр».

Психологічні тести використовувалися у дослідженні як додаткові, що показують певні якісні ознаки, які важливі для роботи в умовах полікультурного середовища. Це вміння слухати інших та емпатія, яка дозволяє бути толерантним у багатьох питаннях.

Результати тестування піддавалися математичній адаптації до логіки наших розрахунків. Отже, ми протестували студентів, але отримані результати модифікували відповідно до нашої шкали оцінювання: слабка емпатія (1 бал), середня (2 бали), сильна (3 бали). Щодо тесту Маклені, то збіги з результатами ключа – 3 бали, при орієнтовано більшому збігові – 2 бали, при орієнтовано меншому збігові – 1 бал.

Підсумовуючи усі отримані результати, що були занесені нами в таблиці Додатку 3, ми отримали такі результати за показниками третього критерію:

В групах 2 та 3 курсу: високий рівень – 2%; середній – 40%; низький – 58%, що наочно відображено на Рис. 3.9.

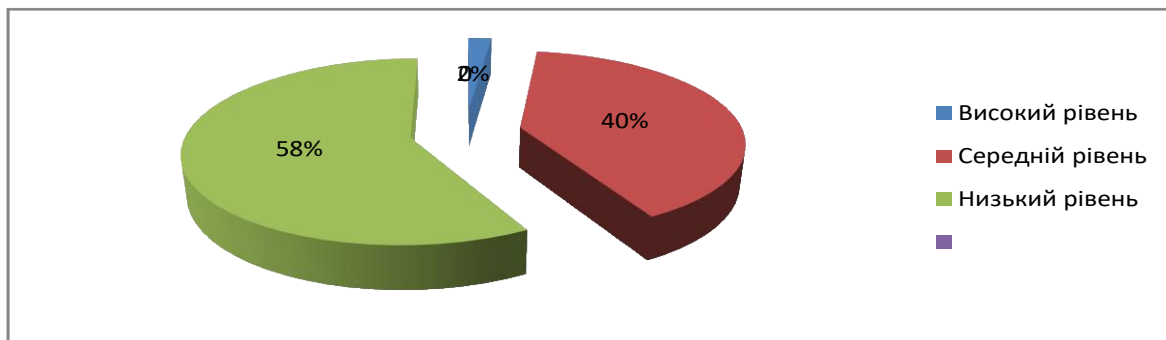


Рис. 3.9 Результати за рівнями показників третього критерію

У групах 4 курсу результати були більш високі, однак нижчими за результати попереднього критерію: високий рівень – 6%; середній – 50%; низький – 44%. Вищі результати за аналізом Kf результативності показників третього критерію були за рахунок трохи вищих результатів першого показника (оцінне ставлення до фольклору). Натомість, показник якостей, бажаних для роботи у полікультурному середовищі, був нижчим, особливо низькими були показники асертивності, кращими – толерантності та емпатії, гіршими – рефлексивності. Отримані дані розглянуто в Додатку 3.

Загальні порівняльні дані Kf результативності показників третього критерію репрезентовано на Рис. 3.10. З них ми бачимо, що Kf нижчий порівняно з другим критерієм, однак, поступовий ріст до 4 курсу також є.

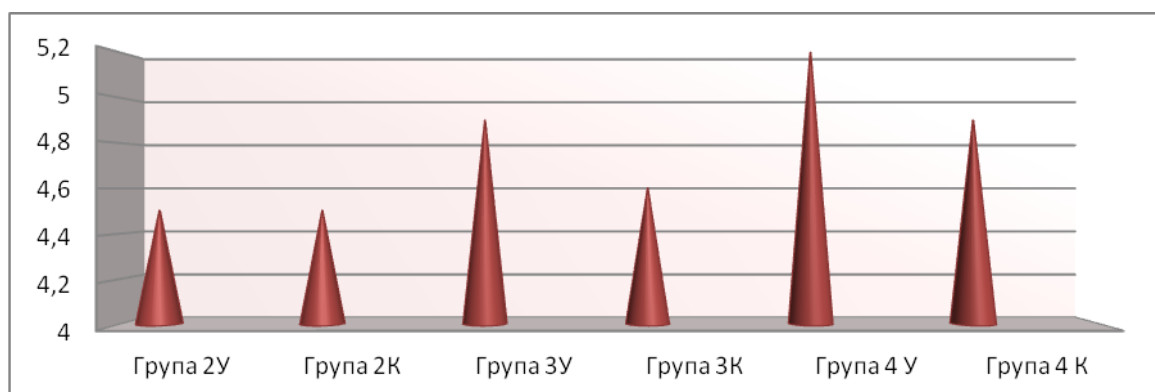


Рис. 3.10 Порівняльна гістограма Kf результативності показників третього критерію в усіх групах

Трохи нижчий результат у групі китайських студентів можна пояснити мовним фактором, що перекладати на китайську мову психологічні тести було складно. Також викликали труднощі щодо завдань на виявлення рефлексивної позиції, самооцінки; натомість показники ціннісного ставлення до музичного фольклору були кращими, ніж в групі українських студентів.

Показники четвертого критерію, який мав чітку спрямованість на педагогічний процес, визначалися в основному методом педагогічного спостереження під час педагогічної практики, спеціальних ігрових ситуацій, пропорованих для практичних занять, оцінюванням незалежних суддів, педагогічних завдань. Серед останніх ми пропонували різні завдання на ранжування, добір репертуару за темою уроків для вирішення визначеної педагогічної задачі. Наприклад, завданнями на ранжування були такі:

1. Проранжуйте у спадному напрямку вибір музичних творів для самостійного вивчення:

- Й. С. Бах. Менует з французької сюїти.
- Г. Свиридов. «Парень з гармошкою».
- В. Косенк. «Українська народна пісня».
- Ф. Шопен. Прелюдія № 6.
- Цянь Тон Мінь. Дайська народна пісня з варіаціями.

2. Який твір для прослуховування ви скоріше запропонуєте школярам 5 класу: Е. Гріг. Пісня Сольвейг; Ф. Шопен. Великий Блискучий вальс; Р. Шуберт Лендлери; П. Чайковський. Китайський танець з балету «Лускунчик»; П. Чайковський. Концерт № 1 для фортепіано з оркестром, 3 частина.

Завдання на музичне сприйняття народної музики: вгадати жанр, інструмент, етнічну належність музичних фрагментів, які пропонувалися для прослуховування.

Завдання на добір репертуару за темою уроків: «Музична спадщина Молдови», «Художня культура Болгарії», «Свята китайського народу» тощо.

Ігрові ситуації: «Туристична пропозиція», «Проект новорічного свята» в різних країнах світу.



До методу оцінювання незалежних суддів було залучено методистів, зокрема доцентів Т. Осадчу та С. Ірігіну. Вони оцінили за трибальною шкалою налаштованість студентів на використання музичного фольклору на уроках музики самостійно, без порад методистів; уміння використати фольклор для вирішення певних виховних завдань; бажання поділитися зі школярами своїми знаннями про традиції народів; звертання до народної казки, притчі, пісні тощо.

Результати підсумків отриманих даних представлені в таблицях Додатку 3. До високого рівня в групах 2 та 3 курсів було віднесено 2%, до середнього – 40%, до низького – 58%. Отже, результати збігаються з результатами показників третього критерію. Розподіл результатів досліджуваних за рівнями в групах 4 курсу був таким: до високого рівня віднесено 6% студентів, до середнього – 44%, до низького – 50%. Отже, ці результати також повністю збігаються з результатами третього критерію.

Загалом результати, що збігаються, не є достатніми, оскільки йдеться саме про педагогічну спрямованість компетенцій у галузі фольклору в полікультурну площину. Не зважаючи на те, що результати співпали між третім та четвертим критерієм, кількісний показник результативності, тобто  $K_f$  результативності критерію нижчий. Демонструємо на Рис. 3.11 порівняльну гістограму отриманих  $K_f$  результативності.

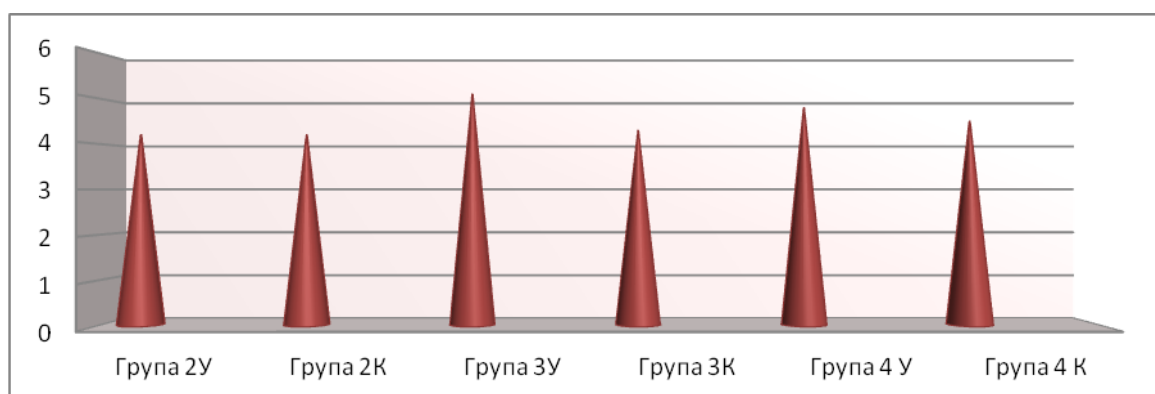


Рис. 3.11 Порівняльна гістограма  $K_f$  результативності четвертого критерію

Низькі результати в групах китайських студентів ми пояснюємо слабким рівнем готовності до самостійної роботи, крім того слабкою мотивацією до роботи в школі загалом.

На етапі констатувального експерименту було цікаво виявити динаміку збільшення Kf результативності кожного критерію з курсу до курсу. Графік, який показує таку динаміку, запропонований на Рис. 3.12

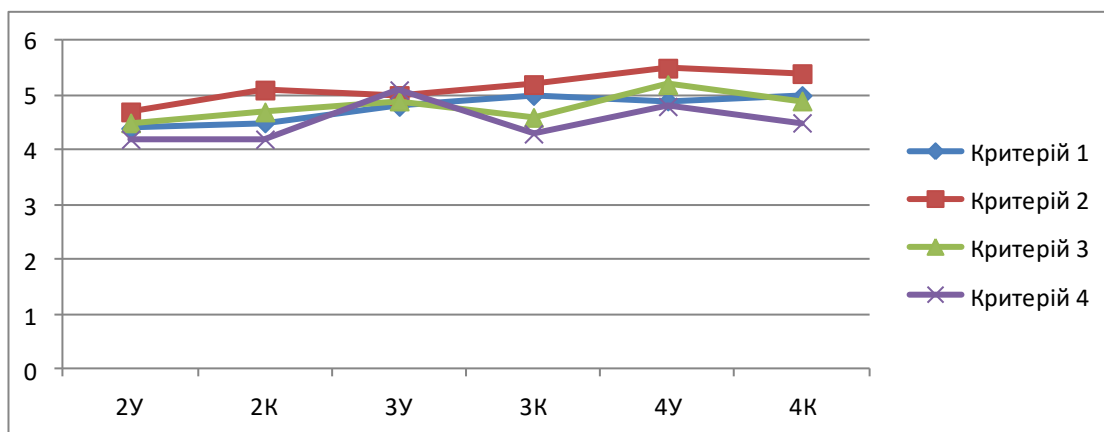


Рис. 3.12 Графік динаміки результативності показників критеріїв

Отже, на графіку чітко визначено, що найбільші результати складають показники другого – виконавсько-діяльнісного – критерію, оскільки серед його показників є ті, що відповідають за виконавський стан фольклорного мистецтва. Другим за результативністю виявляється перший – когнітивно-операційний – критерій, однак, результати другого критерію також близькі до результатів першого. Відтак, результати четвертого критерію – нижчі. Графік також показує поступове зростання результативності, однак, воно повільне, і свідчить про необхідність зміни методики, яка цілеспрямовано впливатиме на підготовку студентів до роботи в умовах полікультурного середовища.

Останнім кількісним показником було з'ясування стану підготовки до роботи в умовах полікультурного середовища за рівнями і сукупності результативності критеріїв. Для цього ми скористалися визначеними Kf результативності критеріями, однак визначили їх сукупний середній параметр у групах 2 та 3 курсу, та окремо – в групах 4 курсу.

Отже, для обчислювання сукупних результатів і розподілу студентів за рівнями було заповнено таблицю, яка включала результати за усіма критеріями та їх середній показник, на основі якого здійснювався розподіл студентів за рівнями. Дані запропоновані в Додатку Н. Оскільки кінцевий результат підготовки студентів до роботи в умовах полікультурного середовища здійснювався окремо в групах 4 курсу, ми подаємо їх в окремій таблиці та характеризуємо рівні з орієнтацією на їх показники. Результати, що отримані в групах 2 та 3 курсів ми взяли за основу як початковий рівень для застосування експериментальної методики. Таблиця 3.2 відображає розподіл студентів за рівнями.

Характеристику рівнів підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища ми визначали з огляду на групи 4 курсу як такі, що завершують навчання і мають більш виражений стан сформованості досліджуваного феномену.

Таблиця 3.2

**Розподіл досліджуваних за рівнями**

| Групи курсів | Високий рівень |   | Середній рівень |    | Низький рівень |    |
|--------------|----------------|---|-----------------|----|----------------|----|
|              | Абс.           | % | Абс.            | %  | Абс.           | %  |
| 4 курс       | 2              | 6 | 16              | 47 | 16             | 47 |
| 2, 3 курс    | 2              | 6 | 26              | 42 | 34             | 55 |

Оцінюючи отримані данні ми дійшли висновку, що підготовка студентів до роботи в умовах полікультурного середовища, зокрема їх полікультурна компетентність та орієнтація на функції, які виконує вчитель музики в зазначених умовах, під час традиційної методики поступово зростають. Однак, результативність незначна. Далі для проведення формувального експерименту з метою перевірки ефективності запропонованої методики на основі результатів констатувального експерименту в групах 2 та 3 курсів було сформовано контрольну та експериментальну групи, які й були залучені до формувального експерименту. Формувальний експеримент був проведений на основі

розробленої експериментальної методики, її мети, педагогічних принципів, умов та спеціально розробленого спецкурсу-практикуму.

### **3.2. Перевірка ефективності експериментальної методики та аналіз результатів дослідження**

Експериментальна методика була застосована в навчальному процесі зі студентами 2 та 3 курсів, що брали участь у констатувальному експерименті. Оскільки основною організаційною формою був авторський спецкурс-практикум «Основи полікультурної компетентності майбутніх учителів музики», ми створили контрольну та експериментальну групу зі студентів різних курсів та різних національностей: і в контрольну, і в експериментальну групу увійшли студенти з Китаю та України. Таким чином, ми цілеспрямовано створювали полікультурні групи, припускаючи можливість проведення «діалогу культур» між учасниками експериментальної групи. На початку формувального експерименту ми визначили рівень стану підготовленості до роботи у полікультурному середовищі кожного студента. Ми чітко усвідомлювали, що студенти 2-3 курсів ще не можуть бути підготовленими до такої діяльності чи демонструвати результати аналогічні до тих, що показують студенти 4 курсу. Але ми ставили за мету перевірити ефективність пропонованої методики. Отже, поділ студентів на групи зі складу тих, хто брав участь у констатувальному експерименті, здійснювався за правилом їх ідентичності до визначених результатів на попередньому етапі дослідження. Після згрупування студентів в експерименталу та контрольну групи ми отримали такі першорівневі результати:

ЕГ – високий рівень – 3%; середній – 42%; низький – 55%.

КГ – високий рівень – 3%; середній – 42%; низький – 55%.

Отже, створені групи демонстрували однакові результати, які зафіксовані на гістограмі *рисунку 3.13*.

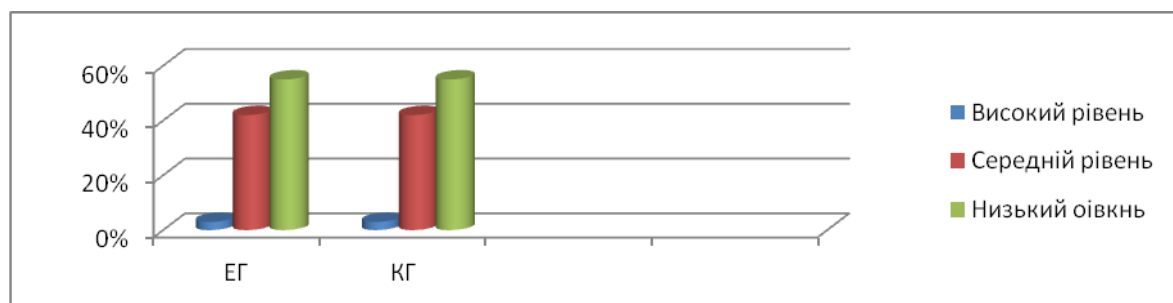


Рис. 3.13 Попередні результати EG та KG.

Експериментальна методика передбачала сукупність педагогічних принципів, умов, підходів, методів, спеціально розроблених технік їх реалізації та етапів. У дослідженні було обрано такі етапи:

**Перший етап – «інформаційно-накопичувальний»**, мета якого полягала у створенні інформаційного багажу щодо полікультурної проблематики, мультикультурної освіти, педагогічного потенціалу музичного фольклору, усвідомленні його як засобу вирішування питань полікультурного виховання та музичного навчання школярів різних етнічних груп, які навчаються спільно. На цьому етапі застосовувалася перша педагогічна умова – цілеспрямоване впровадження полікультурної та музично-фольклорної проблематики до навчального процесу і виконавської підготовки як змістовної основи етнокультурної компетентності. На цьому етапі методика була зорієнтована на формування *першого пізнавально-операційного компоненту* підготовки студентів до роботи в умовах полікультурного середовища.

**Другий етап – «мотиваційно-стимулюючий»**, мета якого передбачала підвищення рівня мотивації студентів до опанування музичного фольклору, різноманітного за жанром та етнічним походженням. На цьому етапі цілеспрямовано застосовувалася друга педагогічна умова: стимулювання зацікавленості до етнохудожньої проблематики та спрямованість музичного навчання на художньо-педагогічну діяльність в умовах полікультурного середовища. На цьому етапі методичний акцент спрямовано на формування *діяльно-творчого та мотивоціно-ціннісного компоненту* шляхом стимулювання мотивації щодо набуття відповідного полікультурного сегменту фахової підготовки і засвоєння

цінностей мистецтва етноменшин. Ми припустили, що через умотивованість до опанування педагогічним ресурсом музичного фольклору, його творчих художніх засобів, активізується й творча діяльність студентів у полікультурному сегменті їх фахової підготовки.

**Третій етап – «мобілізаційно-комунікативний»**, що спрямований на розвиток необхідних практичних умінь та навичок застосування музичного фольклору у педагогічній практиці в контексті етнохудожнього діалогу та зіставлення етнічних художніх цінностей. Цей етап ставив за мету набуття досвіду щодо переведення отриманих знань та власний виконавсько-творчий потенціал у галузі музичного фольклору на рівень активної практичної діяльності, що відрізняється швидким прийняттям рішень, креативним підходом до завдань та гнучкою, мобільною фахово-комунікативною поведінкою. Реалізація мети передбачала впровадження третьої педагогічної умови – активізації ігрової діяльності на основі групових організаційних форм навчання з урахуванням художнього діалогу і поглибленого усвідомлення художньо-ціннісної сутності музичної народної творчості основного етносу та етноменшин. Основний методичний акцент було спрямовано на підвищення якості *функціонального блоку* підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища, який відповідав за практичні дії в полікультурному середовищі шляхом усвідомлення функцій учителя музики, педагогічного потенціалу фольклору та полікультурного середовища в музичному навчанні. Він оцінювався фахово-орієнтаційним критерієм і його показниками.

Щодо особистісно-якісних показників, то вони формувалися пролонговано, поступово на кожному етапі, оскільки питання ціннісного ставлення до етнохудожніх надбань, толерантності та асертивності порушувалися як під час лекційних, практичних, творчих занять, так і в бесідах, зауваженнях викладача. Крім того, методика передбачала продовження вдосконалення компонентів на наступних етапах. Пізнавально-операційний компонент продовжував вдосконалюватися під час формування діяльнісно-

творчого та функціонального. Отже, така логіка зумовила проведення одного контрольного зрізу. Наприкінці експерименту визначалися результативні зміни щодо кожного компоненту. При порівняння результатів ми застосовували методи констатувального експерименту, але на більш ускладненому змістовому матеріалі та модифікованих варіантах завдань. Шкали оцінювання були аналогічними.

Схематично модель запропонованої методики запропоновано на Рис. 3.14 (стр. 168).

Варто зауважити, що деякі методи, які були використані під час констатувального експерименту, мали яскраво виражену формувальну функцію, тому ми застосовували їх надалі на окремих етапах дослідження.

Оскільки група була мішаною, тобто у ній сумісно навчалися українські та китайські студенти, варто було одразу створити доброзичливу, неупереджену атмосферу, у якій кожен почувався б природно і комфортно. Для цього особливу увагу ми приділили *знайомству*.

Етап знайомства пов'язаний із побудовою стосунків безпеки та взаємодовіри. Це створює позитивну атмосферу на початку заняття і сприяє зближенню групи, що впливає на подальшу взаємодію між учасниками навчального процесу. Для цього при знайомстві варто використати техніку «снігова куля». Кожному з учасників навчання пропонується назвати своє ім'я та підкріпити його певним образом-асоціацією. Цей образ має відповідати першій букві імені. Наприклад:

Марина – морська, Наталія – ніжна. Кожен наступний студент має запам'ятати двох попередніх і назвати їх. Таким чином, кожен, крім свого імені й образу-асоціації, запам'ятовує двох попередніх. Цікавим було визначити сутність імен китайських студентів. Наприклад, Аї – любляча, Баї – білий, Бао – прекрасна, Вей – великий, Джин – золота, Лілі – елегантна. Вже на початку експерименту студентам було цікаво і вони активізувалися, налаштувалися на сприйняття цікавої інформації.

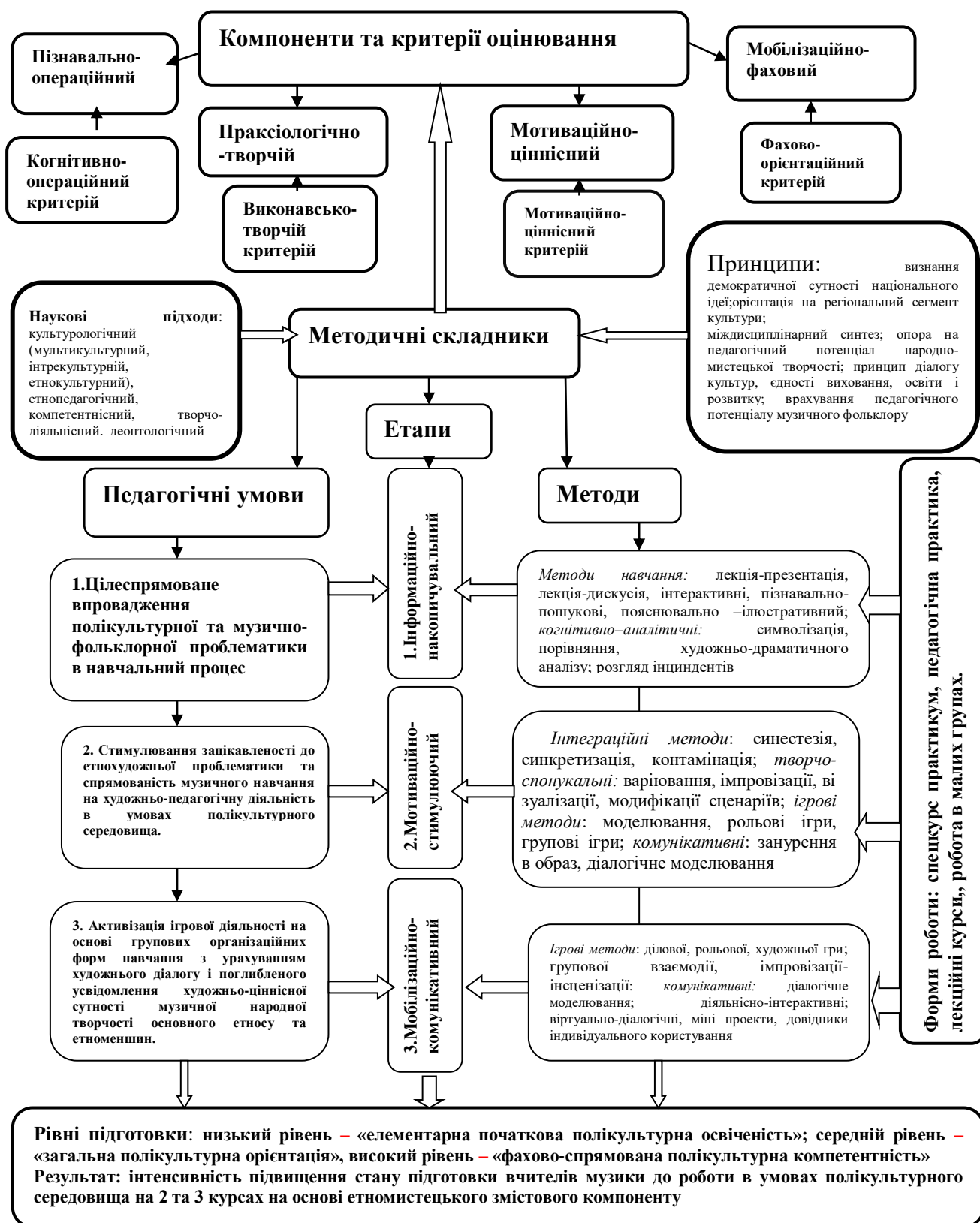


Рис. 3.14. Методична модель підготовки вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища



Отже, на першому – *«інформаційно-накопичувальному»* – етапі, що розпочався із впровадження спецкурсу-практикуму, студентам було повідомлено про результати констатувального експерименту, який показував їх початковий рівень підготовленості до роботи в умовах полікультурного середовища. Одразу виникали дискусії щодо актуальності такої підготовки. Щоб пояснити студентам сутність та завдання запроваджуваного спецкурсу, ми звернули увагу на два питання, які пропонували студентам пов'язати між собою: 1) тенденції глобалізації суспільства и національну ідею; 2) роль учителя музики у збереженні та підтримці національних етнохудожніх традицій та цінностей. Дискусія передбачала низку складних і неоднозначних питань: чи варто зіставляти національні цінності та цінності нацменшин, представники яких щойно увійшли до складу українського суспільства (емігранти, утікачі та ті, хто тимчасово проживає в Україні); чи варто порушувати та загострювати увагу на цих питаннях на уроках мистецтва; чи варто витратити час на вивчення їх мистецьких цінностей тощо. У процесі дискусії ми пропонували студентам змодельювати ситуації їх тимчасового перебування в країні, де є/немає української діаспори: чи будуть цікавитися інші культурними традиціями українців, які щойно увійшли в коло виробничого процесу. У ході дискусії виявилось, що студентам було б важливо та цікаво розповідати про українські традиції, ознайомити з народним мистецтвом, пропонувати зіставити колядки, що співають в інших країнах. Отже, ми дійшли консенсусу в питанні про важливість для вчителя музики бути підготовленим до роботи в умовах полікультурного середовища.

Згідно з програмою змістовних модулів студентам було розкрито сутність полікультурної компетентності, двох різновидів компетентності, які її складають: етнокультурна та етнохудожня; ознайомлено з компетенціями, які слід опанувати для роботи в умовах полікультурного середовища. Також було зосереджено увагу на змістовому компоненті – музичному фольклорі, який має різноманітні жанри, свій художньо-методичний ресурс та образну сферу.

Визначені в дослідженні *складові етномистецького компоненту* зумовили добір тем, послідовність викладу навчального матеріалу і структуру спецкурсу-практикуму. Для розкриття першої складової – *етноментальна обізнаність і самосвідомість* – запропоновано вступну тему, присвячену розкриттю культурно-виховної спрямованості національних здобутків суспільства. Студенти опановували навчальний матеріал, який передбачав: глибоке осмислення своїх етнічних коренів, знання національної культури свого народу, етнічної складової своєї країни, а також знання традицій, вірувань, обрядів інших народів та усвідомленням їх ментальних характеристик.

Розкриття другої та третьої складової – *етнокультурної та етнохудожньої орієнтації та культурно-діалогічної спрямованості діяльності* – відображено у змісті першого модуля, де пояснюється поняття «етнокультурна компетентність», психолого-педагогічні засади його розвитку; акцентується увага на специфіці мистецької освіти щодо формування етнокультурної компетентності школярів; формуються ціннісні орієнтири, настанови щодо толерантного ставлення та розуміння особливостей культурних традицій інших народів через пробудження шанобливого ставлення до національних цінностей свого народу; студент опановує вміння проводити діалог культур.

Оскільки в мистецькій освіті національне виховання здійснюється шляхом залучення підростаючого покоління до народних традицій, народної музичної творчості за допомогою фольклору, то, на нашу думку, формування етнокультурної компетентності майбутнього вчителя музики безпосередньо пов'язане з опануванням цього матеріалу. Саме тому тематичний зміст другого модулю ми присвятили *фольклорно-музичній грамотності та особистісній мотивації щодо опанування художніми цінностями різноманітного музичного фольклору, орієнтації на нього майбутнього вчителя музики під час роботи в умовах полікультурного середовища*. Опанування студентами цих складових етнокультурного компоненту здійснюється шляхом розкриття сутності та педагогічного потенціалу фольклору, його виховної функції; розуміння

своєрідності історичного розвитку музичного фольклору як відображення традицій народної творчості, символізму, образної сфери тощо; віднайдення наявних інтерактивних методів використання народного музичного мистецтва у процесі проведення уроків музики.

Лекційний матеріал спецкурсу-практикуму виконував такі функції: *мотиваційну* – як засіб залучення студентів до навчально-пізнавальної діяльності та усвідомлення необхідності оволодіти матеріалом даного спецкурсу; *установчу* – як засіб уважного сприйняття інформації та самостійну роботу щодо удосконалення етнокультурних компетенцій. Для здійснення цих функцій у спецкурсі запропоновано різні *види лекцій з відповідними методами навчання*, а саме: вступна лекція (метод навчання – лекція-презентація, що орієнтує у змістовій лінії курсу, мотивує, носить оглядовий виклад); настановча лекція (метод навчання – пояснювально-ілюстративний); академічна лекція (метод навчання – лекція-дискусія охоплює аналітичний та проблемний методи); підсумкова лекція (метод навчання – інтерактивна лекція). Таким чином, лекції спрямовані на досягнення студентом національних традицій свого народу та розуміння культурно-виховних особливостей; виявлення етнокультурних компетенцій та їх ролі у педагогічній діяльності вчителя музики; з'ясування сутності, символічної складової та педагогічного потенціалу фольклору; усвідомлення специфіки народного музичного мистецтва та його використання на уроках музики.

Організаційно-методична робота на практичних заняттях передбачала стимулювання пізнавально-пошукової активності студентів через метод роботи у малих групах. Поділ на групи здійснювався на попередньому занятті та кожній групі надавалися окремі завдання.

На практичних заняттях вирішувався цілий комплекс дидактичних завдань, як неспецифічних (закріпити отримані знання, сформувати уміння використовувати їх на практиці), так і специфічних – формування і удосконалення вміння працювати з інформацією, проводити аналіз і узагальнення, приймати і обґрунтовувати рішення тощо. На практичних

заняттях використовувався *метод дискусій*, мета якого полягала у формуванні вміння слухати інших, формулювати аргументи, ставити тези, пояснювати свою точку зору. Усе це розвиває асертивність. До методів додавалися відповідні *техніки* – визначеного способу практичного використання того або іншого методу. Метод дискусії запроваджувався за допомогою таких відомих технік: *Дебати «за і проти»*, *Дебати експертів*, *Метаплан*, *Ажурна пилка* [57]. Пропонуємо коментар до їх застосування в нашому модифікованому експериментальному варіанті.

*Дебати «за і проти»* застосовувалися при обговоренні таких питань: чи слід враховувати полікультурний аспект на уроках музики в школах Китаю і України, формувати полікультурну компетентність вчителя музики, порушувати питання віри, духовності, етнічних цінностей, народних традицій, положення етноменшин у певній державі тощо.

*Дебати експертів* застосовувалися як приклад проведення дискусій між викладачами, які оцінювали дискусії студентів. Роль викладача також виконували студенти іншої групи. Тому вони мали бути добре обізнаними в дискусійних питаннях. Під час застосування техніки група поділяється на маленькі підгрупи: 2 – учасники дебатів, 2 – учасники експертів.

*Метаплан* – техніка, що дозволяла сконцентрувати увагу на особливих аспектах дискусії за визначеним та наочно оформленим планом. Наприклад, обговорення питання про доцільність застосування прадавніх фольклорно-пісенних жанрів у сучасному музичному вихованні проводилося між групами, які заздалегідь ознайомилися з різними жанрами: українські – з народнопісенними думами, китайські – з пісенними розповідями. Група, що складала метаплан, спостерігала за дискусією про доцільність застосування жанрів, їх оновлення, можливість осучаснення. Її завдання полягало в нотуванні найголовніших тез, цікавих точок зору на паперовий аркуш, підготовлений заздалегідь. Попередньо було визначено, що в усній народній творчості повноцінно представлено три роди мистецтва: лірика, епос, драма. Фольклор поділяється на поетичний, прозовий, драматизований. До поетичної

народної творчості належить увесь музичний фольклор: пісні, голосіння, думи, билини. Пісні, наприклад, класифікуються таким чином: думи, балади, історичні пісні, трудові, колядки, щедрівки, веснянки, купальські, петрівчані, обжинкові, весільні, ігрові, хороводні та ін. Відповідно до цього групи мали обрати конкретні приклади пісень і продемонструвати, довести доцільність їх впровадження у сучасні уроки музики.

Студенти надавали таку інформацію про думу: це своєрідний імпровізаційно-речитативний епічний твір для голосу, що виконується у супроводі бандури. Думи продовжують традицію билин часів Київської Русі, хоча за манерою виконання ближчі до народних плачів, голосінь. Цей вид народної творчості зародився в козацькому середовищі наприкінці XV – XVI століття. Думи сформувались одночасно з історичними піснями, нерідко в обох жанрах оспівувалися ті самі герої.

Однак, студенти визначали, що дума помітно відрізняється від пісні манерою виконання, великими розмірами, наявністю інструментального супроводу. Творцями і виконавцями дум були кобзарі. Це народні музиканти (часто незрячі), які в минулому нерідко були учасниками повстань, військових походів. Траплялось так, що молодий козак потрапляв у татарську чи турецьку неволю, тікав і, коли втеча була невдалою, його осліпляли. До військової справи він був уже не придатний, а тому йому залишалось або йти в старці, або опанувати кобзарське мистецтво, якого ці народні музики навчалися один в одного. Історія думи нараховує понад п'ять століть.

Аналогічний матеріал підготували студенти з Китаю щодо пісенних оповідей. До метаплану було занесено: час виникнення жанру, його виконавців, особливості виконання, зміст твору, стиль музикування, динаміку розвитку жанру. Наприкінці з'ясувалося, що сьогодні в українському фольклорно-музичному мистецтві дума належить до артефактів, вона не розвивається в сучасних умовах. Натомість, китайський пісенна розповідь також є жанром співочо-розмовним, який набув рис естрадного жанру і має своїх прихильників. Тому його варто вивчати в школі саме в динаміці. До метаплану також було

включено тезу про манеру виконання. Щодо виконання дум, студенти знайшли та скористалися інформацією про те, що вони виконуються у вільній, імпровізаційній манері співу під акомпанемент бандури або кобзи. Нагадали приклад з кінострічки «За двома зайцями», до якої включено кадр, де співає сліпий кобзар.

Більш повну інформацію надали китайські студенти про пісенну оповідь: його виконання може продовжуватися декілька місяців, деякі твори передбачають танець. Окремі твори, наприклад, жанру «танець» актор виконує, сидячи на стільці. Китайські студенти наводили приклади, виконуючи твір, українські студенти не могли цього зробити. Щодо музичного супроводу, то оповіді виконуються під акомпанемент барабана, зокрема, такі жанри як частівки «куйбань», музичні оповіді «чжуйцзи». Такі жанри, як «ерженьчжуань» Північно-східного Китаю і феньянський «хуачу», виконуються з танцями. У них головним інструментом є китайська балалайка, сіху (китайська скрипка), цимбали, торохтілки, барабани.

Семінарські заняття цього спецкурсу-практикуму спрямовані на уміння самостійно опрацьовувати запропоновану літературу; проводити аналіз набутих знань із подальшою вибірковістю їх застосування у творчих проектах; спрямовувати своє навчання на удосконалення етнокультурних компетенцій; формувати гнучкість у виборі необхідної інформації, методів та прийомів; використовувати інформацію про особливості національних традицій для міжкультурної освіти учнів; самостійно аналізувати, узагальнювати і систематизувати знання з фольклору.

Так, особливе зацікавлення викликали завдання на зіставлення та порівняння жанрів і календарно-обрядових свят, у яких активно застосовано пісенно-фольклорний жанр. Використовуючи групову форму роботи, ми здійснювали пошукову активізацію студентів – створили мішаний тип груп (з китайських та українських студентів), які мали зіставити різні жанри *календарно-обрядової і родинно-обрядової творчості, героїчний епос, ліричні пісні, дитячий фольклор, коліскові пісні*. Студенти наводили приклади пісень і

аналізували їх образну та символічну лексику. Розповідаючи про колискові пісні, вони звертали увагу на давнє походження жанру – це один із найдавніших жанрів народної творчості, що сягає корінням міфологічного періоду. Колискові пісні – це особливий глибинно-духовний пласт фольклору. Мати промовляє генетично рідною мелодією і звертається до самої душі дитини. У Китаї свої колискові пісні, своя мелодика, ладове забарвлення, в Україні – зовсім інші, але поєднує їх величезна любов до немовляти, теплота голосу, душевність. Це перші зернятка виховання дитини.

Для зіставлення інших китайських та українських пісень ми запропонували студентам дотримуватися класифікації Вей Дзюна [138]. Науковець виокремлює чотири соціально-породжуючі моделі пісенної творчості: *Лао цзо ге* (трудова пісня), *Шан тен ге* (лірико-протяжні пісні), *Чін су ге* (родинно-побутова пісня) і *Шо чан* (пісні-оповідання). Ці жанрові спрямування потім деталізуються і розшаровуються на жанрові типи і підтипи. Найбільш розгалужену жанрову структуру мають «Трудові пісні *Лао цзо ге*».

Студенти знайшли цікаву інформацію про ці різновиди. Оскільки їм було запропоновано поєднати приклади різновидів народних пісень із певним географічним, природним, етнічним чинником, студенти виконували не лише пошуково-інформаційну діяльність, але й і аналітичну. Так, різновиди *лао цзо ге* залежать від природно-географічного регіону, основного виду діяльності людей, що проживають у тій чи іншій місцевості, її етнокультурних характеристик. Це зумовлює жанрові типології пісень: при підйманні ваги – *жонг лі*; сільськогосподарські пісні – *лонг ші*; при роботі на воді – *чайн фу*.

З процесом сільськогосподарської праці пов'язані пісні *джі сі ге: да май ге* співаються під час відбивання зерен від стручків, *че шуй ге* – під час млинярської праці, *хао цао ге* – пісні косарів. Пісні на воді *чайн фу* розповсюджені у провінціях, що розташовані біля річок, озер або морського узбережжя: пісні бурлаків – *чуан жиан ге*, пісні *чуан фу ге* виконуються під час проходження річкових порогів; на каное, виконуються пісні *чен чуан ге*. Така інформація одразу викликала асоціативні зв'язки у протилежних групах:

студенти згадали «Пісню косарів» П. Чайковського, бурлацьку пісню «Гей, ухнем».

У наведених прикладах ми дотримувалися таких принципів, як-от: принцип діалогу культур; єдності виховання, освіти та розвитку. Застосування принципу визнання демократичної сутності національної ідеї було застосовано під час ознайомлення з матеріалом лекції **«Культурно-виховні особливості національних традицій»**. *Метод навчання*: лекція-презентація.

До теоретичного забезпечення цієї лекції було включено матеріал, що передбачав: розкриття ролі національних традицій у формуванні життєвих ціннісних орієнтирів молодого покоління; визначення поняття «цінностей», які складають сутність та ідеали національного виховання; розгляд класифікації базових ціннісних орієнтацій: сімейні, особистісні, національні, громадянські та їх взаємозв'язок з національними традиціями. Студентам також пропонувалися пріоритетні напрямки формування національної та духовної єдності поколінь, сформульовані у концептуальних документах як України, так і Китаю. До дискусійного обговорення включалися питання щодо визначення критеріїв та характеристик національної свідомості та самосвідомості; зіставлення національної та етнічної свідомості та роль мистецтва в їх формуванні.

Для обговорення та активізації аналітичної діяльності було застосовано низку висловлювань відомих учених з приводу національного виховання (К. Ушинський, М. Драгоманов, С. Русова, І. Огієнко та ін. (Україна); Конфуцій, Ван Ямін, Мен-Цзі, Ло Чжи-пін, Лян Шу-мін (Китай).

Практичне заняття «Нові підходи до національного виховання в умовах багатокультурного суспільства» проводилося за допомогою методики навчання в малих групах із використанням техніки «Ажурна пилка» [57].

Подаємо опис техніки «Ажурної пилки», модифікованої залежно від мети і завдань, поставлених викладачем:

Викладач об'єднує учасників у команди. Слід зробити стільки команд, на скільки частин вдалося поділити матеріал. Оскільки наш матеріал стосується віднайдення спільного і специфічного у висловлюваннях провідних учених-



педагогів України та Китаю щодо національного виховання, то доцільно зробити дві або чотири команди, залежно від кількості учасників. Таким чином, дві команди опрацьовують матеріал про висловлювання українських філософів, педагогів, а дві – про китайських. Викладач роздає матеріал відповідно до кількості студентів у кожній з підгруп. Кожен учасник спочатку самостійно ознайомлюється з текстом (5 хв.), підкреслює в ньому те, що вважає найбільш істотним. Після цього група спілкується на тему прочитаного з кожним із учасників і спільно визначає головний зміст (15 хв.). У підсумку кожна з груп має презентувати опрацьований матеріал і виробити загальний висновок щодо зазначеного вище питання.

Отже, бачимо, що вже на першому етапі основним організаційно-методичним видом роботи була робота в малих групах. Під час першого етапу ми спостерігали збільшення *пізнавальної активності студентів у галузі полікультурної проблематики*; на практичних та семінарських заняттях у відповідях на запитання, під час виконання завдань для самостійної роботи студенти продемонстрували здобуті знання в галузі музичного фольклору, рівень яких засвідчив наявність *фольклорної грамотності та обізнаності; операційність розумових дій щодо засобів художньо-образної основи народної мистецької творчості* студенти проявляли під час практичних занять та самостійної роботи з фольклорним матеріалом у межах застосованих нами технік (метаплан, завдання на порівняння та зіставлення). Таким чином, у ході першого етапу було здійснено методичне забезпечення формування структурних елементів першого компонента. Паралельно, здійснювався вплив на розвиток асертивності та ціннісного ставлення до музичного фольклору різного етнічного походження.

**На другому «мотиваційно-стимулюючому» етапі** також було застосовано метод роботи в малих групах, однак увага була спрямована на кожну окрему особистість, оскільки мета і завдання етапу – підвищити мотивацію щодо опанування музично-фольклорним матеріалом кожного студента та усвідомлення ним можливості застосування етнічного розмаїття

музичного фольклору в імовірному полікультурному середовищі. На цьому етапі, крім спецкурсу-практикуму, були задіяні викладачі виконавських дисциплін. Ми зробили огляд виконавського репертуару досліджуваних та з'ясували в кого з них у репертуарі є музичні твори народного походження, або обробки народної музики. Виявилось, що в репертуарі студентів з Китаю на час експерименту практично не було таких пісень та творів. Ми звернулися з проханням повторити репертуар минулих років. Це було потрібно для практичних занять, на яких ми активно застосовували методи творчого розвитку та підвищення мотивації до саморозвитку на репертуарі народної пісні. Для стимулювання *художньо-творчої активності та мотивації до опанування виконавською діяльністю в інтерпретації образів народного мистецтва* було застосовано метод «вхід в роль», техніка методу – інсценізація та рольова гра.

Метод застосовувався для роботи в малих групах. Завдання для студента: вивчити пісні або здійснити постанову фольклорного свята (елемент) з учасниками групи, які будуть супроводжувати його виконання народної пісні або гри. Такий інсценізований супровід допомагав «увійти в роль» студентів-співаку, оскільки він був автором інсценізації, а також студентам, що інсценізували пісню і глядачам. Спочатку такі завдання викликали жарти, сміх, потім, з розвитком відповідних навичок, ставлення стало серйознішим, підхід до виконання завдання – творчим. Спочатку мотивом було створення «скарбнички рольових ігор» для шкільної практики. Згодом серйозне ставлення та оцінювання таких завдань змінило вектор мотивації: з репродуктивно-накопичувального на творчо-самовиражальний. Наприклад, у процесі інсценізації пісні «Ніч яка місячна» співакові допомагали учасники групи: хлопець і дівчина, які входили в роль закоханої пари та у процесі дійства намагалися передати свої враження від чарівної краси ночі. Жартівливу сценку «Сіяв мужик просо» також виконували дівчина та хлопець. Студенти принесли атрибути: просо, раків, штани, фрак, якими вміло маніпулювали під час інсценізації.

Серед пісень етноменшин інсценізувалися: російська «Да посеяли девки лён», обробка В. Ключева; «Как ходил-гулял Ванюша», обробка Полтавцева; вірменська «Ручеёк бежит, поёт», обробка Комітаса; білоруська «Бульба», обробка В. Локтева; болгарська «Белое яблочко», обробка М. Ламенова та інші.

Серед китайських народних пісень інсценізувалися такі: Збір осіннього врожаю, Пастушок Уг (провінція Шан Сі); фортепіанний твір «Мастер Бін»; Збір квітів (провінція Сі Чуань).

Крім творчого самовираження у процесі інсценізації студенти навчалися створювати комфортне полікультурне середовище, оскільки умовою побудови груп був їх різнонаціональний склад: представники китайської, української, російської, єврейської, болгарської нації. Щодо свого етнічного походження, то студенти повідомили нас про це під час першого заняття, коли застосовували гру – *знайомство*. Крім імені студенти повідомляли і про своє етнічне коріння.

З метою формування навичок переробки та застосування етнохудожньої інформації в художньо-комунікативному процесі ми взяли за основу художні методи музичного фольклору, а саме: *контамінацію, варіативність, імпровізаційність, жанроутворення, циклічність*. Основним методом був «Зупинка з завданням» [57]. Цей метод застосовувався за допомогою поєднання різних технік, тобто зупинки пропонувалися в такий спосіб, щоб розвивати різноманітні творчі навички студентів, що відповідають художньому методу музичного фольклору.

Наведемо приклади:

*Приклад перший:* студенти співають щедрівку «Добрий вечір тобі», а викладач або студент робить декілька зупинок із завданнями:

Зупинка № 1 – після слів «Син Божий народився» інсценізувати далі слова щедрівки.

Зупинка № 2 – після слів «Святеє Рождество» проспівати різдвяні колядки інших країн.

Зупинка № 3 – після слів «Святі Водохрещі» імпровізувати мелодію на лад щедрівки (без слів), тобто вставити нібито музичний приспів, якого в

щедрівці немає, але завдяки властивостям музичного фольклору може виникнути з часом.

*Приклад другий:* під час співу пісні «Добрий вечір, дівчино» було зроблено наступні зупинки:

Зупинка № 1 – після першого куплету створити обробку на двоголосся приспіву, який співається двічі.

Зупинка № 2 – після двох куплетів виконати імпровізований музичний програш з елементами народного танцю.

*Приклад третій:* студенти співають гуртом пісню «А ми просо сіяли». До кінця слів пісні не знає ніхто.

Зупинка № 1 – коли забули слова, придумати сюжет на музику пісні, її метро-ритм, лад, тобто створити свій варіант пісні.

Оскільки українські студенти не розуміли китайську мову, то завданням з зупинкою для китайських студентів було:

1. Після зупинки виконати наступну частину твору на манер співу іншого етносу.
2. Після зупинки виконати останню частину твору, показуючи зміст рухами тіла.
3. Після зупинки змінити лад пісні та проспівати її в іншому образі, на сучасний манер, на манер пісенних оповідей (проговорити виразно).

Наведені приклади розвивали уміння майбутнього вчителя музики активізувати творчу діяльність школярів у процесі засвоєння розмаїття етнічних мистецьких цінностей. Це досягалося завдяки спрямуванню студентів на пошук нестандартних інтерпретацій образів народного мистецтва з метою надання їм нового сучасного звучання за умови збереження ідеї, символіки та драматургії розкриття образу.

Також під час роботи зі студентами намагалися мотивувати їх прагнення до набуття вмінь та навичок культури міжнаціонального спілкування. З цією метою було запроваджено лекцію в межах теми «Роль етнокультурних компетенцій у педагогічній діяльності вчителя музики», яка висвітлювала усі

важливі компетенції, що відповідали етнокультурній та етнохудожній різновидам компетентності.

Теоретичний матеріал лекції передбачав поглиблене розкриття сутності культури міжнаціонального спілкування, використання на уроках музичного мистецтва етнопедagogічного та компетентнісного підходів на рівні знань, настанов (цінностей) та практичного досвіду. Було заакцентовано такі аспекти:

а) знання етнічних складових країни, традицій та вірувань народів, що проживають на її території;

б) шанування своїх традицій і повага та розуміння особливостей традицій інших етносів, вміння використовувати ці знання під час творчого опанування музичним фольклором;

в) розуміння ролі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між вчителем і школярем для проведення ефективного діалогу на уроці, зокрема під час колективно-творчої взаємодії;

г) знання фольклорного матеріалу та розуміння символічної образності творів з метою кращого виконання та пояснення їх сутності учням;

д) використання дидактичних принципів етнопедagogіки, орієнтованих на цінності традицій різних народів, вміння просувати ці ідеї на уроках музики.

Під час виконання останніх завдань студентам було запропоновано підібрати народні прислів'я та знайти відповідні до них пісні. Студенти самостійно шукали прислів'я та необхідні пісні. Українські і китайські студенти спільно виконували завдання, поєднували прислів'я, що стосувалися дружби, товарищкості, приязного ставлення. Так, студенти-українці запропонували такі зразки народної мудрості: «Яку дружбу заведеш, таке й життя поведеш», «З добрими людьми завжди згоди можна дійти», «Вірний приятель – то найбільший скарб», «Шукай друга, а найдеш – тримай», «Друзі пізнаються в біді»; китайські – такі: «У кого багато друзів, тому привільно, як в степу; у кого їх немає, тому тісно, як між долонями», «Той, хто вказує на твої недоліки, не завжди твій ворог, той, хто говорить про твої достоїнства, не завжди твій друг», «Загальні сподівання – загальні сили».

Щодо народних пісень, то студенти віднайшли такі: білоруська пісня «Ой ви, дружаньки» в обробці С. Полонського, лемківська пісня «Не вандруй Шугаю», українська народна пісня «Вишні-черешні розвиваються», китайська народна пісня «Одна бамбукова жердина легко згинається», «Не вистрілить стрілою, яка втратила пір'я: важко жити людині, яка втратила друзів», «Друга без вади не буває; якщо будеш шукати вади – залишишся без жодного друга», інші. Студенти звернули увагу, що в прислів'ях та піснях різних етносів схвально відгукуються про такі моральні якості як доброта, щирість, прагнення до справедливості і рівності, готовність прийти на допомогу в біді, повага до старших і безпомічних, здатність поділитися останнім. Велика увага у них приділена розрізненню антиподів: добро – зло; правда – брехня; розум – невігластво, милосердя – жорстокість, красиве – потворне (українські: «Приятелева вода краща ворожого меду», «Не той друг, що лащиться, а той, що печалиться», «З добрим дружись, а лихих стережись» та ін.; китайські «Люди прагнуть зблизитися з тими, у кого хороша душа; риби прагнуть в озеро, багате водоростями», «Будеш три роки здійснювати добродесні вчинки – мало хто буде знати про це; одного разу зробиш погане – дізнається вся Піднебесна»). Не випадково у багатьох народних оповіданнях ідеться про боротьбу проти злих сил за утвердження добра.

Такі ж порівняння та зіставлення студенти знаходили у прислів'ях про працю, про землю, про родинні стосунки. Після проведеної роботи було виконано низку завдань, у яких студенти пояснювали власні позиції, умовиводи, які вони зробили під час вивчення різноманітних фольклорних жанрів України та Китаю. Було запропоновано виконати такі види робіт:

1. Дати письмову розгорнуту відповідь на запитання: «Яка мета вивчення українського та китайського фольклору майбутніми вчителями музики?».

2. Підібрати і виконати (зважаючи на наявність вокальних, драматичних і хореографічних здібностей) фрагменти фольклорних творів певного жанру з оповіддю про походження та національну специфіку (робота в малих групах).

3. Проаналізувати шкільні програми з музичного мистецтва на предмет того, у яких класах і в якому обсязі учні ознайомлюються з фольклорним матеріалом.

4. Навести конкретні приклади взаємодії фольклору з іншими гуманітарними предметами. Записати 3-4 приклади у зошит.

Під час виконання завдань українські студенти повинні були висвітлювати національну специфіку фольклору, фольклорний матеріал, близький до української культури (наприклад, білоруський або польський), китайські – враховувати національну специфіку Внутрішньої Монголії та інших східних народів.

Основним завданням роботи було не тільки опанування певного фольклорного матеріалу, але й усвідомлення результативності та необхідності його використання у процесі формування етнокультурних компетентностей школярів. Проводячи семінар на згадану тему, ми орієнтувалися на логічну цілісність і послідовність пропонованих завдань. Саме тому *перше завдання* повинно створити мотиваційний фон (коли студенти самі визначають мету і доцільність вивчення українського фольклору для своєї майбутньої практичної діяльності), уміння висловлювати і відстоювати продумані заздалегідь аргументи. *Друге завдання* сприяло опануванню студентами певних знань, умінь і навичок, набутих під час підготовки до презентації фрагментів фольклорних творів певного жанру. *Третє завдання* безпосередньо було пов'язане з першим і другим і давало можливість студентам з огляду на набуті знання критично проаналізувати шкільні програми з музичного мистецтва на предмет обсягу в них фольклорного матеріалу. Як наслідок, у *четвертому завданні* необхідно віднайти взаємозв'язок фольклору з іншими гуманітарними дисциплінами, що спонукає до творчого підходу, розуміння ролі інтеграції та широкого спектру його використання. Викладач, дотримуючись послідовності у проведенні цього семінару, створюючи приязну і безпечну атмосферу, зможе виконати поставлене завдання.

Отже, бачимо, що на другому етапі логічно поєднувалися два напрями роботи: розвиток творчого самовираження на основі музичного фольклору, опанування навичок полікультурної комунікації на засадах діалогу культур. Крім того, продовжували розвивати якості: емпатію, вміння слухати іншого, вміння висловлюватися, ціннісне ставлення етнонаціональних уявлень на мораль, традиції, взаємини між людьми.

**На третьому «мобілізаційно-комунікативному» етапі** увага було зосереджено на формуванні функціонального компоненту, оскільки саме він відповідав практичним педагогічним діям майбутнього вчителя в умовах полікультурного середовища. Під час практичних занять ми створювали таке середовище умовно, завдяки розподілу студентів на маленькі групи, кожна з яких представляла певний етнос. Спочатку учасники груп занурювалися у «свій етнос», визначали костюм, музичні інструменти, музично-фольклорні жанри, особливості, ритмо-інтонаційний лад, образи та символи фольклорних творів. Також було запропоновано додатковий дидактичний матеріал на прикладі основних національних меншин Китаю. Серед завдань для студентів було: створити *Довідник індивідуального користування*, який містив би інформацію щодо етноменшини та їх музичної культури, інструментів, свят тощо. Основними методами роботи були: ділова гра; робота в малих групах, творче проектування, складання опорного довідникового конспекту. Також до методів ми включили модифікацію уроку на запропоновану тему і план.

*Завдання для виконання:* учасники практичного заняття об'єднуються в групи по 4-5 осіб. Кожна група отримувала конспект уроку з певної теми. Завдання учасників полягало в тому, щоб отриманий конспект уроку модифікувати (змінити), маючи за мету вплинути на формування етнокультурних компетенцій школярів. Після виконання завдання, кожна група презентувала свій модифікований урок, акцентуючи увагу на тих змінах, які вони здійснили задля поставленої мети. Таким чином, студенти не тільки ознайомилися з конспектом свого уроку, але й мали можливість прослухати і запропонувати цікаві ідеї, оцінюючи модифікацію уроків своїх одногрупників.



Важливою, з методичної точки зору, ми вважали орієнтацію студентів на етнопедагогічний та компетентнісний підходи, усвідомлення взаємозв'язку, взаємопроникнення та інтеграції усіх його складових. Оскільки знання підкріплюються цінностями (настановами на їх визначення), то вони впливають на вибір шляхів та методів практичної діяльності.

У роботі зі студентами ми звертали їх увагу на специфіку використання здобутків національної культури та їх обов'язкове включення до цілісної драматургії уроку музики або виховного заходу на основі музичного мистецтва, її розгляд у контексті вимог до програми та сучасних тенденцій мистецької освіти.

Під час організації завдань для практичної роботи студенти повинні були заздалегідь підготувати конспекти уроків, які надалі учасники модифікуватимуть. Об'єднавши студентів на групи кількістю не більше 5 осіб, для їх роботи ми виділили 30 хвилин. Під час вибору теми уроку провели жеребкування. Після завершення завдання кожна група презентувала свою розробку уроку. Після презентації учасники, які слухали, ставили запитання групі, яка презентувала урок, або повинні були запропонувати свої ідеї щодо покращення уроку. Практичне заняття передбачало домашнє завдання. Кожна з груп до свого модифікованого уроку мала підготувати наочний матеріал і написати розгорнутий план-конспект.

Орієнтовані теми уроків запропоновані в таблиці 3.3.

**Практичне заняття** «Організація та проведення занять з використанням народного музичного мистецтва» було також націлено на формування практичних навичок роботи з музично-фольклорним матеріалом на уроках музики.

*Метод навчання:* навчання в малих групах.

## Орієнтовні теми уроків

| Орієнтовні теми уроків для виконання практичної роботи: |
|---|
| «Подорож пісенними стежками»                            |
| «Рідний мій краю»                                       |
| «Слідами багатокультурності нашої країни»               |
| «Україна – Китай, міжкультурний діалог»                 |
| «Спільне та самобутнє у фольклорі народів моєї місцини» |
| «Пісенна творчість – цінностей букет»                   |
| «Різноманітність культур як чинник розвитку суспільств» |
| «Дзеркала відчуттів у народних традиціях»               |

*Хід практичного заняття:* учасники об'єднуються парами, кожна пара отримує матеріал із завданням, заздалегідь підготовленим викладачем. Для виконання завдання потрібно з ним ознайомитися і скласти фрагмент уроку, де за допомогою схожості та самобутності музичного мистецтва різних народів провести порівняльний аналіз і охарактеризувати період та специфіку побутування.

Іншим методом практично-діяльнісного спрямування був міні-проект, який також передбачав навчання в малих групах. Завданням було: скласти фрагмент заходу або цілісного заходу – міні-проект, присвячений традиційному народному святу. Важливим для розкриття специфіки фольклору є усвідомлення його синкретичності, сприйняття не окремих видів творчості того чи іншого обряду, а загальної драматургії дійства з поєднанням в один сегмент усіх складових обрядодійства (музики, слова, театралізації, предметів народної творчості, драматургії обряду тощо). Крім того, попередня підготовка потребувала звернення до сучасних досліджень історії, етно-психології, культурології, міфології. Під час створення проекту студенти вже чітко уявляли, що кожна група, кожен цикл народних пісень, традицій, календарно-

обрядових дій тісно пов'язаний із морально-виховним потенціалом народної творчості.

*Завдання для виконання творчої роботи (проекту):* Створити проект календарно-обрядового свята, об'єднати учасників у підгрупи по 4-5 осіб. Кожна з підгруп самостійно вибирає тему, присвячену календарно-обрядовому свята. Завдання полягає у розробці свята, для якого учасники самостійно продумують сценарій із використанням фольклорного матеріалу і створенням єдиної драматичної лінії вистави. Підготовлюючи творчу роботу (проект), студенти повинні написати детальний конспект з розробкою сценарію. У конспекті має бути визначена мета та поставлені завдання – навчальні, виховні, розвиваючі. Організуючи презентацію свого проекту, кожна група готує художнє оснащення, підбирає і розучує музичний матеріал, продумує драматичну лінію, проводить самостійні репетиції тощо. Процес підготовки проекту формує етнокультурно-пізнавальну, регулятивно-діяльнісну, духовно-ціннісну, художньо-комунікативну та художньо-праксіологічну компетенції учасників, дає можливість показати їх у безпосередній практичній діяльності. Важливо активізувати студентів до самостійного вибору певного стилю і форми проекту, оскільки він може бути не тільки у формі свята, але й творчого вечора, театру одного актора, вечорниць, інтерактивної композиції, театральної вистави. У попередній роботі студенти були поінформовані про те, що найдавніший пласт народних пісень, пов'язаних з порами року, називають обрядовими або календарно-обрядовими. Це колядки та щедрівки (зима), веснянки (весна), купальські (літо) й обжинкові (осінь), а також пісні, пов'язані з обрядами весілля та поховання.

Колядки і щедрівки супроводжували обряд колядування і щедрування з нагоди новорічних свят. Це – своєрідна театралізована музична вистава. Групи хлопців, хлопців і дівчат або дітей від 3 до 10-15 чоловік під керуванням досвідченої у цих справах людини готували святкове дійство. Колядники перевдягалися в козу, чорта тощо і обходили двори, співаючи пісні, танцюючи (у деяких місцевостях колядували під вікнами). Цей обряд існував з давніх-

давен у різних місцевостях України. Сюжети обрядових пісень досить різноманітні, але неодмінно пов'язані з працею та життям селян. Це побажання успіхів у новому землеробському році, щастя і здоров'я господареві, його жінці й дітям, іноді розповіді про одруження чи вибір нареченої.

Аналогічними виявилися і цикли народно-обрядових свят та пісень китайського народу з тією різницею, що свято «Новий рік» – одне з найважливіших у китайському календарі, випадає на перший новий місяць першого місяця року, між 12 січня і 19 лютого. Довгий час це свято «Юань-Дань» святкували в різні пори року, оскільки новий рік відраховувався з різних місяців. Після введення григоріанського календаря, після календарних реформ ханського імператора У-Ді (140-86 р. до н.е.) це свято почали називати Чунь цзе, «Святом весни», щоб відокремити його від Нового року за західним стилем. Початковий сенс свята полягав у даруванні подарунків, що передбачали побажання, щоб новий врожай був багатим.

Таким чином, пропоновані для втілення міні-проекти ґрунтувалися на зіставленні або взаємодоповненні народних культурних традицій, рядово-фольклорних дій китайського та українського народних календарних циклів і свят, які до нього входять. Під час підготовки таких міні-проектів студенти навчалися виконувати координаційну, соціокультурну, освітньо-розвивальну та діалогово-комунікативну функцію, які передбачені в роботі в умовах полікультурного середовища. Якість виконання творчої роботи (проекту) оцінюється з огляду на те, чи змогли студенти підійти творчо до розробки свята, розкрити тему та виконати визначену мету та завдання, застосувати цікаві методи та прийоми, використовуючи твори народного музичного мистецтва.

Протягом усіх етапів роботи ми спиралися на педагогічні принципи, які були обґрунтовані до початку експерименту, а саме:

– визнання демократичної сутності національної ідеї під час формування настанови на вирішення завдань національної політики держав України та

Китаю щодо забезпечення розвитку усіх нацменшин на засадах їх народних традицій і мистецтва;

– орієнтація на регіональний сегмент культури, що здійснювалася при виборі етнічного складу регіону, у якому в перспективі потрібно буде працювати майбутньому вчителю музики;

– міждисциплінарного синтезу, що проявлявся під час опори на додатковий інформаційний матеріал з історії, фольклористики, етнографії, психології творчості та культурології;

– опори на педагогічний потенціал народно-мистецької творчості під час усіх практичних завдань, що передбачають творчу роботу з фольклорним матеріалом та його подальше педагогічне застосування у шкільній практиці;

– принцип діалогу культур, який постійно існував у вигляді зіставлення та порівняння жанрового розмаїття музичного фольклору України та Китаю;

– єдності виховання, освіти і розвитку з метою формування полікультурної компетентності майбутніх учителів музики;

– врахування педагогічного потенціалу музичного фольклору під час творчого розвитку студентів на основі застосування художніх властивостей самого фольклору: контамінації, імпровізації, варіативності тощо.

На завершення проведення усіх запланованих методикою заходів, практичних занять було здійснено контрольний зріз. З цією метою ми знову звернулися до розроблених критеріїв та показників, скористалися шкалою оцінювання та застосованими під час діагностики методами. Відмінністю цього етапу було те, що констатувальна методика ґрунтувалася на новий, інформаційно збагачений полікультурний та фольклорний матеріал, ускладнені за змістом творчі та навчальні тестові завдання. Крім того, додатковим матеріалом було оцінювання студентів щодо виконаних ними творчих міні-проектів, модифікацій уроків, вміння працювати в малих групах.

Отримані результати за кожним критерієм було занесено в таблиці, які подано в Додатку П, у ньому також розглянуто порівняльні результати кожного студента за кожним критерієм.

Спочатку ми порахували результати в контрольній групі і виявили: кількісне значення загального Kf змінилося від 4,7 до 4,9, що дає підстави за нашою шкалою віднести цей рівень до середнього, однак, його математичний еквівалент відповідає найнижчій сумі. Позитивні зміни переважно реалізувалися за рахунок показників другого, виконавсько-діяльнісного, критерію (з 5 до 5,3), оскільки студенти продовжували виконувати музичні фольклорні твори та поширювати свою компетентність щодо їх виконання; збільшився на 0,1 (з 4,6 до 4,7) показник функціонального критерію, що є логічним, оскільки студенти вийшли на педагогічну практику і за рахунок набутих початкових педагогічних навичок збільшили показники четвертого критерію. Водночас, знизився показник першого критерію – когнітивно-операційного (з 4,7 до 4,5). Це можна пояснити тим, що минуло півроку з того часу, як студенти завершили вивчення дисципліни «Теорія і методика фольклорного виховання». Отже, ми діагностували остаточні знання, тому вони є трохи гіршими, але у межах допустимих критеріїв якості залишкових знань.

Однак, сталися зміни в загальному розподілі студентів на рівні. Так, середній рівень зріс з 42% до 52%, низький відповідно до цього впав з 55% до 45%. Отже, позитивні зміни відбулися, але дуже незначні.

В експериментальній групі ми отримали такі результати: загальний Kf збільшився з 4,7 (як в КГ) до 5,9, що відповідало *середньому рівню*, на відміну від попереднього *низького*. Найбільші позитивні зрушення спостерігалися за Kf результативності показників когнітивно-операційного критерію (з 4,6 до 6,2) та функціонального, який засвідчив практичне опанування важливих навичок (від 4,5 до 6,2). Гіршими були показники підвищення результатів особистісно-якісного критерію. Це пояснюється тим, що якості важко розвинути за короткий

термін навчання, а наш формувальний експеримент здійснювався упродовж одного семестру.

Отримані результати пропонуємо розглянути в *таблиці 3.4*.

Отже, бачимо, що розподіл за рівнями кардинально змінився в експериментальній групі: до високого рівня увійшло 5 студентів, що склало вже 16% (для порівняння – на початку експерименту показник дорівнював 0%); до середнього рівня віднесено вже 19 досліджуваних, що склало 61%; кількість досліджуваних, що віднесені до низького рівня, зменшилася до 7 осіб (23%).

**Таблиця 3.4**

**Підсумкова порівняльна таблиця отриманих результатів**

| Рівні        | ЕГ         |    |            |    | Динаміка змін |       | КГ         |    |            |    | Динаміка змін |       |
|--------------|------------|----|------------|----|---------------|-------|------------|----|------------|----|---------------|-------|
|              | До початку |    | Наприкінці |    |               |       | До початку |    | Наприкінці |    |               |       |
|              | Абс.       | %  | Абс.       | %  | ≤ (%)         | ≥ (%) | Абс.       | %  | Абс.       | %  | ≤ (%)         | ≥ (%) |
| Високий      | 1          | 3  | 9          | 29 | 29            |       | 1          | 3  | 1          | 3  | 0             | 0     |
| Середній     | 13         | 42 | 15         | 48 | 3             |       | 13         | 42 | 16         | 52 | 10            |       |
| Низький      | 17         | 55 | 7          | 23 |               | 32    | 17         | 55 | 14         | 45 |               | 10    |
| Загальний Kf | 4,7        |    | 5,9        |    | 1,2           |       | 4,7        |    | 4,9        |    | 0,2           |       |

Для статистичної достовірності позитивної результативності отриманих даних ми скористалися автоматичним підрахунком критерію Фішера в он-лайн режимі <http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/> [67]. Взяли за основу підрахунків дві гіпотези за результатами кінцевого заміру:

H0: Доля досліджуваних в ЕГ, у яких визначено високий результат, не перевищує долю осіб групи КГ, у яких також спостерігаємо високий результат.

H1: Доля досліджуваних в групі ЕГ, у яких визначено високий результат, перевищує долю осіб групи КГ, у яких також високий результат.

Ми склали таблицю 3.5 і отримані дані занесли до запропонованого чотирикутника.

Результати виявилися такими: Відповідь:  $\varphi^*_{емп} = 3.059$

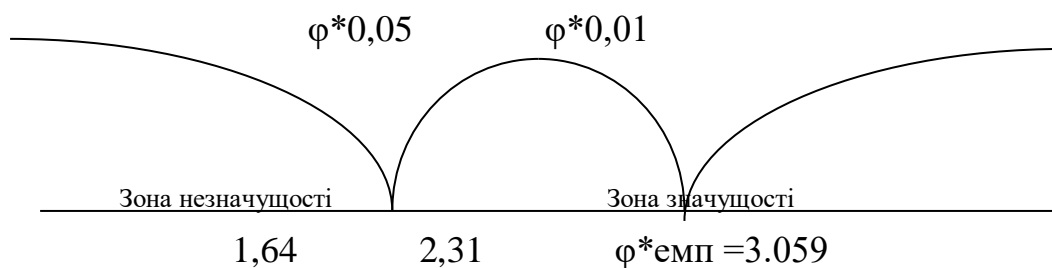


Рис. 3.15 Графік отриманих результатів за критерієм Фішера.

Отже, отримане емпіричне значення  $\varphi^*$  знаходиться у зоні значущості.  $H_0$  відхиляється.

Таблиця 3.5

**Розрахунок поділу студентів за високим рівнем та середнім і низьким у сукупності в ЕГ та КГ**

| Групи | Високий рівень |          | Середній та низький рівні |          |
|-------|----------------|----------|---------------------------|----------|
|       | Число          | Відсоток | Число                     | Відсоток |
| ЕГ    | 9              | 29%      | 22                        | 71%      |
| КГ    | 1              | 3,2%     | 30                        | 96,8%    |

Оскільки попередні результати в КГ та ЕГ були ідентичними, зміна гіпотез на порівняння між попереднім результатом та остаточним результатом показало аналогічний результат.

Наочно збільшення результативності пропонуємо на Рис. 3.16.

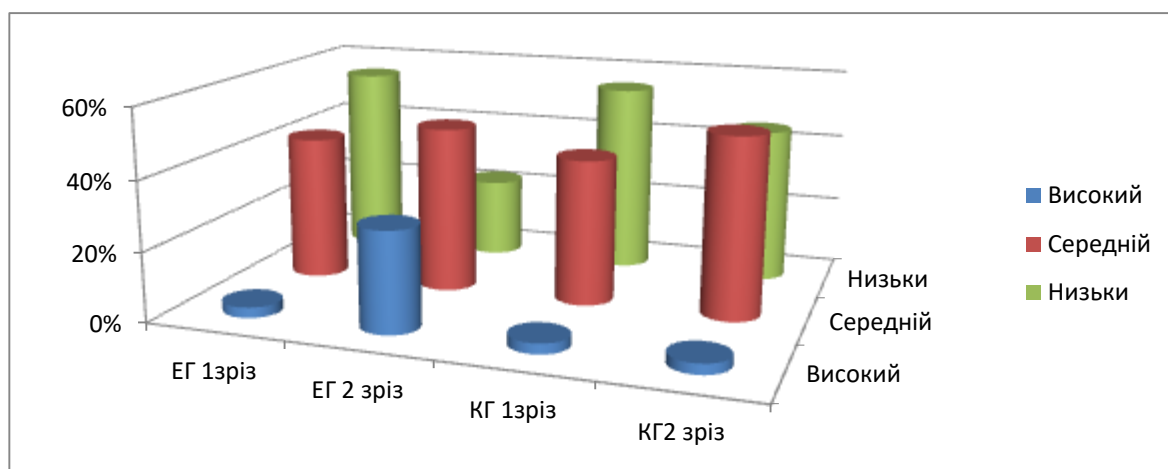


Рис. 3.16 Порівняльна гистограма результатів дослідження



Отже, бачимо, що отримані результати переконливо свідчать про ефективність запропонованої методики. Найбільша ефективність була помічена за показниками когнітивно-операційного та фахово-орієнтаційного критерію, оскільки вони відповідали, на нашу думку, феномену полікультурності та сприяли якості полікультурної компетентності. Означену позицію ми пояснюємо так: поглиблення освіченості до рівня компетентності зумовлене тим, що отримані знання одразу опрацьовувалися на практиці шляхом методу роботи в малих групах, застосуванням ділових ігор, які умовно створюють ефект полікультурного середовища. Високих результатів за показниками творчо-діяльнісного критерію ми не спостерігали, оскільки нашу методику виконання фольклорних творів було застосовано як додатковий матеріал, а творчі показники охоплювали імпровізаційні, мобілізаційні, контамінаційні навички, які не розвиваються за короткий термін. Так само це стосується і якостей. Однак, у межах усвідомлення норм поведінки в полікультурному середовищі також показано позитивні результати.

### **Висновки до третього розділу**

Експериментальне дослідження здійснювалося у три етапи. *Попередній етап*, мета якого полягала у визначенні стану врахування полікультурних явищ та національно зорієнтованих стратегій у фаховій підготовці майбутніх учителів музики України та Китаю. Оглядовий аналіз навчальних планів показав, що в китайських університетах більша кількість годин відводиться вивченню народної музики, її виконанню, викладанню у школі, виробленню практичних навичок вивчення музичного фольклору; однак, не враховується його потенціал при створенні умов навчання музики представників етноменшин. Ця позиція є спільною для Китаю та України: музичний фольклор використовується скоріше як нормативна дисципліна або як художній матеріал для творчого виконавського самовираження, досягнення високого рівня виконавської майстерності.

*Основний етап педагогічної діагностики* – констатувальний експеримент, що здійснювався у двох типах груп: з бакалаврами, готовими до роботи у школі, студентами 2 та 3 курсу, які навчаються за традиційною методикою.

Побудова критеріїв та показників здійснювалася на основі компонентної структури досліджуваного феномену та емпіричних даних попереднього етапу дослідження. Було обрано такі критерії: когнітивно-операційний, виконавсько-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний, фахово-орієнтаційний. Зазначені критерії містили такі показники, які охоплювали оцінюванням найголовніші структурні компоненти стану підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища: освітньо-мисленнєві аспекти, освіченість і компетентність в галузі полікультурної освіти і музичного фольклору та операційні навички їх зіставлення та інтеграції; володіння навичками виконавства музично-фольклорних творів, їх творчого застосування у полікультурних реаліях; наявність необхідних для цього якостей, усвідомлення своїх завдань і функцій у полікультурному середовищі та навичок практичних дій.

Добір методів, спеціальних завдань, шкали оцінювання та математико-статистичних процедур дозволили встановити три рівні стану підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища: низький рівень «елементарна полікультурна освіченість» (4 курс – 47%; 2, 3 курси – 55%); середній рівень «загальна полікультурна орієнтація» (4 курс – 47%; 2, 3 курси – 42%), високий рівень «фахова полікультурна компетентність» (4 курс – 6%; 2, 3 курси – 6%). Розподіл показав повільне збільшення результатів до 4 курсу та актуалізував необхідність застосування методики, яка підвищить та оптимізує отримання більш високих результатів

Формувальна методика запроваджувалася поетапно.

**На першому етапі – «інформаційно-накопичувальному»** – застосовувалася перша умова, цілеспрямовано формувався *пізнавально-операційний компонент* підготовки студентів до роботи в умовах полікультурного середовища за рахунок створення інформаційного багажу щодо полікультурних реалій у педагогіці й усвідомлення педагогічного

потенціалу музичного фольклору як засобу вирішення завдань полікультурної освіти на основі вивчення мистецтва різних етносів. На цьому етапі застосовувалися такі методи: *методи навчання* – лекція-презентація, лекція-дискусія, пояснювально-ілюстративний, інтерактивні, пізнавально-пошукові; *когнітивно-аналітичні* – символізації, порівняння, художньо-драматичного аналізу, розгляд інцидентів.

**На другому етапі – «мотиваційно-стимулюючому» – застосовувалася друга педагогічна умова, яка була спрямована на формування діяльно-творчого та особистісно-ціннісного компонентів** шляхом стимулювання мотивації до опанування навичок застосування музичного фольклору з метою вирішення завдань, що виникають у полікультурному середовищі. На цьому етапі здійснювалося практичне використання художніх методів музичного фольклору у формуванні творчої діяльності майбутнього вчителя музики в роботі з різноманітним етнохудожнім матеріалом у педагогічному процесі з дітьми. Методами на цьому етапі були: *інтеграційні* – синестезія, синкретизація, контамінація; *творчо-спонукальні* – варіювання, імпровізація, візуалізація, модифікація сценаріїв; *ігрові* – моделювання, рольові ігри, групові ігри; *комунікативні* – занурення в образ, діалогічне моделювання.

**На третьому етапі – «мобілізаційно-комунікативному» – застосовувалася третя педагогічна умова, яка дозволяла реалізувати набуті знання та навички в різних педагогічних ситуаціях, що виникають у полікультурному середовищі і вимагають від вчителя виконання певних функцій у процесі музичного навчання учнів різного етнічного походження, створюючи умови, однаково комфортні для всіх.** Методами на цьому етапі були: *ігрові* – ділова, рольова, художня ігри; *групової взаємодії, імпровізації-інсценізації*; *комунікативні* – діалогічне моделювання; *діяльнісно-інтерактивні*; *віртуально-діалогічні, міні-проекти, довідники індивідуального користування.*

Основною організаційною формою був спецкурс-практикум «Основи полікультурної компетентності майбутнього вчителя музики». У межах курсу можливо було застосовувати різноманітні *методи роботи в малих групах* за допомогою відповідних технік: «ажурна пилка», «мета-план», дебати «за і

проти», «рольові ігри з інсценізацією» тощо. Саме вони виявилися найбільш ефективними.

Унаслідок застосування математико-статистичної обробки отриманих даних було встановлено підвищення розподілу досліджуваних за рівнями. Так, в експериментальній групі показники високого рівня підвищилися з 3% до 29%; середнього – з 42% до 48%, низького – зменшилися з 55% до 23%. Тоді як в контрольній групі таких результатів не спостерігалось: показники високого рівня не збільшилися, середнього – зросли з 42% до 52%, низького – зменшилися з 55% до 45%.

Загальний  $K_f$  в ЕГ підвищився на 1,2, тоді як в КГ – на 0,2. Перевірка отриманих даних за критерієм Фішера підтвердила достовірність ефективності отриманих результатів. Отже, запропонована методика є ефективною.

## ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичні узагальнення та експериментально доведено методику підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища на основі музичного фольклору, який має міцний педагогічний потенціал, сукупність художніх методів, які можуть бути застосовані в педагогічному процесі. Орієнтація на музичний фольклор дозволяє гнучко пристосовувати навчальну стратегію до мінливості полікультурного середовища.

1. У таких багатонаціональних державах, як Україна і Китай, освітня політика дотримується стратегії на консолідацію суспільства шляхом збереження національних традицій, які за своїми ознаками характеризуються етнокультурним розмаїттям. Полікультурність у таких державах має глибоке історичне коріння, однак, глобалізаційні світові тенденції роблять полікультурний простір рухливим та структурно неусталеним. Аналіз літературних джерел показав, що актуальним завданням педагогічної науки України і Китаю є підготовка вчителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища на основі історично сформованих цінностей, зрозумілих й близьких народів і становлять сутність національної ідеї та стратегії національного виховання. Незважаючи на філософсько-освітній плюралізм щодо питань підходів до модернізації освітніх систем, опора на гуманістичні та етнопедагогічні властивості народного мистецтва в підготовці майбутніх учителів музики стає спільним принципом у державній стратегії мистецько-педагогічної освіти вищої школи України та Китаю, яка враховує культурну глобалізацію та культурну регіоналізацію в підготовці фахівців. Це дає можливість забезпечити студентів з Китаю ефективною методикою підготовки до роботи в полікультурному середовищі під час навчання в університетах України.

2. Полікультурне середовище розуміється в дослідженні як обставини, що виникли об'єктивно і характеризуються культурною взаємодією та акцентом на

порозумінні різних етнічних груп, які проживають на спільній території, підтримуючи свою культурну ідентичність і створюючи спільні національні цінності в межах однієї держави. Робота вчителя музики в умовах полікультурного середовища передбачає здійснення фахової діяльності з урахуванням особливостей полікультурного регіону та зумовлена тими функціями, які покладаються на вчителя музики відповідно до потреб полікультурної освіти.

3. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища в дослідженні інтерпретується як процес набуття досвіду, заснованого на знаннях, уміннях та навичках, які складають фахову полікультурну компетентність та забезпечують учителям музики ефективність використання етнохудожніх надбань мистецької творчості в педагогічній та соціокультурній діяльності в межах діалогу культур різних етнічних груп у контексті національної державної політики. Компонентно-функціональна модель підготовки майбутнього вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища охоплює такі компоненти: пізнавально-операційний, практично-творчий, мотиваційно-ціннісний, інтегруючий та мобілізаційно-фаховий, що відповідає за якість виконання особливих функцій учителя музики в умовах полікультурного середовища: організаційно-координаційну, соціокультурно-ціннісну, освітньо-розвивальну та настановчо-комунікативну.

4. Поняття «педагогічний потенціал музичного фольклору» тлумачиться як сконцентрована сукупність функціональних можливостей даного виду мистецтва впливати на результативність художньо-педагогічних завдань, які покладаються на полікультурну освіту. У цьому контексті до функцій педагогічного потенціалу фольклору віднесено: національно-виховну, ціннісно-орієнтаційну, функцію збереження культурних традицій, розвитку художньо-образного мислення. Особливі художні методи фольклору: варіативність та імпровізаційність; синкретизм та синестезія; жанроутворення і циклізація, зумовлена циклічністю явищ у природі, у житті; контамінація; символізація та

їх сукупність зі змістовою лінією, що охоплювала етнокультурологічні знання, народнопісенну творчість, музично-фольклорну обрядовість, народно-інструментальну музичну спадщину створили ґрунт для експериментальної методики.

5. Констатувальний експеримент здійснювався на основі розроблених критеріїв та показників, що відповідали компонентній структурі досліджуваного феномену. Було обрано такі критерії: когнітивно-операційний, виконавсько-творчий, мотиваційно-ціннісний, фахово-орієнтаційний. Результати констатувального експерименту показали повільну динаміку традиційної методики та наступні результати розподілу студентів бакалаврів за рівнями: *низький рівень* «елементарна початкова полікультурна освіченість» – 47% досліджуваних; середній рівень «загальна полікультурна орієнтація» – 47%; високий рівень «фахово- спрямована полікультурна компетентність» – 6% досліджуваних.

6. Результативність застосування експериментальної методики доводить, що підвищення ефективності процесу підготовки вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища здійснюється на основі: авторського спецкурсу-практикуму «Основи полікультурної компетентності майбутнього вчителя музики»; дотримання таких етапів: першого – «інформаційно-накопичувального», другого – «мотиваційно-стимулюючого», третього – «мобілізаційно-комунікативного» та відповідних педагогічних умов – цілеспрямованого впровадження полікультурної та музично-фольклорної проблематики в навчальний процес; стимулювання зацікавленості до етнохудожньої проблематики та спрямованість музичного навчання на художньо-педагогічну діяльність в умовах полікультурного середовища; активізації ігрової діяльності на основі групових організаційних форм навчання з урахуванням художнього діалогу і поглибленого усвідомлення художньо-ціннісної сутності музичної народної творчості основного етносу та етноменшин. Серед методів найбільш результативними були: методи роботи в малих групах; ділові ігри, які умовно створюють ефект полікультурного

середовища; методи творчого розвитку, що ґрунтуються на художньо властивих ресурсах самого фольклору: варіативність, синестезія, контамінація, символізація; жанрове та образне зіставлення китайського й українського музичного фольклору та народних традицій.

Подальшою галуззю дослідження можуть бути розробки окремих методик підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища в різних видах фахового музичного навчання із застосуванням технологій роботи в малих групах і створенням умовних ігрових ситуацій полікультурного середовища.



### Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений – 2-е изд., перераб. и доп. / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – с. 40 – 141.
2. Абібулаєва Г. С. Деякі аспекти полікультурної освіти / Г. С. Абібулаєва // Психологія і педагогіка. – 2006. – №1. – С.75–85.
3. Алексашенкова И. В. Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» [Электронный ресурс] / И. В. Алексашенкова. – Новгород, – 2000. – 19 с. – Режим доступа: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18013.php>
4. Алексеєва О. В. Пріоритети й перспективи полікультурного виховання / О. В. Алексеєва // Психологія і педагогіка. – 2004. – №4. – С. 62.
5. Андрущенко В. Духовна сутність освіти / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – №1. – С. 5–10.
6. Андрущенко В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку [Электронный ресурс] / В. Андрущенко, В. Лутай // Академія наук вищої освіти України. – Режим доступу: [http://www.anvou.org.ua/index.php?module=pagemaster&PAGE\\_user\\_op=view\\_page&PAGE\\_id=399](http://www.anvou.org.ua/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=399).
7. Аникин В. П. Русское народное поэтическое творчество / В. П. Аникин, Ю. Г. Круглов. – Л.: Просвещение, 1983. – 416с.
8. Аникин В. П. Теория фольклора. Курс лекций / В. П. Аникин. – 3-е изд. – М.: КДУ, 2007. – 423 с.
9. Аракелян О. В. Поликультурное образование в многонациональной школе в условиях мегаполиса: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» [Электронный ресурс] / Офелия Вазгеновна Аракелян. – Москва, 1997. – 135 с. – Режим доступа:

<http://www.dissercat.com/content/polikulturnoe-obrazovanie-v-mnogonatsionalnoi-shkole-v-usloviyakh-megapolisa>.

10. Афонасенко Е. Моральные суждения студенческой молодежи современного Китая [Электронный ресурс] / Е. Афонасенко // Развитие личности. – 2007. – № 2. – С.129–143. – Режим доступа: [http://rlonline.ru/articles/rl07\\_2/632.html](http://rlonline.ru/articles/rl07_2/632.html)
11. Балицкая И. В. Современные подходы к реализации идей мультикультурного образования в США / И. В. Балицкая // Ученые записки СахГУ: сборник научных статей. – Вып.5. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2005. – С. 92–94.
12. 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» 2003р. / Н. О. Батюк. – Одеса: Астропринт, 2004. – С. 94–95.
13. Батюк Н. О. Особливості формування художньо-образного мислення дітей засобами фольклору : Метод. рек. до уроків муз. мистецтва в початк.школі / Наталія Орестівна Батюк. – Одеса, 2007. – 72 с.
14. 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. – 280с.
15. Бойченко В. До загальнолюдського кризь призму національного (проблеми політкультурного виховання) / В.Бойченко // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3-4. – С. 106–112.
16. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – №10. – С.23–31.
17. Боревская Н. Е. Национальная специфика образования в эпоху глобализации: поможет ли нам опыт КНР? [Электронный ресурс] / Нина Боревская // Перспективы. Фонд исторической перспективы. – Режим доступа: [http://www.perspektivy.info/oykumena/azia/nacionalnaja\\_specifika](http://www.perspektivy.info/oykumena/azia/nacionalnaja_specifika)

18. Боревская Н. Е. Образовательное законодательство и управление образованием в Китае / Н. Е. Боревская, Л. М. Гудошников // Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран. – М.: Academia, 2007. – С. 316–370.
19. Борисова С. В. Щодо визначення понять «свідомість» та «самосвідомість» у контексті діяльності вчителя / С. В. Борисова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2010. – № 7 (218) – С. 17–23.
20. Боронова Г. Х. Психология труда. Конспект лекций [Электронный ресурс] / Г. Х. Боронова, Н. В. Прусова. – М.: Эксмо, 2008. – 160 с. – Режим доступа: <http://be5.biz/ekonomika/t005/toc.htm>
21. Бороноев А. О. Этническая психология / А.О. Бороноев, В.Н.Павленко. — Л., 1994. – С.56 – 58.
22. Брайнин В. Б. Мультикультурные и междисциплинарные идеи в сольфеджио. Метод графических представлений как средство развития музыкального слуха. Микрохроматический слух. «Цветной слух» [Электронный ресурс] / В. Б. Брайнин. – Режим доступа: [http://www.brainin.org/Method/graphics\\_ear-training\\_ru.pdf](http://www.brainin.org/Method/graphics_ear-training_ru.pdf).
23. В школах Китая дети будут учиться искусству пекинской оперы [Электронный ресурс] / «Цзинхуа шибао» [Агенство Синьхуа] // Газета Жэньминь Жибао – 2008.02.08. – Режим доступа: <http://russian.people.com.cn/31517/6358956.html>.
24. Ван Ин. Претворение особенностей игры на национальных духовых инструментах в китайской фортепианной музыке [Текст] / Ван Ин // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – С-Пб., 2008. – № 12(85). – С.111–120. (Общественные и гуманитарные науки (философия, история, социология, политология, культурология, искусствоведение, языкознание, литературоведение, экономика, право).
25. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т.В.Леонтьева,

- И.Г.Шапошникова и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 208 с.
26. Вей Дзюнь. Жанрова система народно-пісенної культури Китаю : автореф. дис. на здобуття наукового ступеню канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.01«Теорія та історія культури» / Вей Дзюнь. – Київ, 2006. – 17 с.
27. Гаснюк В. В. Методичне забезпечення взаємодії український і угорських мистецьких традицій у музично естетичному вихованні молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеню канд.пед.наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / В. В. Гаснюк. – Київ, 2011. – 20 с.
28. Гачев Г. Д. Национальные образы мира / Г. Д. Гачев. – М., 1983. – 445с.
29. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Борис Семенович Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
30. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ: Либідь. – 1997. – 376 с.
31. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / О. А. Грива . – Київ, 2008. – 32с.
32. Грубер Р. И. Всеобщая история музыки / Р. И. Грубер. – М., 1965. – Ч. 1. – С. 61.
33. Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период / Л. Н. Гумилев. – М., 1990. – С.10–11.
34. 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.
35. Гуренко О. І. Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття [Електронний ресурс] / О. І. Гуренко. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/160/84/>

36. Гусейнова Л. В. Міжкультурний діалог як чинник формування виконавської культури майбутнього вчителя музики / Л. В. Гусейнова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – № 7 (218). – С. 39-45.
37. Давыдова О. И. Этнопедагогическая подготовка студентов- будущих специалистов дошкольного образования: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. И. Давыдова. – Барнаул, 2000. – 20с.
38. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 5.
39. Джурицкий А. Й. Зарубежная шкала: современное состояние и тенденции развития / А. Й. Джурицкий. – М.: Владос. 1993, – 356 с.
40. Дмитренко М. К. Українська фольклористика: історія, теорія, практика / Микола Дмитренко. – К.: Ред. Часопису « Народознавство», 2001. – 576 с.
41. Древнекитайская философия. Сб. текстов в 2-х томах / [ пер. с древнекит. Ян Хин-Шуна]. – М.: Мысль, 1973. – Т.1. – 363с.
42. Древнекитайская философия. Сб. текстов в 2-х томах / [ пер. с древнекит. Ян Хин-Шуна]. – М.: Мысль, 1973. – Т.2. – 384 с.
43. Дрожжина С. Мультикультуралізм: теоретичні та практичні аспекти / С.Дрожжина // Політичний менеджмент. – 2008. – № 3. – С. 96–106.
44. Загарницька І. Духовний світ особистості як уособлення людського в людині / І. Загарницька // Вища освіта України. – 2008. – №4. – С. 98–104.
45. Зайченко І. В. Педагогіка. Підручник [Електронний ресурс] / І. В. Зайченко // Бібліотека українських підручників. – Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/18351218/pedagogika/pidgotovka\\_uchitelya\\_uroku](http://pidruchniki.ws/18351218/pedagogika/pidgotovka_uchitelya_uroku)
46. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221с.
47. Иванов Иван П. Учитель и интеркультурное образование [Электронный ресурс] / Иван П. Иванов. – Шуменски Университет «Константин Преславски». – Режим доступа: [http://www.ivanpivanov.com/uploads/sources/127\\_uchitel-i-IO.pdf](http://www.ivanpivanov.com/uploads/sources/127_uchitel-i-IO.pdf).

48. Иванова Ю. В. Этнос: социокультурная динамика и традиции: автореф. дис. на соискание научной степени доктора философских наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Ю. В. Иванова . – М., 2000. – 48 с.
49. Инь Фалу. Наши замечательные музыкальные традиции / Инь Фалу // О китайской музыке: ст. кит. комп. и музыковедов.— М., 1958. – Вып.1. – С.18–31.
50. Иванов Л. О. М. Леонтович. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / Л. О. Иванов. – К., 1989. – С. 18.
51. Иванюк Г. І. Національний характер виховання і полікультурний підхід / Г. І. Иванюк, О. Л. Масляницька // Практична педагогіка виховання / [За ред. М. Ю. Красовицького]. – Київ – Івано-Франківськ, 2000. – С.27-40.
52. Калантарян Л. А. Региональная музыкальная культура как средство эстетического развития будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Любовь Алексеевна Каланторян. – Краснодар, 2006 . – 195 с.
53. Карлова В. В. Національна самосвідомість: сутність, поняття та зміст у контексті сучасних дослідницьких підходів [Електроний ресурс] / В. В. Карлова. – Режим доступу: [http://www.academy.gov.ua/ej/ej10/doc\\_pdf/](http://www.academy.gov.ua/ej/ej10/doc_pdf/)
54. Карпенко Т. Підготовка майбутніх вчителів музики до виконавської діяльності засобами фольклору // Актуальна проблеми викладання музичних дисциплін у вищій школі: Збірник статей. Науковий вісник Національної музичної академії України ім. П.І.Чайковського. – Київ, 2004. – Випуск 35. – С.107-114.
55. Квасниця І. Ю. Педагогічні ідеї полікультурного виховання [Електроний ресурс] / І. Ю. Квасниця // Спадщина України: Західно-Українська Асоціація. – Режим доступу: <http://www.spadshina.com/ua/>.
56. Клімович А. Навчальні методи в роботі з дорослими / Анна Клімович // Порадник для тренера. [Переклад Олена Стиславська]. – Варшава: Центральний Осередок Вдосконалення Вчителів, 2007. – С. 77-99.
57. Ковальчук Е. С. Поликультурное воспитание в современном школьном образовании России: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01

- «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Елена Сергеевна Ковальчук. – К.: Институт педагогіки АПН України. – Київ, 2003. – 243 с.
58. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. – С. 174.
59. Колбіна Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Колбіна Людмила Анатоліївна; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 20 с.
60. Концепція національного виховання / П. М. Щербань, І. Д. Бех, Т. Б. Буяльська, В. М. Герасименко та інші // Рідна школа. – 1994.– № 6. – С. 1–8.
61. Корсун В. А. Программа дисциплины «Этнопсихология Востока»: Рабочая программа экспериментального курса / В. А. Корсун. – Москва, 2007. – 17 с.
62. Корягина Ю. А. Воспитание поликультурности подростка в воспитательном процессе: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ю. А. Корягина. – Оренбург, 2007. – 23 с.
63. Кострюков С. Загальнолюдські та національні культурні цінності: проблема єдності / С. Кострюков // Вища освіта України. – 2008. – №3. – С.75–83.
64. Кравченко Л. В. Полікультурне виховання студентської молоді [Електронний ресурс] / Л. В. Кравченко // Восьма Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасність, наука, час. Взаємодія та взаємовплив». – Режим доступа: <http://intkonf.org/kravchenko-lv-polikulturene-vihovannya-studentskoyi-molodi/>
65. Краткий словарь по социологии / [Под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина.; Сост. Э. М. Коржева, Н. Ф. Наумова]. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.

66. Критерий Фишера [Электронный ресурс] / Психологическая помощь. – Режим доступа: <http://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/>.
67. Крысько В. Г. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Электронный ресурс] / В. Г. Крысько. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 320 с. — Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/krusko/02.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/krusko/02.php)
68. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загально-освітньої школи: Навчальний посібник / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон: РІПО, 2006. – 92 с.
69. Куликова С. Аксиологические основы национального образования в современной России [Электронный ресурс] / С. Куликова // Образование. – 2004. – №7 (174). – Режим доступа: [http://www.rau.su/observer/N7\\_2004/7\\_09.htm](http://www.rau.su/observer/N7_2004/7_09.htm)
70. Культурология. История мировой культуры: Учебник для вузов / [Под ред. проф. А. Н. Марковой]. – 2-е изд. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 600 с.
71. Куранов М. Культура межнационального общения / М. Куранов // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 41–44.
72. Кусарбаев Р.И. Формирование культуры межнационального взаимодействия у студентов высших учебных заведений: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Р. И. Кусарбаев. – Москва, 2001. – 216 с.
73. Кучменко Е. М. Культура як світ утілених цінностей [Електронний ресурс] / Е. М. Кучменко, Б. А. Кучменко // Теорія та історія культури (філософські й культурологічні виміри). – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/ku/2010\\_30/ku30-1-02.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ku/2010_30/ku30-1-02.pdf).
74. Лановик М. Б. Українська усна народна творчість: підручник / М. Б. Лановик, З. Б. Лановик. – К.: Знання-Прес, 2006. – 591 с.
75. Ледняк Ю. В. Педагогічний потенціал фольклору східного регіону України: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ю. В. Ледняк. – Луганськ, 2002. – 20 с.



76. Ленд'єл-Сяркевич А. А. Методика підготовки майбутніх учителів музики до інтеркультурного діалогу в умовах поліетнічного регіону: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / А. А. Ленд'єл-Сяркевич. – Кив, –2011. – 21с.
77. Ли Пин. Культурная регионализация в условиях межкультурного взаимодействия (на примере Автономного района Внутренней Монголии КНР): автореф. дис. на стиск. учен. степени канд. филос. наук: спец. 09.00.13 «Религиоведение, философская антропология, и философия культуры» / Ли Пин. – Чита, 2007. – 19с.
78. Ли Пин. Международное взаимодействие как форма глобализационных процессов / Ли Пин // Материалы международной научно-практической конференции «Трансграничье в изменяющемся мире: Россия – Китай – Монголия» (18-20 октября 2006 г.).–Чита: ЧитГУ, 2006. – С. 83–86.
79. Ли Яньхуэй. Гуманистическая направленность модернизации высшего педагогического образования в России и Китае: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 /Ли Яньхуэй. – Иркутск, 2007. – 202с.
80. Линенко А. Ф. Методологические основы формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности / Міжнародне співробітництво та університетська освіта: Матеріали міжнародної наукової конференції. – Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – С. 103–108.
81. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Дайджест. – 2002. – № 2. – С. 77–79.
82. Лю Цин. Периодизация высшего музыкально-педагогического образования в Китае [Электронный ресурс] / Лю Цин // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Ноябрь, 2008, ART 1285. – С-Пб., 2008г. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2008/1285.htm>
83. Лю Цин. Этническое самосознание современной учащейся молодежи Китая / Лю Цин. – М., 2007. – С. 51–52.

84. Лю Цяньцянь. Этапы 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
85. Лю Цяньцянь. Приобщение иностранных студентов музыкально-педагогических факультетов к духовным ценностям славянского народа / Лю Цяньцянь // Виховання і культура: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Християнські цінності в освіті та вихованні». До 190 – річчя Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2007. – Серпень-Вересень, №1-2 (11-12). – С. 122–123.
86. Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії в педагогічних університетах України і Китаю: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» /Лю Цяньцянь. – К., 2011. – 236 с.
87. Люй Бувай. Люйши чуньцю («Весны и осени господина Люя») – памятник древнекитайской письменности 3 в. до н. э / [Перевод Г. А. Ткаченко]. – Москва: Мысль, 2001. – 525 с. (ФН Т.132).
88. Лянь Юнь. Исторический обзор развития китайского оперного искусства / Лянь Юнь // Вісник Харківської академії дизайну і мистецтв: зб. наук. пр. – Харків, 2004. – Вип. № 9. – С. 66–73.
89. Лянь Юнь. Пекинская опера как музыкально-эстетический феномен: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Лянь Юнь. – Харьков, 2009. – 283 с.
90. Майковская Л. С. Развитие этнокультурной толерантности учащихся как важная задача учителя музыки / Л. С. Майковская // Виховання і культура. – 2007. – № 3-4 (13- 14). – С.48–50.
91. Майковская Л. С. Этнокультурная толерантность педагога-музыканта: сущность, содержание и методы формирования / Л. С. Майковская // Материалы научно-практической конференции «Музыкальное образование: проблемы, поиски, решения» Жетысуского государственного университета имени И. Жарнсугурова. – Талдыкарган: ЖГУ им. И. Жансугурова. – 2005. –

- Т.1. – С. 209–214.
92. Малашевська І. А. Основні принципи інтегрованої музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики / Ірина Анатоліївна Малашевська // Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць [ За ред. О. П. Щолокової та ін.]. – К.: НПУ, 2004. – Вип.5. – С. 40–46.
  93. Малицька І. Д. Процес реформування в галузі обов'язкової освіти в країнах Європи / І. Д. Малицька // Рідна школа. – 2002. – №12 (875). – С. 73–76.
  94. Манибаева Г. Б. Формирование поликультурной компетенции у студентов вузов в процессе изучения иностранного языка и литературы [Электронный ресурс] / Г. Б. Минобаева. – 05.02.2010. – Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. – Режим доступа: [http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010\\_5\\_62\\_65.pdf](http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010_5_62_65.pdf)
  95. Марчун О. Теорія фольклору [Електроний ресурс] / О. Марчун. – Режим доступу: <http://ref.net.ua/work/det-14258.html>.
  96. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – М.,1985. – С. 147.
  97. Махній М. Людина етнічна [Електроний ресурс] / М.Махній. – Режим доступу: [http://makhniy.blogspot.com/2010/07/blog-post\\_29.html](http://makhniy.blogspot.com/2010/07/blog-post_29.html)
  98. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М, 1976. – С. 15.
  99. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / [За ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
  100. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): Монографія / О. В. Михайличенко. – 2-ге вид., доп. і перероб. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня», видавництво «Казацький вал» , 2007. – 356 с.
  101. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності як особистісної якості майбутнього вчителя музики / Марина Анатоліївна Михаськова // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. – № 2. – Ніжин: НДПУ, 2004. – С.35–39.

102. Мілова О. Є. Полікультурна педагогіка США у контексті постмодернізму [Електронний ресурс] / О. Є. Мілова. – Режим доступу: [http://almamater.lnpu.edu.ua/magazines/elect\\_v/NN14/11moyukr.pdf](http://almamater.lnpu.edu.ua/magazines/elect_v/NN14/11moyukr.pdf)
103. Музальов О. Формування національної свідомості та самосвідомості у процесі вивчення вітчизняної і світової культури / О. Музальов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 215–222.
104. Мультикультурное образование [Электронный ресурс] // Мир словарей. Психологическая энциклопедия. – 2000—2011г. – Режим доступа: [http://mirсловarei.com/content\\_psy/multikulturenoe-obrazovanie-1926.html](http://mirсловarei.com/content_psy/multikulturenoe-obrazovanie-1926.html).
105. Мун Л. Н. Синтез искусств в художественном образовании (интерактивная импровизационная технология [Электронный ресурс] / Лариса Николаевна Мун // Педагогика искусства: Электронный научный журнал. – 2008. – № 4. – Режим доступа: [http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer\\_2008/mun/mun\\_08\\_12\\_2008.htm](http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer_2008/mun/mun_08_12_2008.htm)
106. Насырова М. Б. Этнопедагогический подход в воспитании культуры межнационального общения студентов: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. Б. Насырова. – Оренбург, 2008. – 43 с.
107. Ніколаї Г. Ю. Музичний фольклор у змісті підготовки вчителів: етнопедагогічний 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.
108. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навчальний посібник / Ольга Миколаївна Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
109. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. / О. Олексюк, М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
110. Олексюк О. С. Проблеми українського менталітету в студентському музично-творчому колективі / О. М. Олексюк // Культура України: історія і сучасність. – Харків, 1992. – С.34.

111. Осипець Р. Критерії оцінки рівня сформованості національної самосвідомості особистості / Р. Осипець // Рідна школа . – 2000. – №1. – С. 17–19.
112. Основи викладання мистецьких дисциплін: навчальний посібник / О. П. Рудницька, Л. М. Ільєсова, О. А. Цвігун інші; [За загально. ред. О. П. Рудницької]. – Київ, 1998. – 183 с.
113. Остапенко В. І. Психолого-педагогічні умови формування навичок інтеркультурної взаємодії вчителя іноземної мови [Електронний ресурс] / В. І. Остапенко // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspl/2010\\_7/539-548.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2010_7/539-548.pdf)
114. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
115. Палаткіна Г. В. Проблемы мультикультурного образовательного пространства [Электронный ресурс] / Г. В. Палаткіна. – Режим доступа: <http://borytko.nm.ru/papers/subject2/palatkina.htm>. Название с экрана.
116. Педагогіка / [Под ред. Ю. К. Бабанського]. – М., 1985. – 478 с.
117. Педагогіка. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / [Под ред. П. И. Пидкасистого]. – М: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
118. Педагогіка: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
119. Педагогическая деонтология [Электронный ресурс] // Консультация психолога. Словарь. – Режим доступа: [http://psihotesti.ru/gloss/tag/pedagogicheskaya\\_deontologiya/](http://psihotesti.ru/gloss/tag/pedagogicheskaya_deontologiya/)
120. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; [ За ред.. З.Н.Курлянд]. – 3-тє вид., перераб і доп. – К.: Знання, 2007 . – 495с.

121. Песенно-сказительное искусство [Электронный ресурс] / Белая книга: Мирное развитие Китая: Окно в Китай: Культура и искусство Китая // Генеральное Консульство Китайской Народной республики в г. Хабаровске. – 2004.05.22. – Режим доступа: <http://www.chinaconsulate.khb.ru/rus/gyzg/zg3/>
122. Пискунова Е. В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России / Елена Витальевна Пискунова. – С-Пб, 2007. – 78с.
123. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник / О. М. Пехота та ін.; [За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти]. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
124. Полатайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / О. М. Полатайко. – Київ, 2009. – 20 с.
125. Полякова Я. В. Європейські концепції полікультурної освіти і виховання [Электронный ресурс] / Я. В. Полякова. – Режим доступа: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nvmdpu/texts/articles/2008/08\\_02pyav\\_ekp.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/texts/articles/2008/08_02pyav_ekp.pdf)
126. Полякова Я. В. К вопросу о содержании термина «поликультурное образование» [Электронный ресурс] / Я. В. Полякова. – Режим доступа: <http://www.confcontact.com/dec/Polakova.htm>
127. Поштарёва Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. на соиск. учной степени доктора пед. наук: спец.: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т. В. Поштарёва. – Владикавказ, 2009. – 45 с.
128. Прасолова Е. Л. Педагогический потенциал научно-культурного наследия А. Л. Чижевского / Е. Л. Прасолова, О. В. Панферова, К. В. Дрязгунов // Труды регионального конкурса научных проектов в области гуманитарных наук. – Выпуск 1. – Калуга, 2000 – С. 264–276.
129. Присухін С. І. Філософія: Навч. посіб / С. І. Присухін. – К.: КНЕУ, 2006. – 208 с.

130. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету міністрів України від від 23 листопада 2011 р. N 1341. [Електроний ресурс] / Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/1\\_doc2.nsf/link1/KP111341.html](http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/KP111341.html).
131. Развитие личности средствами искусства: антропологический аспект / [Ред.- сост. Л. Н. Сляднева]. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 160 с.
132. Реброва О. Є. Актуальні аспекти підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін в умовах полікультурного середовища / О. Є. Реброва // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. Зб. статей. – Вип. 13. Ч. II. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – С.171–177.
133. Реброва О. Є. Застосування регіонального підходу у професійній підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін / О. Є. Реброва // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Педагогічні науки; Частина II. – Луганськ, 2010. – № 6 (193). – с.76-83.
134. Реброва О. Є. Ментальні цінності мистецької освіти / О. Є. Реброва // Теоретичні та методичні засади неперервної освіти: Зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – С. 36–38.
135. Редькіна Л. І. Етнопедагогічні традиції виховання підростаючого покоління у караїмів Криму : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. І. Редькіна. – К., 2006. – 41с.
136. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – [2-е вид., доп.]. – Тернопіль: Навч. книга «Богдан», 2001. – 215 с.
137. Ростовський О. Я. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи / Олександр Якович Ростовський // Мистецтво та освіта. – 2000. – №4. – С. 2–6.
138. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: Навчальний посібник / О. Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248.
139. Садовенко С. Розвиток особистості в музично-фольклорному середовищі / С. Садовенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010 – № 7 (9). – С. 409-418.

140. Серых А. Б. Современные подходы к формированию этнокультурной компетентности социальных работников за рубежом (на примере США) [Электронный ресурс] / А. Б. Серых, А. Е. Якубовская // Вестник Калининградского юридического института МВД России. – 2009. – №2(18). – Режим доступа: [http://www.klimvd.ru/Page\\_nauka\\_vestnik.html](http://www.klimvd.ru/Page_nauka_vestnik.html)
141. Сисоєва С. О. Педагогічні технології професійної освіти: навчальний тренінг: Навчально-методичний посібник / С. О. Сисоєва, Л. І. Бондарева. – К.: ВМУРоЛ «Україна», 2006. – 162 с.
142. Сковорода Г. С. Трактаты, диалоги. Начальная дверь к христианскому добронравию: Соч. в 2 т. / Г. С. Сковорода. – М., 1973. – Т.1. – 173 с.
143. Слободчиков В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. — 384 с.
144. Современный словарь по педагогике / [Сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск.: Современное слово, 2001. – 928 с.
145. Сохор А. Социологические проблемы музыкального восприятия / А. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки. Сборник статей. – Ленинград: «Советский композитор». – Т. 1. – С. 89–120.
146. Стельмахович М. Г. Етнопедогогіка / М. Г. Стельмахович. – Київ, 1994. – 229 с.
147. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К., 1992. – 231 с.
148. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: практикум: учебное пособие для студентов вузов / Татьяна Гавриловна Стефаненко. — М: Аспект Пресс, 2006. – 208 с.
149. Сухомлинська О. Генеза духовності в контексті виховання [Текст] / О. Сухомлинська // Директор школи. Україна. – 2006. – № 7. – С. 6–29.
150. Сухомлинська О. В. Ідеї свободи у поглядах В. О. Сухомлинського [Текст] / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 106–115.
151. Сыма Цянь. Люй шу («Трактат о музыкальных звуках и трубах») / Сыма Цянь // Исторические записки («Ши цзы»). – М.: Наука, 1986 –Т.4. – С.106.



152. Таланчук О.М. Усна народна творчість / О. М. Таланчук // Навч. мет. посібник. – К.: Либідь, 1998. – 245 с.
153. Тарасова Л. А. Музыкальное краеведение: учеб. пособие / Л. А. Тарасова. – Москва – Тверь, 2006. – 408 с.
154. Терещенко К. В. Використання мультикультурного підходу в процесі організаційного розвитку [Електронний ресурс] / К. В. Терещенко. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/929/94/>. Назва з екрану.
155. Тertiцкий К. М. Программа курса «Основы этнографии изучаемой страны (Китай)» [Электронный ресурс] / К. М. Тertiцкий. – Режим доступу: [http://www.iaas.msu.ru/projects/prog\\_cours/tertit/pr\\_etnog.pdf](http://www.iaas.msu.ru/projects/prog_cours/tertit/pr_etnog.pdf)
156. Тишулина С.Г. Организационные и дидактические условия формирования этнопедагогической культуры будущих учителей: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. Г. Тишулина. – Мурманск, 2006. – 20 с.
157. Туравец Н. Р. Региональный компонент музыкального и музыкально-педагогического образования: методология, теория и практика: монография / Н. Р. Туравец. – Краснодар, 1998. – 319 с.
158. Турищева Л. Психолого-педагогические аспекты підготовки учителя к уроку [Электронный ресурс] / Л.Турищева // Психологическая служба. – Режим доступу: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_11\\_0\\_743.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_11_0_743.pdf)
159. 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.
160. У Ифан. Педагогічний потенціал народного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів Китаю і України / У Ифан // Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі»: Міжнародна науково-практична конф. 2009 р. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – С. 104-106.

161. У Ифан. Совершенствование системы фиксации нотной записи в преподавании музыки в Китае (исторический аспект) / У Ифан // Сучасні проблеми та перспективи розвитку регіональної освіти: Матеріали міжнародної науково-практичної студентської конференції. 30 жовтня 2009. – Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2009. – С. 96–98.
162. У Ифан. Структурная модель этнокультурной компетентности будущих учителей музыки / У Ифан // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. – №7 (9).– С. 202–209.
163. У Ифан. Формирование художественной толерантности будущих учителей музыки на основе музыкального фольклора / У Ифан // Художньо-естетичне виховання молоді в умовах сучасних інформаційних процесів і технологій: Матеріали конференції молодих учених та студентів (28-30 жовтня 2011 р.). – Одеса, 2011. – Ч.2. – С.37-39.
164. 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.
165. У Ифан. Застосування спецкурсу «Основи полікультурної компетентності майбутнього вчителя музики» в процесі фахового навчання / У Ифан // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (збірник наукових праць).– Одеса: ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2011.– № 11-12.– С. 234–240.
166. У Ифан. Методика вдосконалення етнокультурної підготовки майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання / У Ифан // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К. : Вид-во НПУ, 2011. – Серія 14. Вип. 11(16). – С. 109–113.
167. У Ифан. Методика діагностики етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики / У Ифан // Тенденції сучасного культурного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді:

- матеріали конференції молодих учених та студентів. Випуск другий. – Одеса, 2010. – С. 27–29.
168. У Іфан. Основи полікультурної компетентності. Навчальна програма спецкурсу – практикуму і методичні рекомендації / У Іфан. – Одеса: ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2011. – 36 с.
169. У Іфан. Професійна підготовка майбутніх учителів музики з Китаю та України в умовах полікультурного середовища / У Іфан // Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції присвяченої 20-річчю Незалежності України. 25-26 жовтня 2011р., м. Львів. – Львів, 2011. – 272 с.
170. У Іфан. Сутність етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики / У Іфан // Науковий вісник Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського (збірник наукових праць) № 1-2. – Одеса: ПНПУ ім. К.Д.Ушинського. – С. 191–197.
171. Українська художня культура: Навч. посібник / [За ред. І. Ф. Ляшенка]. – К.: Либідь, 1996. – 416 с.
172. Українські народні музичні інструменти [Електронний ресурс] // Комплект. 15 листівок з текстівками. [Упорядник та автор тексту Л.М.Черкаський]; Фото В. П. Хмари. – К.: Мистецтво, 1990. Режим доступу <http://www.hllab.dp.ua/Store/texts/music/index.htm>
173. Учитель в общеобразовательном процессе [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. Учитель. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Учитель>. Название с экрана.
174. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. [Текст]. / К. Д. Ушинский // (Собр. Соч. Т.9). – М.-Л., 1950. – Т. 2 – 627 с.
175. Філоненко Л. П. Українська музична культура як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя музики: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Людомир Павлович Філоненко / АПН України. – К., 1994. – 167 с.
176. Фрайт О.В. Особливості втілення принципу програмності в українській фортепіанній музиці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд.

- мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / О. В. Фрайт. – Київ, 2000. – 19с.
177. Франко І. Я. Із секретів поетичної творчості / І. Я. Франко. – Львів, 1961. – С. 27.
178. Фролов И. Т. Единство и своеобразие культуры / И. Т. Фролов // Красная книга культуры [Сост., подгот. текста и предисл. В. Рабиновича]. – М.: Искусство, 1989. – 423 с.
179. Функція (соціологія) [Електроний ресурс] // Вікіпедія. Вільна енциклопедія. – Режим доступу: [http://uk.wikipedia.org/wiki/Функція\\_\(соціологія\)](http://uk.wikipedia.org/wiki/Функція_(соціологія))
180. 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.
181. Хуа Юэ. Детское фортепианное образование в Китае: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Хуа Юэ. – Санкт-Петербург, 2009. – 24 с.
182. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–62.
183. Цао Ян. Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая: дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Цао Ян. – Москва, 2004. – 149 с.
184. Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / [За заг. ред. О.В.Сухомлинської]. – К., 1997. – 224 с.
185. Чан Лиин. Народная песня как феномен Китайской культуры: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Чан Лиин. – Санкт-Петербург, 2007. – 22 с.

186. Чан Лиин. Народные песни провинции Шансьи / Чан Лиин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради: Научный журнал. – СПб., 2007. – №12 (33): – С. 271-275.
187. Черепанова С. Філософія родознавства: Навч. посібник / Світлана Черепанова; [Передмова проф. В.Г.Скотного]. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2008. – 460с.
188. Черкасова В. Н. Этнопедагогическое взаимодействие учителя с семьей (На примере Таймырского (Долгано-Ненецкого) автономного округа): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. Н.Черкасова. – С-Пб, 2002. – 21с.
189. Чжан Цзюнь. Китайская народная музыка в профессиональной подготовке студентов музыкальных факультетов: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Чжан Цзюнь. – М., 2008. – 22 с.
190. Чжан Яньфен. Оперне мистецтво у вимірах музичної педагогіки України і Китаю / Чжан Яньфен // Тенденції сучасного культурного розвитку народів світу та проблеми художньо-естетичного виховання молоді: Матеріали конференції молодих учених та студентів . Випуск II. – Одеса: Видавництво «Науковець», 2010. – С. 46–48.
191. Чупалова Д. Г. Развитие поликультурного образования в многонациональной школе (На материале начальной школы Республики Дагестан): дис. ... канд.пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогіка, история педагогіки и образования» [Электронный ресурс] / Джамиля Гасановна Чупалова. – Махачкала: Дагестанский государственный университет, 2005 – 232 с. – Режим доступа <http://www.dissercat.com/content/razvitie-polikulturnogo-obrazovaniya.shkol>
192. Шарова Л. М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения: дис. ... канд. пед.

- наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Людмила Максимовна Шарова. – Брянск. – 2003. – 164 с.
193. Ши Дзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / Ши Дзюнь-бо. – Київ : Національний педагогічний університет, 2007. – 19 с.
194. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка: підручник / Валерія Дмитріївна Шульгіна. – К. : ДАККіМ, 2005. – 271 с.
195. Шульгіна В. Д. Національна освіта України в умовах розвитку процесів глобалізації / В. Д. Шульгіна // Науковий часопис. Теорія і методика мистецької освіти: Збірка наукових праць. – Київ: КНПУ ім.М.П.Драгоманова. – 2004. – Вип.1 (6). – С. 21-25.
196. Щолокова О. П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти в Україні / О. П. Щолокова // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. – 2006. – Вип.8. – С. 20–23.
197. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / Ольга Пилипівна Щолокова. – Київ, 1996. – 172 с.
198. Щолокова О. П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: Навч. посіб. / О.П.Щолоова, С.В.Шип, О.Л. Шевнюк, О.К. Семашко. – К. : Вища шк., 2004. – 175 с.
199. Юсупов И. Ф. Национальное искусство как фактор формирования личности в современном российском обществе: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. социолог. наук: спец. 22.00.06 «Социология культуры, духовной жизни» / И. Ф. Юсупов. – Майкоп, 2008. – 24с.
200. Яблонко В. Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості: Навч. посіб. / В. Я. Яблонко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.
201. Яковлева Е. Н. Регионализация музыкального образования в учреждениях культуры и искусства: основное направления, тенденции, перспективы: автореф. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория

- и методика обучения и воспитания (художественное воспитание в дошкольных учреждениях, общеобразовательной и высшей школе)» / Е. Н. Яковлева. – М., 2010. – 24с.
202. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності кримського регіону: дис. ... док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Володимирівна Якса. – Київ, 2009. – 508с.
203. Ян Сюйжун. Педагогические условия формирования толерантных отношений студентов различных национальностей музыкально-педагогическими средствами: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ян Сюйжун. – Воронеж, 2008. – 24 с.
204. Яснин К.Е. Национальные музыкальные системы как основа развития мирового музыкального искусства / К.Е.Яснин // Методика преподавания музыки в средней школе: Пособие для учителя музыки. – Уфа: Башкортостан, 1990. – С. 84.
205. Banks J. A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practices / J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.) // Handbook of research on multicultural education. – San Francisco: Jossey-Bass. – 2004. – 2nd ed. – P. 3–29.
206. Banks J. A. Race, Culture, and Education: The Selected Works of James / J. A. Banks. – New York, NY: Routledge, 2006. – P. 252. – Режим доступа: <http://www.scribd.com/doc/60589345/Banks-Race-Culture-and-Education>
207. Banks J. A. Shaping the future of multicultural education / J. A. Banks // The Journal of Negro Education, 1979. – № 48(Summer), – P. 237–252.
208. Council of Europe / ERICarts, “Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe, 12th UKR-66 edition“, 2011. – Режим доступа: [http://www.culturalpolicies.net/down/ukraine\\_ol\\_022011.pdf](http://www.culturalpolicies.net/down/ukraine_ol_022011.pdf).
209. Craft M. Multicultural Education in the United Kingdom / M. Craft // Multicultural Education in Western Societies. London New York – Sydney – Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1986. – P. 76–97.

210. Gay G. Multicultural Teacher Education / G. Gay // Multicultural Education in Western Societies. London- New York Sydney – Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1986. – P. 154–177. [http://rlonline.ru/articles/rl07\\_2/632.html](http://rlonline.ru/articles/rl07_2/632.html)
211. International and Regional Documents on Adult Education // Anthology of Texts with Comments. – Bonn, 2003. – p. 25. Режим доступа [http://lerner.edu3000.ru/Wladimir\\_biblos/akatova\\_1.doc](http://lerner.edu3000.ru/Wladimir_biblos/akatova_1.doc).
212. Key Comptencies. A Developing concept in General Compulsory Education, Eurydice.—2002 / The Information network on Education in Europe — P. 13—14; 27—28 .
213. Lomax A. Folk Song Style and Culture /A. Lomax. – Washington, 1968. – P. 223.
214. Short E. The Concept of in Educational / E. Short // Journal of Teacher Education / E. Short. — 1985. Vol. 36. № 2. — P. 5.
215. Sleeter C. E. An analysis of multicultural research in the United States / C.E.Sleeter, C.A. Grant // Harvard Educational Review, 1987. – № 57(4), pp. 421–445.
216. The Laws on Education of the People’s Republic of China // Beijing, 1999. P. 140–144.
217. 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.
218. Wellek A. Musikpsychologie und Musikasthetik /A. Wellek — Frankfurt am Main: Akad. Verb. — Ces. 1963. — 391 p.
219. Wittmer J. Valuing Diversity in The Schools: The Counselor's Role [Online] / Joe Wittmer . Available: <http://ed.gov/databases/ERIC/ed34745.html>. [1992].
220. 戚廷贵《艺术美与欣赏》/戚廷贵//吉林人民出版社  
1984年11月第一版349  
Чи Циньгуй. Эстетика искусства и её созерцание: Цзилин: Цзилинское Народное Издательство, 1984. – 349 с.
221. 吴钊 中国音乐史略/吴钊，刘东升编著---2版（增订本）---  
北京：人民音乐出版社，1993. –12（2003 . –2 重印）。 – 428页。



- У Чжао. Коротка історія китайської музики / У Чжао, Лю Дон Шен. – [2-е вид.], – Пекін: Народне видання. – 2003. – №3. – 428с.
222. 黑龙江文化遗产网址: <http://russian.dbw.cn/system/2010/11/25/000300769.shtml>  
Культурное наследие провинции Хэйлунцзян [Электронный ресурс].
223. 美特里斯. 沃尔克著,《音乐教育与多元文化》, 田林译,陕西师范大学出版社,2003年6月P 84.  
Чартерис М. Книга Уолкера "Музыкальное образование и мультикультурализм"/ М.Чартерис; [Перевод Тянь Лин Ё ]. – Издательство Шан Си Университета, 2003. – Июнь. – С. 84.
224. 汤亚汀.《多文化的音乐教育》- 杂志《音乐艺术》1996年第2期. Тан Ян Тинг.  
Мультикультурное музыкальное образование / Тан Ян Тинг // «Музыка и искусство» – 1996. – № 2.
225. 柯雷德.《中国过去和现在的钢琴教学—访钢琴家李献敏》--  
杂志《音乐艺术》上海出版社1984年4期。第9页。  
Креадер В. Фортепианная педагогика в прошлом и сегодняшнем Китае. – Беседы с Ли Щанмин. Ж. (Музыкальное искусство) . Шанхай, 1984. – №4. – С. 9 .
226. 魏廷格-《从中国钢琴曲看传统音乐与当代音乐创作关系》-  
载于《中国音乐学》北京出版社, 1987年第3期, 第79页. Вэй Тингэ.  
Взаимоотношение традиционного и современного музыкальных направлений в китайской фортепианной музыке.Ж. (Китайская музыка) . – Пекин, 1987. – № 3. – С. 79.
227. 蒲亨强 -《中国音乐的新视野》 南京师范大学出版社2002年12月第一版.224页  
Пу Хэнцян. (на китайский) Новый обзор китайской музыки.-Наньцзин: Изд.Наньцзинского педагогического института, 2002. – 224 с.
228. 彭志敏 -《20世界音乐分析文集》-上海-上海音乐出版, 2007年, 第508页  
Пэн Чжиминь. (на китайский)Сборник анализов музыки 20 века. — Шанхай, Шанхайская музыка, 2007. – 508 с.
229. 孙继南 -《中国近现代音乐教育史纪年1840-2000》-山东出版社2004年, 第669页

- Сунь Цзинань. Летописи истории китайского современного музыкального образования и музыкального образования новой эпохи: 1840-2000. Шаньдун, 2004. – 669с.
230. 王希 《多元文化主义的起源、实践与局限性》网址. – Режим доступа: <http://baike.baidu.com/view/686298.htm#2>  
Ван Си. Истоки мультикультурализма [Электронный ресурс] / Ван Си // Режим доступа. Название с экрана.
231. 郑玖月 - 《多元文化教育》网址. – Режим доступа: <http://www.docin.com/p-191795369.html>  
Чжэн Тю Юе. Поликультурное образования [Электронный ресурс] / Чжэн Тю Юе // Режим доступа. Название с экрана.
232. 王丹丹 - 《多元文化教育背景下的教师专业素质》 网址. – Режим доступа : <http://www.cnki.net>  
Ван Дандан. Мультикультурное образование в контексте качества педагогического профессионализма [Электронный ресурс] / Ван Дандан // Режим доступа. Название с экрана.
234. 田莉 - 《国内外多元文化音乐教育发展的比较研究 》 - 教育与职业第21期（总第697期）网址. – Режим доступа : <http://www.cnki.net>  
Тянь Ли. Сравнительное изучение международного мультикультурного музыкального образования [Электронный ресурс] / Тянь Ли // Образование и профессионализм. – № 21 (697).
235. 蔡多奇 - 《高校民族声乐教学的多元文化发展》 - 音乐探索 - 2011.2 网址. – Режим доступа : <http://www.cnki.net>  
Сай До Чи. Национальный университет вокальной музыки в контексте мультикультурного развития [Электронный ресурс] / Сай До Чи // Музыка для изучения. – 2011. – №2.
236. 郭笑尘 - 《多元文化教育视野下教育角色转变研究》 网 – Режим доступа: <http://www.docin.com/p-141049150.html&endPro=true>  
Го Сяо Чэнь. Перспективы мультикультурного образования в изменяющейся системе образования [Электронный ресурс] / Го Сяо Чэнь

237. 郑金洲 - 《多元文化教育》 - 天津教育出版社- 2004. - №3 网址. - Режим доступа: <http://www.docin.com/p-141049150.html&endPro=true>  
 Чжи Цзинь Чжоу. Поликультурное образование [Электронный ресурс] / Чжи Цзинь Чжоу // Тяньцзинь образования Пресс. -2004. -№3.
238. 黄政杰, 杨思伟 - 《多元文化教育--多元文化教育的课程设计途径》台湾书店1993网址 - Режим доступа: <http://www.docin.com/p141049150.html&endPro=true>  
 Хуан Чжэнцзе. Мультикультурное образование: подход к учебным планам [Электронный ресурс] / Хуан Чжэнцзе, Ян Сиуэ // Поликультурное образование. Тайвань Издание. - 1993г. - № 3 . - С.3-17.
- 239.何喜刚, 王鉴 - 《如何理解中华民族多元一体教育》 - 民族教育研究 1999 (3) 3-7 网址 - Режим доступа : <http://www.docin.com/p-141049150.html&endPro=true>  
 Хе Си Ган. Как разобраться в многообразии и единстве китайского образования [Электронный ресурс] / Хе Си Ган, Ван Цзянь // Национальное образование и исследования. - 1999г. - №3. - С. 3-7.
- 240.王炳 《多元文化教育和发展教育相结合的设想》 - 比较教育研究 1998 (3) 网址. - Режим доступа: <http://www.docin.com/p-141049150.html&endPro=true>  
 Ван Бин. Мультикультурное образование в контексте интеграции образовательного развития [Электронный ресурс] // Сравнительные исследования в образовании. - 1998.- № 3.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Перелік пісенного репертуару, класифікованого за етно-регіональним  
признаком (етноменшин Півдня України)

## Українські народні пісні в обробках

1. "А вже весна" обр. Л.Ревуцького.
2. "Був собі журавель" обр. Андреевої.
3. "Будь ми здорова" обр. С.Людкевича.
4. "Веду коня по Дунаю" обр. Г.Таранова.
5. "Вербовая дощечка" обр. Н.Дремлюги.
6. "Веснівка" обр. Судакова.
7. "Веснянка" обр. М.Лисенка.
8. "Вечір, юж мій вечір" обр. Г.Таранова.
9. "Вівці мої, вівці" обр. М.Гринишина.
10. "Віє вітер" обр. І.Пономарькова.
11. "Батьківщина моя розквітається" обр. Л.Ревуцького.
12. "Віють вітри" обр. М.Лисенка.
13. "Вишні-черешні розвиваються" обр. Леонтовича.
14. "Вечір надворі" обр. К.Скорохода.
15. "В небі сонця золотий клубочок" обр. Т.Сидоренко-Малюкової.
16. "Гагілка" обр. Людкевича.
17. "Гандзя" обр. Ф.Надененко.
18. "Гаю, гаю, зелен розмаю" обр. Г.Верьовки.
19. "Гей, видно село" обр. Колесси.
20. "Гей, у лісі" обр. Демуцького.
21. "Гей, у степу криниченька" обр. Чишко.
22. "Гра в зайчика" обр. М.Леонтовича.
23. "Грицю, Грицю, до роботи" обр. М.Леонтовича.
24. "Гуляв чумак" обр. А.Александрова.
25. "Дівка Явдошка" обр. В.Косенко.
26. "Дивлюсь я на небо" обр. В.Заремби.
27. "Дударик" обр. М.Леонтовича.
28. "Думи мої" обр. Г.Майбороди.
29. "Жалі мої, жалі" обр. Коломийця.
30. "Женчичок-бренчичок" обр. М.Леонтовича.
31. "Журавель" обр. К. Стеценка.
32. "Закувала зозуленька" обр. Іваницького.
33. "Засвітали козаченьки" обр. Л.Ревуцького.
34. "І в вас, і в нас" обр. Г.Верьовки.
35. "Іванчику-білоданчику" обр. Г.Компанійця.
36. "Ішов козак потайком".
37. "Козака несуть" обр. М.Леонтовича.
38. "Колискова" обр. М.Вериківського.
39. "Котилася ясна зоря з неба" обр. Б.Лятошинського.
40. "Котику сіренький" обр. Є.Валя.
41. "Кучерява Катерина" обр. М.Лисенка.
42. "Місяць на небі" обр. Г.Майбороди.

43. “На городі верба рясна” обр. Демуцького.
44. “Ніч яка місячна, зоряна, ясна”.
45. “Ой вербо, вербо” обр. Б.Лятошинського.
46. “Ой вийду я на гіроньку” обр. М.Лисенка.
47. “Ой давно я в батька була” обр. Файнтуха.
48. “Ой дзвони дзвонять” обр. Степового.
49. “Ой дуб, дуба” обр. Н.Ракова.
50. “Ой єсть в лісі калина” обр. Л.Ревуцького.
51. “Ой, журилася матінка мною” обр. Коловського.
52. “Ой зійди, зійди, ясен місяцю” обр. М.Лисенка.
53. “Ой зійду я на гору” обр. Коломийця.
54. “Ой казала мені мати” обр. С.Гулака-Артемівського.
55. “Ой кряче, кряче” обр. А.Єдлічки.
56. “Ой лопнув обруч” обр. В.Грачева.
57. “Ой на горі жито” обр. М.Мельника.
58. “Ой не світи, місяченьку” обр. М.Лисенка.
59. “Ой піду я до млина” обр. В.Уманця.
60. “Ой пила пила” обр. Козицького.
61. “Ой, при лужку, при лужку” обр. А.Александрова.
62. “Ой садове моє яблучко” обр. В.Ступницького.
63. “Ой сивая зозуленька” обр. М.Леонтовича.
64. “Ой, ходила дівчина бережком” обр. В.Іваннікова.
65. “Ой чий то кінь стоїть” обр. А.Авдієвського.
66. “Ой чого ти, дубе...” обр. К.Стеценко.
67. “Павочка ходить” обр. А.Авдієвського.
68. “Піють півні” обр. М.Леонтовича.
69. “Повій вітре” обр. Ступницького.
70. “Прилетіла перепілонька” обр. Л.Ревуцького.
71. “Пряля” обр. М.Леонтовича.
72. “Реве та стогне Дніпр широкий” обр. А.Юрлова, обр. Косенка.
73. “Розпрягайте, хлопці, коні” обр. А.Александрова.
74. “Стелися, барвінку” обр. М.Лисенка.
75. “Стоїть гора високая” обр. Кирейка.
76. “Стоїть явір над водою” обр. С.Гулака-Артемівського.
77. “Така її доля” обр. В.Заремби.
78. “Ти ж казала...”.
79. “Тиха вода” обр. М.Попенка.
80. “Ходила я по садочку” обр. Г.Верьовки.
81. “Цвіте терен” обр. А.Авдієвського.
82. “Чорні брови” обр. Борисова.
83. “Щедрик” обр. М.Леонтовича.
84. “Вечорниці” обр. Р.Скалецького.

### **Російські народні пісні в обробках**

85. “Ах, ты, Волга, Волга-матушка” обр. А.Емельянова.
86. “Ах, ты, душечка” обр. Е.Красотиной.
87. “Ах, ты, степь широкая” обр. П.Триодина.
88. “Ах, ты, ноченька” обр. Павлюченка.
89. “Ай, да как на горке!” обр. Н. Леви.
90. “Ах! Не одна во поле дороженька...” обр. А.Алябьева.
91. “Баю, баюшки, баю” обр. Павлюченка.
92. “Белая черёмуха” обр. А.Свешникова.

93. “Берёзка” обр. Лаптева.
94. “В вишнёвом саду” обр. Соколова.
95. “В сыром бору тропина” обр. А.Гречанинова.
96. “Валенки” обр. Ю.Слонова.
97. “Вдоль по Питерской...” обр. Н.Иванова.
98. “Веники” обр. Ф.Рубцова.
99. “Вечерний звон” обр. А.Новикова.
100. “Взойди, ты, солнце” обр. Н. Римского-Корсакова.
101. “Вниз по матушке по Волге” обр. А.Александрова.
102. “Во кузнице” обр. А.Свешникова.
103. “Во поле берёза стояла” обр. Чухланцева.
104. “Волга” обр. Рершковича.
105. “Выйду ль я на реченьку” обр. Климова.
106. “Горы Воробьёвские” обр. Булатова.
107. “Да посеяли девки лён” обр. В.Клюева.
108. “Долина-долинушка” обр. А.Лядова.
109. “Дубинушка” обр. Калинникова.
110. “Дубравушка” обр. А.Свешникова.
111. “Заиграй моя волынка” обр. Калинникова.
112. “Зачем тебя я, милый мой, узнала” обр. Полтавцева.
113. “Зелёная роща” обр. Прокофьева.
114. “Из-под дуба, из-под вяза” обр. Г.Беззубова.
115. “Как жил в деревне я” обр. Соколова.
116. “Как на дубе” обр. Ю.Славнитского.
117. “Как по лугу, по лужочку” обр. М.Балакирева.
118. “Как со вечера дождь” обр. П.Триодина.
119. “Как у наших у ворот” обр. Ю.Акимова.
120. “Как ходил гулял Ванюша” обр. Полтавцева.
121. “Калинка” обр. А.Астафьевой.
- 122.
123. “Катенька весёлая” обр. М.Балакирева.
124. “Колечко” обр. А.Свешникова.
125. “Комар” обр. М.Семёнова.
126. “Коробейники” обр. Широкова.
127. “Куманёчек, побывай у меня” обр. А.Копосова.
128. “Летели две птички” обр. С.Полонского.
129. “Матушка-Волга” обр. М.Иорданского.
130. “Меж крутых бережков” обр. В.Ананьева.
131. “Мимо моего садика” обр. И.Веретенникова.
132. “На горе стоит Москва” обр. Н.Речменского.
133. “На заре было” обр. П.Триадины.
134. “Надоели ночи” обр. Н. Римского-Корсакова.
135. “Не будите меня молодую” обр. Широкова.
136. “Не бушуйте, ветры буйные...” обр. В.Позднеева.
137. “Не летай, соловей” обр. А.Егорова.
138. “Ой, да ты, калинушка” обр. А.Новикова.
139. “Ой, Иван ли, ты Иван” обр. Гречанинова.
140. “Ой, полна, полна коробушка” обр. Павлюченка.
141. “Ой, со вечера, с полуночи” обр. Хватова.
142. “Орёл сизокрылый” обр. Григоренко.
143. “По пыльной дороге телега несётся” обр. А.Новикова.
144. “По улице мостовой” обр. А.Александрова.

145. “Подуй, подуй, непогодушка” обр. Н.Римского-Корсакова.
146. “Пойду ль я, выйду ль я” обр. Соколова.
147. “Полно, полно вам, ребята” обр. А.Михайлова.
148. “Помню, я ещё молодухой была” обр. Э.Мартынова.
149. “Посею лебеду на берегу” обр. Павлюченка.
150. “Посеяли лён за рекою” обр. В.Агафенникова.
151. “Родина” обр. Павлюченка.
152. “Рябинушка” обр. А.Новикова.
153. “Светит светел месяц” обр. Свешникова.
154. “Сидит дрёма” обр. А.Лядова.
155. “Скворцы прилетели” обр. Пономарькова.
156. “Со выюном я хожу” обр. С.Благообразова.
157. “Соловьёшко” обр. В.Курочкина.
158. “Среди долины ровныя” обр. А.Луканина.
159. “Степь да степь кругом” обр. Полтавцева.
160. “Там вдали за рекой” обр. Г.Беззубова.
161. “То не ветер ветку клонит” обр. Егорова.
162. “Тонкая рябина” обр. В.Волкова.
163. “Ты взойди, взойди, солнце красное” обр. Калиникова.
164. “Ты, рябина ли, рябинушка...” обр.Е.Попова.
165. “У зари-то, у зореньки” обр. С.Благообразова.
166. “Уж вы, мои ветры” обр. А.Флярковского.
167. “Уж как по мосту-мосточку” обр. А.Благообразова.
168. “Уж ты, поле моё” обр. М.Балакирева.
169. “Уж я золото хороню” обр. А.Копосова.
170. “Ходила младёшенька” обр. Егорова.
171. “Частушки-подковырки” обр. Широкова.
172. “Что, красотка молодая” обр. Свешникова.
173. “Что ты жадно глядишь на дорогу...” обр. В.Волкова.
174. “Эй, уснём” обр. В.Иванникова.
175. “Я на камушке сижусь” обр. Н.Римского-Корсакова.
176. “Я, пойду ли, молоденька” обр. В.Бухвостова.
177. “Яблоня” обр. Л.Шульгина.

### **Азербайджанські народні пісні в обробках**

178. “Песня горца” обр. Т.Кулиева.
179. “Самур” обр. Мурадели.

### **Вірменські пісні в обробках**

180. “Арба” обр. Павлюченка.
181. “Алагяз” обр. Комитаса.
182. “Колыбельная” обр. Б.Арутюняна.
183. “Лунной ночью” обр. С.Комитаса.
184. “Певец” обр. Долуханяна.
185. “Приди, приди!” обр. Комитаса.
186. “Ручеёк бежит, поёт” обр. Комитаса.
187. “Сон” обр. М.Мазманяна.
188. “Чем у чем” обр. Аш.Арутюняна.
189. “Яр скрылся за горою” обр. Комитаса.

### **Білоруські пісні в обробках**

190. “Бел свет иль светает” обр. В.Соколова.
191. “Бульба” обр. Локтева.
192. “Веснянка” обр. Соколова.
193. “Всем, Надюша, Расскажи” обр. С.Полонского.
194. “Да моё ты солнышко” обр. Копосова.
195. “Дудочка” обр. Соколова.
196. “Звезда Венера” обр. А.Копосова.
197. “Колиханка” обр. С.Павлюченка.
198. “Конь бежит, земля, дрой” обр. Гречанина.
199. “Кума моя кумачка” обр. А.Клумова.
200. “Неман” обр. М.Румера.
201. “Ой, возле сада реченька” обр. Талакина.
202. “Ой Вы, дружаньки” обр. С.Полонского.
203. “Перепёлочка” обр. С.Полонского.
204. “С полюшка снопочек катился” обр. С.Полонского.
205. “Сел комарик на дубочек” обр. С.Полонского.
206. “Солнце ясное книзу клонится” обр. Егорова.
207. “Чаму – ж мне на печь” обр. Алёхина.
208. “Янка” обр. В.Локтева.

### **Болгарські народні пісні в обробках**

209. “Белое яблочко” обр. М.Ламенова.
210. “Девушка Злата”.
211. “Золотой” обр. Г.Тихомирова.
212. “Караванная” обр. Т.Попова.
213. “Любовь к отчизне” обр. Г.Свиридова.
214. “На Балкане ветер воет” обр. Г.Димитрова.
215. “Перуника” обр. Хаджиева.
216. “Пошла Румяна” обр. Т.Бакалова.
217. “Путь в горах” обр. А.Зиновьева.
218. “Пью вино я” обр. Д.Христова.
219. “Рученица” обр. Д.Христова.
220. “Спи, мой Дамянчо” обр. Л.Пипкова.
221. “Хей, Балканы” обр. Красотиной.

### **Грецькі народні пісні в обробках**

222. “Мария Пентаётиса” обр. С.Павлюченка.

### **Грузинські народні пісні в обробках**

223. “Пожар” обр. Т.Корганова.
224. “Эгей!” обр. М.Равеля.
225. “Ген Арагві мчить” обр. Г.Чхиквадзе.
226. “Дели, одели, одела” обр. А.Юрлова.
227. “Ластівка щебече нам” обр. М.Кленовського.
228. “Ласточка спустилась к нам” обр. М.Кленовского.
229. “Лучше б не знал я тебя” обр. Ю.Блинова.
230. “Мчит Арагви вдаль” обр. Н.Бараташвили.
231. “На холме она стояла...” обр. Н.Нариманидзе.
232. “Нанина” обр. Ю.Соловьёва.
233. “Светлячок” обр. В.Гоклели.



- 234. “Солнечная Грузия” обр. Цинцадзе.
- 235. “Солнце” обр. Д.Аракишвили.
- 236. “Цангала да гогона” обр. Палиашвили.
- 237. “Чонгури” обр. Д.Аракишвили.

### **Єврейські народні пісні в обробках**

- 238. “Спи, дитя” обр. М.Гольдина.
- 239. “Еврейский народный напев” обр. Файнтуха.

### **Корейські народні пісні в обробках**

- 240. Корейская народная песня “Песня пахаря” обр. А.Александрова.

### **Молдавські народні пісні в обробках**

- 241. “Весна” обр. С.Полонского.
- 242. “Как-то мать меня послала...” обр. С.Златотова.
- 243. “Кукушка” обр. М.Ипполитова-Иванова.
- 244. “Лист зелёный чебреца” обр. Л.Гурова.
- 245. “Марица” обр. Накапкина.
- 246. “Милая моя Мария!” обр. Г.Страхилевич.
- 247. “Наш цыган” обр. Алёхина.
- 248. “Ой луг, зелёный луг” обр. Павлюченка.
- 249. “Славная Мариола” обр. Пономаренка.
- 250. “Трактор” обр. С.Полонского.
- 251. “Хора и Сырба” обр. В.Микина.

### **Німецькі народні пісні в обробках**

- 252. Немецкая народная песня “Прощай, зелёный гай” обр. В.Попова.

### **Польські народні пісні в обробках**

- 253. “Ваня в путь собрался” обр. Э.Леонова.
- 254. “Весёлый сапожник” обр. В.Иванникова.
- 255. “Висла” обр. В.Иванникова.
- 256. “Вишни” обр. В.Иванникова.
- 257. “Выйди, Марыся” обр. Б.Будницкого.
- 258. “Гей, там у Татрах” обр. П.Козицького.
- 259. “Девичьи слёзы” обр. Ю.Слонова.
- 260. “Если б в лес я не ходила” обр. В.Иванникова.
- 261. “Как живёшь ты” обр. В.Ефимова.
- 262. “Калина” обр. В.Иванникова.
- 263. “Квочка та курчата” обр. Р.Рустамова.
- 264. “Куявяк” обр. Нахимовского.
- 265. “Лето” обр. Обуховича.
- 266. “Матушка моя” обр. Н.Горлова.
- 267. “Мацек” обр. Г.Струве.
- 268. “Плыли утки” обр. Г.Фармаковского.
- 269. “С гор высоких” обр. Блинова.
- 270. “Утро наступает” обр. В.Иванникова.
- 271. “Шла девица...” обр. Шварца.

**Румунські народні пісні в обробках**

272. “Девушка дунайская” обр. Э.Колмановского.  
 273. “Пастушка” обр. З.Левиной.  
 274. “Что мне делать, дай совет...” обр. Г.Чобану.

**Словацькі народні пісні в обробках**

275. “Ивушка” обр. В.Новака.  
 276. “На озере” обр. Ф.Бушуева.  
 277. “Танцуй, танцуй” в обр. М.Райхла

**Татарські народні пісні в обробках**

278. “Молчит река” обр. Соколова.  
 279. “Пара коней” обр. А.Ключарёва.  
 280. “Родной напев” обр. А.Фаттаха.  
 281. “Роза” обр. А.Фаттаха.  
 282. “Рощи пожелтели” обр. Д.Локшина.  
 283. “Три гвоздики” обр. Егорова.  
 284. “Юность” обр. А.Валиуллина.

**Туркменські народні пісні в обробках**

285. “Родина моя” обр. Э.Диментмана.

**Чеські народні пісні в обробках**

286. “Анчо, Анчо...” обр. К.Вейса.  
 287. “Птичка полевая” обр. Л.Яначека.  
 288. “Только не весело мне одному” обр. В.Агафонникова.  
 289. “Яблоня” обр. Е.Ефимова.  
 290. “Яниче» Чешская Полька обр. Габичвадзе для жен. хора

## Додаток Б

**Перелік народно-пісенного китайського репертуару, обраний за  
регіональною ознакою**

Провінція: Цзян Су

茉莉花 Квіти жасміну

无锡景 Пейзаж в Усі

姑苏风光 (江苏民歌) 赵莉 Пейзаж в Гу Су

杨柳青 (江苏民歌) 李玲玉 Розцвітання верби

Провінція: Чжэ Цзян

采茶舞曲 Танцювальна музика під час збору чаю

Провінція: Ху Бэй

催咚催 Цуйдунцуй

龙船调 (湖北民歌) 俞淑琴 周友金 Ритм для веслярів

放风筝 (河北民歌) 俞淑琴 Повітряний змій

Провінція: Ху Нань

一根竹竿容易弯 Одна бамбукова жердина легко згинається

洗菜心 Мити капустину серцевину

溜溜歌 (湖南民歌) 李玲玉 Лю-лю

Провінція: Ань Куй

凤阳歌 Пісня про Феньяна

Провінція: Тай Уань

一只鸟仔 Пташка

Провінція: Цзян Сй

斑鸠调 Мелодія горлиці

柳州有个鲤鱼岩 Стрімчак Ліюй в місті Лючжоу

采茶谣 (江西民歌) 赵莉 Збір чаю

Провінція: Гуан Чож

下渔舟 Рибачья пісня

Провінція: Гуан Чож горад. Хай Нань (ли)

叫依唱歌依就唱 Пойте з нами

Провінція: Шань Бэй

山清水秀太阳高 Зелена гора, красива річка, високе сонце.

Провінція: Шань Сі

崖畔上开花 (陕西民歌) 李玲玉 Квітка на скелі

秋收 (陕西民歌) 赵莉 张彤 Збір осіннього врожаю

五哥放羊 (陕西民歌) 李玲玉 Пастушок Уг 赶牲灵 (陕西民歌) 周友金 俞淑琴 Пастухи

Провінція: Юнь Нань

小河淌水 Тече ріка

赶小海 (云南民歌) 赵莉 Прогулянка морем

放马山歌 (云南民歌) 屠洪刚 Відпусти коника в рощу

猜调 (周友金) 俞淑琴 Ворожба

Провінція: Гуй Чжо

好花红 Красиві червоні квіти

贵州山歌 (贵州民歌) 赵莉 屠洪刚 Пісня о Гуй Чжо

Провінція: Си Чуань

康定情歌 Кандинська пісня кохання

采花（四川民歌） 李玲玉 Збір квітів

Провінція: Хе Бей

回娘家（河北民歌） Повернення в отчій дім

小放牛（河北民歌） 屠洪刚 俞淑琴 Пастушок

Провінція: Хе Нань

编花篮（河南民歌） 俞淑琴 Плетіння кошику

Провінція: Внутрішня Монголія

牧歌（内蒙古民歌） 张彤 Пастух

挂红灯（内蒙古民歌） 俞淑琴 Сорвоні фонарі

小黄鹌鸟（内蒙古民歌） 屠洪刚 Маленька іволга

Провінція: Сінь Цзян

大板城的姑娘（新疆民歌） 屠洪刚 Да Бань Ченка

娃哈哈（新疆民歌） 赵莉 Уа Нана

掀起你的盖头来（新疆民歌） 周友金 Підняття червоного прапору

Провінція: Шань Дон

沂蒙山小调（山东民歌） 张彤 Песня о Й Мень Шан

Провінція: Хэ лон Цзян

忠实的心哪想念你（黑龙江民歌） 屠洪刚 Ностальгія

Провінція: Цин Хай

四季歌（青海民歌） 李玲玉 俞淑琴 Пори року

**Фортепіанні твори китайських композиторів на основі народної тематики**

**民族音乐为题材的作品 Народна тема**

1. Ханьська нація  
贺绿丁 牧童短笛 Хе Лу Дін «Пастушок».
2. Уйгурська нація  
丁善德 第一新疆舞曲, 1950. 第二新疆舞曲 1955  
Дин Шань Дэ – Уйгурсь танцювальна музика № 1,2
3. 陆华柏 新疆舞组曲  
Лу Хуа Бо - Сюїта Уйгурської танцевальної музики
4. 邓尔博 新疆幻想曲 Ден Ер Бо Уйгурська Фантазія
5. 郭志鸿 新疆舞曲 1957 . Го Чжи Хон Уйгурська танцювальна музика
6. 石夫 喀什噶尔舞曲 塔吉克舞曲 Ши Фу Кашгарна танцювальна музика  
Таджикська танцювальна музика
7. 尚德义 新疆果园 Шан Дэ І - Сад в Уйгурське
8. 储望华 新疆随想曲 Шу Уан Хуа - Уйгурське Капріччіо
9. 曾光 新疆舞曲 Цзэн Гуан - Уйгурська танцювальна музика
10. 庄耀 新疆舞曲 Чжуан Яотанце Уйгурська танцювальна музика  
壮族 Чжуан цзуська нація
11. 陆培 钢琴组曲 壮家欢  
Лу Пей ( Сюїта для фортепіано) -- Сімейний відпочинок у Чжуане
12. 倪洪进 壮乡组曲: Нй Хон Цзінь --- Чжуанська Сюїта-  
藏族 Тибетська нація
13. 江定仙 藏族舞曲四手联弹  
Цзян Дін Сянь -- Тибетська танцювальна музика в чотири руки
14. 陆华柏 西藏小品  
Лу Хуа Бо -- Кусочки Тибета
15. 扎西次旺 牧歌 Чжа Сі Ці Уан -- Пастораль
16. 姜一民 西藏民风小组曲 Цзян І Мінь -- Тибетська народна музика  
彝族 Йська нація
17. 杨碧海 彝族民歌6首 Ян Бі Хай --- Шість пісень (народу Й)
18. 肖冷 彝寨节日  
Сай Лен -- Національне свято народу Й
19. 高映华 彝乡组曲  
Го Ін Хуа -- Сюїта народу Й
20. 麦丁 远方的客人请你留下来  
Май Дін – «Гості з далека - залишайтеся»
- 傣族 Дайська нація
21. 钱同敏 傣族民歌主题变奏曲  
Цянь Тон Мінь -- Дайська Народна пісня, тема с варіаціями
22. 夏良 版纳风情  
Ся Лян Культура народу Банна
- 朝鲜 Корейська нація
23. 权吉浩 长短的组合

- Цюань Цзі Хао «Сполучення довжини»  
 24. 姜子文 丰收的喜悦  
 Цзян Цзі Уень Радість врожаю
25. 方权宜 杖鼓舞  
 Фан Цюань Й --- произведение --Танец с барабаном  
 苗族 Мяоська нація
26. 王安国 芦笙与铜鼓  
 Уан Ань го Лу Шен та барабани
27. 曹光平 苗山上明亮的大三和旋  
 Цао Гуан Пін—Народ Мяо в горах
28. 桑桐 苗族民歌洒歌四首 苗族民歌小曲32首  
 Сан Тон – 4 народні пісні Мяо  
 土族 Туська нація
29. 张古密 土族山乡  
 Чжан Гу Мі -- Народ Ту, Пейзаж  
 内蒙古 Внутрі Монгольська нація
30. 桑桐 内蒙古民歌主题小曲七首  
 Сімь народних пісень Внутрішньої Монголії  
 高山族 Гао Шань
31. 田保罗 高山族组曲  
 Тянь бао Лоу --Сюїта Гао Шань  
 哈萨克族 Казахська нація
32. 林靄玲 哈萨克民永远跟着毛主席  
 Лінь Ай Ліін Казахський народ завжди буде наследовати председателю Мао  
**地方因为为主题的 Региональна тема**  
 Регион- Гуанду
33. 马思聪 粤曲三首  
 Автор: Ма Сі Цун -- Гуандунська музика
34. 蒋祖新 庙会组曲  
 Автор: Цзян Цзю Сінь фортепіана сюїта «Храм».
35. 陈培勋 广东小调“卖杂货” 广东音乐主题钢琴曲四首 广东小调卖杂货和梳妆台为素材  
 Автор: Чень Пей Сюнь Гуандунський торговец  
 Регион Анькуй
36. 王世昌 安徽民歌组曲  
 Автор: Уан Ши Чан ---- провінція Ань Куй «Сюїта»  
 Регион- Юнь Нань
37. 王建中 云南民歌2首  
 Автор: Уан Цзянь Чжун --- 2 Дві Юнь Наньські пісні
38. 沈传薪 云南民歌五首  
 Автор: Шэнь Чуань Сінь -- 5 Юнь Наньських пісень  
 Регион: Шань Бэй
39. 屠冶九 沂蒙山  
 Автор: Ту Лянь Цзю Й Мень Шан
40. 刘庄-变奏曲 沂蒙山小调 主题变奏9次  
 Автор: Лю Чжуан ---Й Мень Шан «Тема та дев'ять варіацій»
41. 汪立三 兰花花 1952 陕北民歌  
 Автор: Уан Лі Шань Дівчина Лань Хуахуа  
 Регион: Фу Цзянь

42. 刘福安 采茶扑蝶 1965年 福建民歌 采茶灯  
Автор: Лю Фу Ань ---Збирати чай та ловити метеликів  
Регіон: Си Чуань
43. 黄虎威 四川民歌钢琴小曲五首  
Автор: Хуан Ху Уэ ---- Пять пісень провінції Си Чуань
44. 巴蜀之画 1958年 四川民歌  
«Картина о Ба Шу» книга китайская музыка для фортепиано №2ст64
45. 周广仁 1976年 陕北民歌主题变奏曲 根据 三倍绥德县民歌 三十里铺改编  
Автор: Чжоу Гуан Жень ---- Варіації на народну пісню з північної провінції Шань Бей
46. 王建中 陕北民歌四首  
Автор: Уан Цзянь Чжун  
Чотири народні пісні північної провінції Шань Бей  
Лю Ян река –  
Автор: Шу Уан Хуа  
Лю Ян река --Народна пісня північної провінції Шань Бей
47. 随后10年文革, 中国钢琴改编曲由此 诞生  
Инструментальна тема
48. 黎英海 夕阳箫鼓 琵琶  
Автор: Лі Ін Хай Сяо та барабан на заході (інструмент піпа)
49. 殷承宗 改编 十面埋伏  
Автор :Ін Чен Чзун -- (Дом летающих кинжалов) (інструмент піпа)
50. 储望华 1972 二泉映月 二胡  
Автор: Шу Уан Хуа Відображення місяця в озері Ер Чюень (інструмент ер ху)
51. 王建中 百鸟朝凤  
Автор: Уан Цзянь Чжун – «Пташка» ( інструмент Со На)
52. 彩云追月 Кольорові метелики літають за місяцем (інструмент Гу Чжен)
53. 梅花三弄 Три строфи з квітів сливи (інструмент Ді Цз)
54. 陈培勋 改编 平湖秋月 吕文成 同名粤曲 广东音乐 表达作曲家浏览杭州西湖时的感受1975  
Автор: Чень Пей Сюнь ---- Осінній місяць над тихим озером ( інструмент Гу Чжен)

## Додаток Г

## Свята

Китайські народні свята.

1. КИТАЙСЬКИЙ НОВИЙ РІК (CHUNJIE): Чуньцзе – свято Весни 春节. Одне із найважливіших свят у китайському календарі, яке випадає на перший новий місяць першого місяця року, між 12 січня і 19 лютого. Після введення григоріанського календаря це свято почали називати «святом весни», щоб відрізнити його від Нового року за західним стилем, який у Китаї називають Юань Дань – перший день. Китайський Новий рік – «Свято весни» (Чунь цзе).

2. СВЯТО ЛІХТАРІВ «Юаньсяо» (YUANXIAOJIE). Китайці відзначають цей день з часу правління династії Хань. Він випадає на 15-ий день нового року, у середині чи наприкінці лютого, і завершує святкування Нового року. У всій країні запалюються мільйони ліхтариків, які, за легендою, проводжають в інший світ душі предків, що завітали до своїх рідних на святкування. У сучасному Китаї це свято відзначають як День св. Валентина. Зазвичай у центрі міста розвішують багато ліхтарів найрізноманітніших за формою і розміром, схожих на тварин, квіти чи фрукти. У селах влаштовують феєрверки, ходу на милицях, танці драконів, хороводи «янге», качелі та інші розваги. Свято ліхтарів завершує зустріч Нового року.

3. ПОМИНАЛЬНИЙ ДЕНЬ (QINGMINGJIE). Святкується 5 квітня. Китайці традиційно приходять поклонитися предкам, прибирають могили, приносять подарунки і палять фальшиві купюри.

У цей день не можна палити вогонь і розігрівати їжу. Свято чистоти і світла Цинмін 清明 припадає на березень (за місячним календарем) і пов'язане з настанням ясних, світлих днів. Боротьба зими і весни, що сприймається як боротьба світлого начала з темним, завершується на користь весни. Вважається, що в цей день ян і інь урівноважуються; небо (ян) запліднює землю (інь), зароджується нове життя. У день Цинмін святково одягнуті люди гуляють вулицями з гілочками верби в руках. Також у цей день китайці відвідують кладовища і сплячуть на могилах родичів жертвні предмети із золотого чи срібного паперу.

4. ФЕСТИВАЛЬ ПОВІТРЯНИХ ЗМІЙ. Дракони посідають чільне місце в китайській міфології. Навідміну від європейських драконів, злі і кровожерливі китайські дракони насправді є створіннями добрими, благодатними, милосердними до людей. Саме за це китайці люблять і неабияк вшановують своїх драконів. На честь цього головного міфологічного створіння в китайському місті Вейфань відбувається Міжнародний фестиваль повітряних змій (Weifang International Kite Festival), у якому бере участь більш ніж сто тисяч осіб із приблизно 60 країн світу.

Перший фестиваль було проведено в 1984 році. З того часу це чудове шоу проводилося щорічно аж до 2011 року з 20 по 25 квітня. У 2011 році фестиваль стартував 16 квітня.



5. СВЯТО ЧОВНІВ-ДРАКОНІВ (DUANWUJIE): Дуань-у це. На 5 день п'ятого місяця місячного календаря (орієнтовно у день літнього рівнодення) відзначають надзвичайно яскраве і давнє свято. У цей день потрібно їсти рисові пірамідки, загорнуті у бамбукове листя. Діти одягають на шию різнокольорові амулети із зображенням тигра, наповнені полином. Ці амулети оберігають від злих духів і приносять вдачу. У цей день також організують змагання човнів, ніс і корма яких прикрашена драконами.

6. ЛІТНІ СВЯТА: Південний вітер, Південно-східний вітер. Вшанування Неба у Китаї.

7. СВЯТКУВАННЯ «ТЯНЬ-КУАН ЦЗЕ». Свято Бога Неба. Відбувається на шостий день шостого місяця, який є нумерологічно вагомим днем. Це день вдячності та молитви. Усі члени сім'ї збираються разом на спеціальний ритуальний обід, ріжуть худобу, готують спеціальні пампушки, палять папір і ароматизатори.

8. СВЯТО ЦИСИЦЗЕ – одне із найромантичніших традиційних китайських свят. Воно відзначається увечері 7-го дня 7-го місяця за традиційним Місячним календарем. Ци Си – свято закоханих у Китаї. Свято Цисицзе тісно пов'язане з розповіддю про Пастуха і Ткачиху – щемливу історію кохання, що дійшла до наших днів із незапам'ятних часів. У період династії Сун (960-1279 рр.) і династії Юань (1206-1368 гг.) в столиці влаштовувались гамірні ярмарки, на яких продавалися спеціальні подарунки і речі до свята Цисицзе.

9. СВЯТО МІСЯЦЯ І ВРОЖАЮ (ZHONGQIUJIE). Свято п'ятнадцятої ночі восьмого місяця (вересень) зародилося в епоху династії Тан і займає важливе місце в китайському календарі. Це день поклоніння богові Місяця. За традицією в цей день смакують особливі солодкі пиріжки і читають вірші при світлі місяця, який є повним і надзвичайно яскравим. Різнокольорові касії наповнюють ароматом романтичні пейзажі місячної ночі. «Місячні паляниці» нагадують про повстання китайського народу проти монгольських завойовників, оскільки багато століть тому маленькі записки, запечені у такі пиріжки, закликали до бунту і до непокори чижунцям. Тісто для них готують із зерен лотоса і подрібненого кунжуту.

У цей день люди просять богів поєднати їх разом, щоб злитися в єдине ціле як місяць. Усюди продаються маленькі ліхтарики: увечері їх запалюють у міських парках і полях батьки з дітьми, адже саме з нагоди свята дітям дозволяють лягати спати пізно.

10. СВЯТО ЧУН ЄУНА. Пов'язаний зі старовинною легендою, що виникла в часи правління династії Хань. Віщун звелів Чун Єуну разом із сім'єю покинути домашнє вогнище і вийти на гору на дев'ятий день дев'ятого місяця, інакше їх спіткає лихо. Чун Єун виконав наказ провидця, а коли повернувся на рідну землю, то побачив, що все живе загинуло.

11. СВЯТО «СЕРЕДИНИ ОСЕНІ». Свято відзначають 15-го числа 8-го місяця. Його також називають святом врожаю, оскільки воно збігається з часом останніх польових робіт.

Це свято також називають Святом богині місяця. Давні народи, що мешкали в районах із жарким кліматом особливо цінували місяць. Після

важкого дня, коли жар палючого сонця утомлював людей і тварин, прохолодна ніч була благодатним часом відпочинку. Існувала велика різниця між палючим, нестерпним сонцем і задумливим, тихим місяцем, що освітлював своїм м'яким, холодним світлом змучену спекою землю. Місяць зображувався у вигляді жінки. Давнє повір'я «Чан Е вирушає на місяць» розповідало, що на місяці живе красуня на ім'я Чан Е, яка була дружиною лучника Хоу.

12.СВЯТО ЧУНЯН – свято подвійної дев'ятки. Він випадає на дев'ятий день дев'ятого місяця за місячним календарем. 9 вересня – час глибокої осені, коли поле прибране, настає ясна і прохолодна погода.

У давні часи цей день вважався щасливим. У народі існує звичай підніматися на гору (денгао — підніматися вверх), частуватися солодощами, пити вино, настояне на пелюстках хризантем і милуватися цими квітами. Підкорення гірських вершин під час свята Чунян — це своєрідний ритуал, символічна мета якого – позбавитися бід і життєвих проблем, прохання про щастя.

13. ФЕСТИВАЛЬ ДУНЧЖИ — зимове рівнодення. Кожен рік зимове рівнодення припадає на період між 21-22 грудня. У день зимового рівнодення найкоротший день і найдовша ніч у році. Після нього дні стають довшими, а ночі коротшими. У давньому Китаї вважали, що з цього моменту піднімається «чоловіча» сила природи, починається новий цикл. Тому день зимового рівнодення вважався важливим днем, вартим святкування.

## Додаток Д

### Питання для деканів

1. При вивченні яких навчальних дисциплін та в яких заходах вирішуються питання національного виховання студентів.
2. Представники яких народностей навчаються в університеті (якщо є така інформація, хоча б орієнтовно).
3. Які дисципліни, пов'язані з фольклором і народним мистецтвом, викладаються? Скільки годин на тиждень, на яких курсах.
4. Чи застосовується фольклор і народне мистецтво національних меншин в позааудиторній роботі зі студентами.
5. Чи залучаються студенти (у тому числі китайські) до позаурочної виховної роботи в школах для концертної діяльності та участі в заходах національної тематики.
6. Чи враховується навчальними програмами полікультурний або регіональний аспект.

### Питання для бесіди з методистами

1. Як часто застосовують на практиці студенти народний музичний фольклор. Це відбувається з їх власної ініціативи, чи за Вашою рекомендацією, або ж згідно поурочним планам та програмним вимогам.
2. Які музичні фольклорні твори зазвичай використовують студенти під час практики.
3. Як здійснюється підготовка студентів китайців до педагогічної практики в школі? Чи застосовують вони китайський народний музичний репертуар для ознайомлення із ним українських дітей.
4. Чи запроваджується в практику на уроках музики в школі ознайомлення з народними музичними інструментами.
5. Чи враховується під час педагогічної практики та підготовки студентів до неї національний склад класу.
6. Чи варто орієнтувати студентів на рахування національного учнівського складу класу.

**Додаток Ж****Анкета 1****Питання для студентів українців**

- № 1. Культурні традиції яких національностей складають цілісну національну картину України?
- № 2. Музичний фольклор яких народів Вам відомий і Ви можете його виконувати?
- № 3. Яку народну музику Ви зовсім не знаєте?
- № 4. Які українські народні музичні інструменти Вам відомі?
- № 5. Які якості особистості формує народне мистецтво?
- № 6. Чи потрібно вивчати музику різних народів на уроках співу? Якщо «так», то з якою метою.
- № 7. Які фольклорні жанри музики Вам відомі?
- № 8. Які образи представлені в народній музиці різних національностей? Які Ви можете розглядати як спільні, а які властиві лише певній народності?
- № 9. Яку вагу для Вас має теза «поважати культуру і традиції інших народів».
- № 10. Для чого потрібно знайомити школярів із народною творчістю? Чому вона вчить, що виховує?
- № 11. Які приклади народної музики національних меншин Вам відомі?
- № 12. Наведіть приклади відомих Вам народних українських, молдавських, російських, єврейських, татарських обрядів, танців, свят, елементів костюму тощо.
- № 13. Які національні меншини проживають у Вашому регіоні?
- № 14. Чи відомі Вам музичні інструменти, які належать до народних, але не українських?
- № 15. Які приклади народної української музичної спадщини знайшли втілення в академічній музиці?

**Анкета 1****Питання для студентів китайців (в Китаї і в Україні)**

- № 1. Культурні традиції яких національностей становлять цілісну національну картину Китаю?
- № 2. Музичний фольклор яких народів Вам відомий і Ви можете його виконувати?
- № 3. Яку народну музику Ви зовсім не знаєте?
- № 4. Які китайські народні музичні інструменти Вам відомі?
- № 5. Які якості особистості формує народне мистецтво?
- № 6. Чи потрібно вивчати музику різних народів на уроках співу? Якщо «так», то з якою метою.
- № 7. Які фольклорні жанри музики Вам відомі?
- № 8. Які образи представлені в народній музиці різних національностей? Які Ви можете розглядати як спільні, а які властиві лише певній народності?

- № 9. Що для Вас значить теза «поважати культуру і традиції інших народів»?
- № 10. Для чого потрібно знайомити школярів з народною творчістю? чому вона вчить, що виховує.
- № 11. Які приклади народної музики національних меншин Китаю Вам відомі?
- № 12. Наведіть приклади відомих Вам народних українських, молдавських, російських, єврейських, татарських обрядів, танців, свят, елементів костюму тощо.
- № 13. Які національні меншини проживають у Вашому регіоні.
- № 14. Чи відомі Вам музичні інструменти, які належать до народних, але китайських.
- №15. Які приклади народної китайської музичної спадщині знайшли втілення в академічній музиці.

## Додаток 3

## Тести

## Тест «Чи вмієте ви говорити і слухати?»

Дайте відповіді на запитання тесту (тесту Маклені) для того, щоб з'ясувати чи вмієте Ви говорити і слухати. На запитання відповідайте тільки «так» або «ні»

1. Коли ви спілкуєтесь, пояснюєте що-небудь, чи уважно стежите за тим, щоб слухач Вас зрозумів?
2. Чи обираєте слова, що відповідають рівневі його підготовки?
3. Чи осмислюєте, вказівки, розпорядження, перш ніж їх висловити?
4. Якщо Ви висловили нову думку і підлеглий не ставить запитань, чи вважаєте Ви, що він Вас зрозумів?
5. Чи стежите Ви за тим, щоб Ваші висловлювання були якомога чіткішими, зрозумілішими і лаконічнішими?
6. Чи осмислюєте Ви попередньо свої ідеї, пропозиції, щоб не говорити беззмістовно?
7. Чи заохочуєте Ви співрозмовника ставити запитання?
8. Ви вважає, що: а) знаєте думки оточуючих; б) ставите запитання, щоб все дізнатися?
9. Чи розрізняєте Ви факти і думки?
10. Чи шукаєте ви нові можливості проти аргументів співрозмовника?
11. Чи домагаєтесь Ви того, що Ваші підлегли у всьому погоджувалися з Вами?
12. Чи завжди Ви говорите зрозуміло, чітко, вичерпно і ввічливо?
13. Чи робите Ви паузи в мовленні, щоб і самому зібратися з думками, і дати можливість слухачам осмислити Ваші пропозиції, поставити запитання?

## Методика діагностики емпатійних здібностей В.В.Бойка

Дайте відповіді за такою шкалою:

- 7 – завжди 3 – рідко  
 6 – майже завжди 2 – майже ніколи  
 5 – часто 1 – ніколи  
 4 – інколи
1. Я запізнююсь.
  2. Мені цікаво, що думають інші (незнайомі) людьми про життя, політику тощо.
  3. Проблеми своїх товаришів я приймаю близько до серця.
  4. Я відчуваю наперед, коли щось має трапитись із близькою мені людиною.
  5. Я спокійно ставлюсь до дрібних неприємностей, що трапляються з моїми близькими.
  6. Я легко викликаю довіру іншої людини.
  7. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей.
  8. Я порушував правила поведінки.
  9. Щоб зрозуміти характер, інтереси людини, я звертаю увагу на її міміку та поведінку.
  10. Коли хтось нервує, я теж починаю нервувати.
  11. Я довіряю своїй інтуїції.
  12. Я уникаю розмов про домашні проблеми своїх товаришів.
  13. Мої знайомі “виливають” душу, розкриваються переді мною.
  14. Мені зустрічались люди, котрих я розумів без слів.
  15. У мене бувають думки, яких я ніколи і нікому не скажу.
  16. Я розмірковую про вчинки людей.
  17. Я втрачаю душевну рівновагу, коли оточуючі чимось збентежені.
  18. Моя інтуїція – надійніший спосіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.
  19. Я переводжу розмову на іншу тему, коли хтось заводить мову про особисте.
  20. Мої стосунки з близькими є задушевними та дружлюбними.
  21. Я легко, з першої ж хвилини, починаю відчувати нову людину.

22. Я говорю лише правду.
23. Я з цікавістю ставлюсь до іншої людини.
24. Коли хтось сміється, я теж починаю сміятися.
25. Я дуже швидко знаходжу правильний підхід до іншої людини.
26. Я уникаю розмов про особисте.
27. Мені легко зрозуміти точку зору іншої людини.
28. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчути її поведки.
29. Я притримуюсь обцянок.
30. Ненароком чи з цікавості я підслуховую розмови інших людей.
31. Коли всі навколо мене хвилюються, я теж починаю хвилюватись.
32. Мені легше відчути іншу людину, ніж проаналізувавши зрозуміти її.
33. Плакати від щастя – дурість.
34. Мені вдається задушевно та довірливо розмовляти навіть з настороженою та замкнутою людиною.
35. Я ставлю себе на місце іншої людини.
36. Я виконую вказівки батьків, вчителів.
37. Я з цікавістю вислуховую сповіді знайомих.
38. Я втрачаю спокій, коли бачу людину, що плаче.
39. Моє мислення є більш інтуїтивним, ніж логічним.
40. Проявляти інтерес до внутрішнього світу іншої людини – безтактно.
41. Коли я бачу, що у людини “камінь на душі”, то прагну розрадити її.
42. Мені легко зрозуміти, чому якісь дрібнички так сильно засмучують людей.

Бланк для відповідей (Ключ)

Соціальна бажаність Інтерес до людини Емоційний резонанс Інтуїтивний канал Завади емпатії

Відкритість Ідентифікація з іншим

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.

8. 9. 10. 11. 12. 13. 14.

15. 16. 17. 18. 19. 20. 21.

22. 23. 24. 25. 26. 27. 28.

29. 30. 31. 32. 33. 34. 35.

36. 37. 38. 39. 40. 41. 42.

Таблиця оцінки рівня вираженості емпатійного компоненту для 9-класників.

Рівні Дуже низький Низький Середній Високий Дуже високий

Інтерес 6-17 18-22 23-28 29-31 32-42

Резонанс 6-20 21-23 24-28 29-34 35-42

Інтуїція 6-16 17-21 22-28 29-34 35-42

Завади 6-16 17-23 24-30 31-37 36-42

Відкритість 6-12 13-15 16-24 25-31 32-42

Ідентифікація 6-23 24-25 26-28 29-32 33-42

Емпатія 36-118 119-140 141-157 158-190 191-252

## Додаток К

## Анкета 2

1. У чому полягає сутність полікультурної освіти? Які, на Ваш погляд, її основні принципи.
2. Тотожні чи відмінні поняття «полікультурне виховання» і «національне виховання»?
3. Чи варто застосовувати народний музичний фольклор етноменшин на уроках музики в школі, якщо його не включено в навчальні програми?
4. Чи варто порушувати питання мозаїчності народного музичного мистецтва на уроках музики в класах з багатонаціональним етнічним складом, чи не загострювати на цьому увагу школярів?
5. Які навчальні дисципліни найбільш вагомі для ефективного полікультурного середовища навчання?
6. Чи існує зв'язок між музичним фольклором та освітніми традиціями певного народу?
7. Чи варто вчителю музики бути обізнаним із національними традиціями різних народів, зокрема тих представників, які навчаються в класі?
8. У чому полягає сутність поняття «діалог культур»?
9. Культурна спадщина яких народів складає цілісну художню картину світу держави, у якій Ви живете?
10. Чи цікавитесь Ви музичним фольклором? Якщо «так», то в якому напрямку: як засіб творчого самовираження; як засіб художнього впливу на дітей; як мистецьке явище, що потребує глибинного вивчення?
11. Музичний фольклор яких народів Вам відомий і Ви можете його виконувати?
12. Яку народну музику Ви зовсім не знаєте і хотіли б ознайомитися з нею?
13. Які фольклорні жанри музики Вам відомі?
14. Які образи представлені в народній музиці різних національностей? Які Ви можете представити як спільні, які властиві лише якоїсь народності.
15. Які приклади народної музики національних меншин Вам відомі?
16. Які національні меншини проживають у Вашому регіоні.
17. Музичні інструменти яких народів Вам відомі?
18. Які жанри народної творчості Вам відомі, у яких музика є основним засобом художньої виразності.
19. Які міфи, легенди, казки свого народу Вам відомі?
20. Які народні свята є спільними для багатьох етносів?
21. Наведіть приклади втілення фольклорних образів в академічну музику.



## Додаток Л

Таблиця 1

| Результати обчислювання першого критерію                            |                             |   |   |   |                 |   |   |  |                 |   |  |            |                           |            |            |                              |        |
|---|-----------------------------|---|---|---|-----------------|---|---|--|-----------------|---|--|------------|---------------------------|------------|------------|------------------------------|--------|
| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин |   |   |   |                 |   |   |  |                 |   |  |            | Kf результатів показників |            |            | Kf результативності критерію |        |
|   | Перший показник             |   |   |   | Другий показник |   |   |  | Третій показник |   |  |            | 1 П                       | 2 П        | 3 П        | Бал                          | Рівень |
| 2 курс У(українці)  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 1               | 2 | 3 |  | 1               | 2 |  |            | 1 П                       | 2 П        | 3 П        | Бал                          | Рівень |
| 1.  | 1                           | 2 | 1 | 2 | 2               | 2 | 1 |  | 1               | 2 |  |            | 1,5                       | 2          | 1,5        | 5                            | С      |
| 2   | 1                           | 1 | 1 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1                         | 1,5        | 1          | 3,5                          | Н      |
| 3   | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3                       | 1,3        | 1,5        | 4,1                          | Н      |
| 4   | 1                           | 1 | 1 | 1 | 1               | 1 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1                         | 1          | 1          | 3                            | Н      |
| 5   | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 1 |  | 1               | 2 |  |            | 1,3                       | 1,6        | 1,5        | 4,4                          | Н      |
| 6   | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,3                       | 2          | 2          | 5,3                          | С      |
| 7   | 1                           | 1 | 1 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 1               | 2 |  |            | 1                         | 1,3        | 1,5        | 3,8                          | Н      |
| 8   | 1                           | 1 | 2 | 1 | 2               | 2 | 1 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3                       | 1,6        | 1,5        | 4,4                          | Н      |
| 9   | 2                           | 2 | 1 | 2 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,8                       | 2          | 2          | 5,8                          | С      |
| 10  | 2                           | 2 | 1 | 2 | 3               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,8                       | 2,3        | 2          | 6,1                          | С      |
| 11  | 1                           | 1 | 1 | 1 | 1               | 1 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1                         | 1          | 1          | 3                            | Н      |
| 12  | 2                           | 1 | 2 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 2               | 1 |  |            | 1,5                       | 1,3        | 1,5        | 4,5                          | Н      |
| 13  | 2                           | 2 | 2 | 2 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 2                         | 2          | 2          | 6                            | С      |
| 14  | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1,3                       | 1,3        | 1          | 3,6                          | Н      |
| 15  | 1                           | 2 | 1 | 1 | 1               | 1 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1,3                       | 1          | 1          | 3,3                          | Н      |
| 16  | 2                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 1 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,5                       | 1,6        | 1,5        | 4,6                          | Н      |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |   |   |                 |   |   |  |                 |   |  | <b>1,4</b> | <b>1,5</b>                | <b>1,5</b> | <b>4,4</b> | <b>Н</b>                     |        |
| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин |   |   |   |                 |   |   |  |                 |   |  |            | ΣМ                        |            |            | Kf результативності критерію |        |
|   | Перший показник             |   |   |   | Другий показник |   |   |  | Третій показник |   |  |            | 1 П                       | 2 П        | 3 П        | Бал                          | Рівень |
| 2 курс (китайці)  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 1               | 2 | 3 |  | 1               | 2 |  |            | 1 П                       | 2 П        | 3 П        | Бал                          | Рівень |
| 1   | 2                           | 2 | 2 | 2 | 1               | 2 | 2 |  | 1               | 2 |  |            | 2                         | <b>1,6</b> | 1,5        | 5,1                          | С      |
| 2   | 1                           | 1 | 1 | 1 | 1               | 2 | 2 |  | 1               | 1 |  |            | 1                         | <b>1,6</b> | 1          | 3,6                          | Н      |
| 3   | 1                           | 2 | 1 | 1 | 1               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3                       | <b>1,6</b> | 1,5        | 4,4                          | Н      |
| 4   | 2                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 1 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,5                       | <b>1,6</b> | 1,5        | 4,6                          | Н      |
| 5   | 1                           | 1 | 1 | 1 | 1               | 1 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1                         | <b>1</b>   | 1          | 3                            | Н      |
| 6   | 2                           | 1 | 2 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 2               | 1 |  |            | 1,5                       | <b>1,3</b> | 1,5        | 4,3                          | Н      |
| 7   | 1                           | 1 | 1 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 1               | 2 |  |            | 1                         | <b>1,3</b> | 1,5        | 3,8                          | Н      |
| 8   | 1                           | 1 | 2 | 1 | 1               | 2 | 1 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3                       | <b>1,3</b> | 1,5        | 4,1                          | Н      |
| 9   | 1                           | 2 | 1 | 2 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,8                       | <b>2</b>   | 2          | 5,8                          | С      |
| 10  | 1                           | 2 | 1 | 2 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,8                       | <b>2</b>   | 2          | 5,8                          | С      |
| 11  | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 1 |  | 1               | 2 |  |            | 1,3                       | <b>1,6</b> | 1,5        | 4,4                          | Н      |
| 12  | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,3                       | <b>2</b>   | 2          | 5,3                          | С      |
| 13  | 2                           | 2 | 1 | 2 | 2               | 2 | 2 |  | 3               | 2 |  |            | 1,8                       | <b>2</b>   | 2,5        | 6,4                          | С      |
| 14  | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1,3                       | <b>1,3</b> | 1          | 3,6                          | Н      |
| 15  | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1,3                       | <b>1</b>   | 1          | 3,3                          | Н      |
| 16  | 2                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,5                       | <b>2</b>   | 1,5        | 5                            | С      |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |   |   |                 |   |   |  |                 |   |  | <b>1,4</b> | <b>1,6</b>                | <b>1,5</b> | <b>4,5</b> | <b>Н</b>                     |        |

Таблиця 2

| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин |   |   |   |                 |   |   |  |                 |   |  |            | ΣМ         |            |            | Кf результату вності критерію |        |
|---|-----------------------------|---|---|---|-----------------|---|---|--|-----------------|---|--|------------|------------|------------|------------|-------------------------------|--------|
|   | Перший показник             |   |   |   | Другий показник |   |   |  | Третій показник |   |  |            |            |            |            |                               |        |
| 3 курс У(українці)  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 1               | 2 | 3 |  | 1               | 2 |  |            | 1 П        | 2 П        | 3 П        | Бал                           | Рівень |
| 1.  | 2                           | 2 | 1 | 2 | 2               | 2 | 1 |  | 2               | 2 |  |            | 1,8        | 1,6        | 2          | 5,4                           | С      |
| 2   | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1,3        | 1,6        | 1          | 3,5                           | Н      |
| 3   | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3        | 1,3        | 1,5        | 4,1                           | Н      |
| 4   | 1                           | 2 | 1 | 2 | 2               | 1 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1,5        | 1,3        | 1          | 3,8                           | Н      |
| 5   | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,3        | 2          | 2          | 5,3                           | С      |
| 6   | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 1 |  | 1               | 2 |  |            | 1,3        | 1,6        | 1,5        | 4,4                           | Н      |
| 7   | 2                           | 2 | 2 | 2 | 3               | 3 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 2          | 2,6        | 2          | 6,8                           | С      |
| 8   | 2                           | 1 | 2 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,5        | 2          | 1,5        | 5                             | С      |
| 9   | 1                           | 2 | 1 | 2 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,5        | 2          | 2          | 5,5                           | С      |
| 10  | 2                           | 2 | 2 | 2 | 3               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 2          | 2,3        | 2          | 6,3                           | С      |
| 11  | 2                           | 2 | 2 | 2 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 2          | 2          | 2          | 6                             | С      |
| 12  | 2                           | 1 | 2 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 2               | 1 |  |            | 1,5        | 1,3        | 1,5        | 4,5                           | Н      |
| 13  | 1                           | 1 | 1 | 1 | 2               | 1 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1          | 1,6        | 1,5        | 4,1                           | Н      |
| 14  | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1,3        | 1,3        | 1,6        | 4,2                           | Н      |
| 15  | 1                           | 1 | 1 | 1 | 2               | 2 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1          | 1,6        | 1          | 3,6                           | Н      |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |   |   |                 |   |   |  |                 |   |  | <b>1,5</b> | <b>1,7</b> | <b>1,6</b> | <b>4,8</b> | <b>Н</b>                      |        |
| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин |   |   |   |                 |   |   |  |                 |   |  |            | ΣМ         |            |            | Кf результативності критерію  |        |
|   | Перший показник             |   |   |   | Другий показник |   |   |  | Третій показник |   |  |            |            |            |            |                               |        |
| 3 курс (китайці)  | 1                           | 2 | 3 | 4 | 1               | 2 | 3 |  | 1               | 2 |  |            | 1 П        | 2 П        | 3 П        | Бал                           | Рівень |
| 1   | 1                           | 2 | 2 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 3               | 2 |  |            | 1,5        | 2          | 2,5        | 6                             | С      |
| 2   | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3        | 2          | 1,5        | 4,8                           | С      |
| 3   | 1                           | 2 | 1 | 1 | 1               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3        | 1,6        | 1,5        | 4,4                           | Н      |
| 4   | 2                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,5        | 2          | 1,5        | 5                             | С      |
| 5   | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3        | 2          | 1,5        | 4,8                           | С      |
| 6   | 2                           | 1 | 2 | 1 | 1               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,5        | 1,6        | 1,5        | 4,6                           | Н      |
| 7   | 1                           | 1 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 1               | 2 |  |            | 1          | 2          | 1,5        | 4,5                           | Н      |
| 8   | 1                           | 1 | 2 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3        | 2          | 1,5        | 4,8                           | С      |
| 9   | 1                           | 2 | 1 | 2 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,8        | 2          | 2          | 5,8                           | С      |
| 10  | 1                           | 2 | 1 | 2 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,8        | 2          | 2          | 5,8                           | С      |
| 11  | 1                           | 1 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 1               | 2 |  |            | 1          | 2          | 1,5        | 4,5                           | Н      |
| 12  | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,3        | 2          | 2          | 5,3                           | С      |
| 13  | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1,3        | 1,3        | 1          | 3,6                           | Н      |
| 14  | 1                           | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1,3        | 1,6        | 1          | 3,9                           | Н      |
| 15  | 2                           | 2 | 1 | 2 | 2               | 2 | 2 |  | 3               | 2 |  |            | 1,8        | 2          | 2,5        | 6,3                           | С      |
|   |                             |   |   |   |                 |   |   |  |                 |   |  | <b>1,4</b> | <b>1,9</b> | <b>1,7</b> | <b>5</b>   | <b>С</b>                      |        |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |   |   |                 |   |   |  |                 |   |  |            |            |            |            |                               |        |

Таблиця 3

| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин                                    |   |   |   |                 |   |   |  |                 |   |  |            | ΣМ         |            |            | Кf результату вності критерію |        |
|---|--|---|---|---|-----------------|---|---|--|-----------------|---|--|------------|------------|------------|------------|-------------------------------|--------|
|   | Перший показник  |   |   |   | Другий показник |   |   |  | Третій показник |   |  |            |            |            |            |                               |        |
| 4 курс У(укр)   | 1  | 2 | 3 | 4 | 1               | 2 | 3 |  | 1               | 2 |  |            | 1 П        | 2 П        | 3 П        | Бал                           | Рівень |
| 1.  | 2  | 1 | 2 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,5        | 2          | 1,5        | 5                             | С      |
| 2   | 1  | 2 | 1 | 2 | 1               | 1 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,5        | 1,3        | 1,5        | 4,3                           | Н      |
| 3   | 1  | 2 | 1 | 1 | 1               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3        | 1,6        | 1,5        | 4,4                           | Н      |
| 4   | 1  | 2 | 2 | 2 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,7        | 2          | 2          | 7,7                           | В      |
| 5   | 1  | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,3        | 2          | 2          | 5,3                           | С      |
| 6   | 2  | 2 | 2 | 2 | 2               | 1 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 2          | 1,6        | 2          | 6                             | С      |
| 7   | 2  | 2 | 2 | 2 | 3               | 3 | 3 |  | 2               | 2 |  |            | 2          | 3          | 2          | 7                             | В      |
| 8   | 2  | 2 | 1 | 2 | 2               | 1 | 1 |  | 2               | 2 |  |            | 1,8        | 1,3        | 2          | 5,4                           | С      |
| 9   | 1  | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1,3        | 1,6        | 1          | 3,5                           | Н      |
| 10  | 2  | 2 | 2 | 2 | 3               | 3 | 3 |  | 3               | 2 |  |            | 2          | 3          | 2,5        | 7,5                           | В      |
| 11  | 2  | 2 | 2 | 2 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 2          | 2          | 2          | 6                             | С      |
| 12  | 2  | 1 | 2 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 2               | 1 |  |            | 1,5        | 1,3        | 1,5        | 4,5                           | Н      |
| 13  | 1  | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3        | 2          | 1,5        | 4,8                           | С      |
| 14  | 1  | 2 | 1 | 1 | 1               | 1 | 2 |  | 1               | 1 |  |            | 1,3        | 1,3        | 1          | 4                             | Н      |
| 15  | 1  | 2 | 2 | 1 | 2               | 2 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1,5        | 1,6        | 1          | 4,1                           | Н      |
| 16  | 1  | 1 | 2 | 1 | 1               | 1 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3        | 1,3        | 1,5        | 4,1                           | Н      |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |  |   |   |   |                 |   |   |  |                 |   |  | <b>1,6</b> | <b>1,6</b> | <b>1,7</b> | <b>4,9</b> | <b>С</b>                      |        |
| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин за чотирма процедурами вимірювання |   |   |   |                 |   |   |  |                 |   |  |            | ΣМ         |            |            | Кf результату вності критерію |        |
|   | Перший показник  |   |   |   | Другий показник |   |   |  | Третій показник |   |  |            |            |            |            |                               |        |
| 4 курс (китай)  | 1  | 2 | 3 | 4 | 1               | 2 | 3 |  | 1               | 2 |  |            | 1 П        | 2 П        | 3 П        | Бал                           | Рівень |
| 1   | 1  | 2 | 2 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,5        | 2          | 2          | 5,5                           | С      |
| 2   | 1  | 2 | 1 | 1 | 1               | 1 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,3        | 1,3        | 2          | 4,6                           | Н      |
| 3   | 1  | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3        | 2          | 1,5        | 4,8                           | С      |
| 4   | 2  | 2 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,5        | 2          | 2          | 5,5                           | С      |
| 5   | 1  | 2 | 1 | 1 | 1               | 1 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3        | 1,5        | 1,5        | 4,3                           | Н      |
| 6   | 1  | 1 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1          | 2          | 1,5        | 4,5                           | Н      |
| 7   | 1  | 1 | 1 | 1 | 2               | 2 | 2 |  | 1               | 2 |  |            | 1          | 2          | 1,5        | 4,5                           | Н      |
| 8   | 1  | 2 | 1 | 1 | 2               | 1 | 1 |  | 1               | 1 |  |            | 1,3        | 1          | 1          | 3,3                           | Н      |
| 9   | 1  | 2 | 1 | 2 | 3               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,8        | 2,3        | 2          | 6,1                           | С      |
| 10  | 1  | 2 | 1 | 2 | 3               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,8        | 2,3        | 2          | 6,1                           | С      |
| 11  | 1  | 2 | 1 | 1 | 1               | 2 | 2 |  | 1               | 2 |  |            | 1,3        | 1,6        | 1,5        | 4,4                           | Н      |
| 12  | 1  | 2 | 1 | 1 | 3               | 2 | 2 |  | 2               | 2 |  |            | 1,3        | 2,3        | 2          | 5,6                           | С      |
| 13  | 1  | 1 | 2 | 1 | 3               | 3 | 2 |  | 2               | 1 |  |            | 1,3        | 2          | 1,5        | 5,4                           | С      |

|   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |  |  |            |            |            |          |          |
|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|--|--|------------|------------|------------|----------|----------|
|   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |  |  |            | 6          |            |          |          |
| 14  | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |  | 1 | 1 |  |  | 1,3        | 1,3        | 1          | 3,6      | Н        |
| 15  | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |  | 2 | 2 |  |  | 2          | 2,6        | 2          | 6,9      | С        |
| 16  | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |  | 1 | 2 |  |  | 1          | 1          | 1,5        | 3,5      | Н        |
| 17  | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |  | 2 | 1 |  |  | 1,7        | 2          | 1,5        | 5,2      | С        |
| 18  | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 |  | 2 | 2 |  |  | 1,5        | 2,3        | 2          | 5,5      | С        |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |  |  | <b>1,4</b> | <b>1,9</b> | <b>1,7</b> | <b>5</b> | <b>С</b> |

Таблиця 4

| Результати обчислювання другого критерію                            |                             |   |                 |   |                 |   |                           |     |            |                               |            |            |          |  |
|---|-----------------------------|---|-----------------|---|-----------------|---|---------------------------|-----|------------|-------------------------------|------------|------------|----------|--|
| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин |   |                 |   |                 |   | Kf результатів показників |     |            | Kf результату вності критерію |            |            |          |  |
|   | Перший показник             |   | Другий показник |   | Третій показник |   |                           |     |            |                               |            |            |          |  |
| 2 курс У(українці)  | 1                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 1                         | 2   | 1 П        | 2 П                           | 3 П        | Бал        | Рівень   |  |
| 2.  | 1                           | 1 | 1               | 1 | 2               | 2 | 2                         | 2   | 1          | 1                             | 2          | 4          | С        |  |
| 2   | 2                           | 1 | 2               | 1 | 2               | 1 | 2                         | 1   | 1,5        | 1,5                           | 1,5        | 4,5        | Н        |  |
| 3   | 1                           | 1 | 2               | 1 | 2               | 2 | 2                         | 2   | 1          | 1,5                           | 2          | 4,5        | Н        |  |
| 4   | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1                         | 1   | 1          | 1                             | 1          | 3          | Н        |  |
| 5   | 1                           | 1 | 1               | 2 | 2               | 2 | 2                         | 2   | 1          | 1,5                           | 2          | 4,5        | Н        |  |
| 6   | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 3                         | 2   | 2          | 2                             | 2,5        | 6,5        | С        |  |
| 7   | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1                         | 2   | 1          | 1                             | 1,5        | 3,5        | Н        |  |
| 8   | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 3                         | 2   | 1          | 1                             | 2,5        | 4,5        | Н        |  |
| 9   | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 3                         | 3   | 2          | 2                             | 3          | 7          | В        |  |
| 10  | 2                           | 2 | 1               | 2 | 2               | 2 | 2                         | 2   | 2          | 1,5                           | 2          | 5,5        | С        |  |
| 11  | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1                         | 1   | 1          | 1                             | 1          | 3          | Н        |  |
| 12  | 2                           | 1 | 2               | 1 | 2               | 1 | 2                         | 1   | 1,5        | 1,3                           | 1,5        | 4,5        | Н        |  |
| 13  | 2                           | 2 | 1               | 2 | 2               | 2 | 2                         | 2   | 2          | 1,5                           | 2          | 5,5        | С        |  |
| 14  | 1                           | 2 | 2               | 1 | 2               | 1 | 2                         | 2   | 1,5        | 1,5                           | 3          | 5          | С        |  |
| 15  | 1                           | 2 | 1               | 1 | 2               | 1 | 2                         | 1   | 1,5        | 1                             | 1,5        | 4          | Н        |  |
| 16  | 1                           | 2 | 2               | 1 | 2               | 1 | 2                         | 1   | 1,5        | 1,5                           | 1,5        | 4,5        | Н        |  |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |                 |   |                 |   |                           |     | <b>1,4</b> | <b>1,4</b>                    | <b>1,9</b> | <b>4,7</b> | <b>Н</b> |  |
| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин |   |                 |   |                 |   | ΣМ                        |     |            | Kf результату вності критерію |            |            |          |  |
|   | Перший показник             |   | Другий показник |   | Третій показник |   |                           |     |            |                               |            |            |          |  |
| 2 курс (китайці)  | 1                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 1                         | 2   | 1 П        | 2 П                           | 3 П        | Бал        | Рівень   |  |
| 1   | 2                           | 1 | 1               | 1 | 3               | 2 | 1,5                       | 1   | 2,5        | 5                             | 5          | С          |          |  |
| 2   | 1                           | 1 | 1               | 2 | 2               | 2 | 1                         | 1,5 | 2          | 4,5                           | 4,5        | Н          |          |  |
| 3   | 1                           | 1 | 1               | 1 | 2               | 2 | 1                         | 1   | 2          | 4                             | 4          | Н          |          |  |
| 4   | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 2                         | 2   | 2          | 6                             | 6          | С          |          |  |
| 5   | 1                           | 1 | 1               | 1 | 2               | 2 | 1                         | 1   | 2          | 4                             | 4          | Н          |          |  |
| 6   | 2                           | 1 | 2               | 1 | 2               | 1 | 1,5                       | 1,5 | 1,5        | 4,5                           | 4,5        | Н          |          |  |

|   |   |   |   |   |   |   |     |            |            |          |            |          |
|---|---|---|---|---|---|---|-----|------------|------------|----------|------------|----------|
| 7   | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1   | 5          | 4,5        | Н        |            |          |
| 8   | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1   | 2          | 4,5        | Н        |            |          |
| 9   | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1,5 | 2          | 6          | С        |            |          |
| 10  | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1,5 | 2          | 6          | С        |            |          |
| 11  | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1,5 | 2          | 5          | С        |            |          |
| 12  | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1   | 2          | 5          | С        |            |          |
| 13  | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2   | 2          | 7          | В        |            |          |
| 14  | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2   | 1,5        | 5,5        | С        |            |          |
| 15  | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1,5 | 1,5        | 4          | Н        |            |          |
| 16  | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2   | 2          | 6          | С        |            |          |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |   |   |   |   |   |   |     | <b>1,4</b> | <b>1,7</b> | <b>2</b> | <b>5,1</b> | <b>С</b> |

Таблиця 5

| № досліджуваних   | Результати середніх величин |   |                 |   |                 |   | ΣМ  |            |            | Кf результату критерію |          |          |
|---|-----------------------------|---|-----------------|---|-----------------|---|-----|------------|------------|------------------------|----------|----------|
|   | Перший показник             |   | Другий показник |   | Третій показник |   | 1 П | 2 П        | 3 П        | Бал                    | Рівень   |          |
| 3 курс У(українці)  | 1                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 1,5 | 2          | 2          | 5,5                    | С        |          |
| 2.  | 1                           | 2 | 2               | 2 | 1               | 1 | 1,5 | 2          | 1          | 4,5                    | Н        |          |
| 3   | 1                           | 2 | 2               | 1 | 2               | 2 | 1,5 | 1,5        | 2          | 5                      | С        |          |
| 4   | 1                           | 2 | 2               | 1 | 2               | 1 | 1,5 | 1,5        | 1,5        | 4,5                    | Н        |          |
| 5   | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 2   | 2          | 2          | 6                      | С        |          |
| 6   | 1                           | 2 | 2               | 2 | 1               | 1 | 1,5 | 2          | 1          | 4,5                    | Н        |          |
| 7   | 2                           | 2 | 2               | 2 | 3               | 3 | 2   | 2          | 3          | 7                      | В        |          |
| 8   | 1                           | 1 | 2               | 2 | 2               | 2 | 1   | 2          | 2          | 5                      | С        |          |
| 9   | 1                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 1,5 | 2          | 2          | 5,5                    | С        |          |
| 10  | 2                           | 2 | 3               | 2 | 3               | 2 | 2   | 2,5        | 2,5        | 7                      | В        |          |
| 11  | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 2   | 2          | 2          | 6                      | С        |          |
| 12  | 2                           | 1 | 2               | 1 | 2               | 1 | 1,5 | 1,5        | 1,5        | 4,5                    | Н        |          |
| 13  | 1                           | 1 | 2               | 1 | 2               | 1 | 1   | 1,5        | 1,5        | 4                      | Н        |          |
| 14  | 1                           | 2 | 2               | 1 | 1               | 1 | 1,5 | 1,5        | 1          | 4                      | Н        |          |
| 15  | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1   | 1          | 1          | 3                      | Н        |          |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |                 |   |                 |   |     | <b>1,5</b> | <b>1,8</b> | <b>1,7</b>             | <b>5</b> | <b>С</b> |
| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин |   |                 |   |                 |   | ΣМ  |            |            | Кf результату критерію |          |          |
|   | Перший показник             |   | Другий показник |   | Третій показник |   | 1 П | 2 П        | 3 П        | Бал                    | Рівень   |          |
| 3 курс (китайці)  | 1                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 1   | 2          | 3          | 6                      | С        |          |
| 1   | 1                           | 1 | 2               | 2 | 3               | 3 | 1   | 2          | 3          | 6                      | С        |          |
| 2   | 1                           | 1 | 2               | 2 | 2               | 2 | 1   | 2          | 2          | 5                      | С        |          |
| 3   | 1                           | 2 | 1               | 1 | 2               | 2 | 1,5 | 1          | 2          | 4,5                    | Н        |          |
| 4   | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 3 | 2   | 2          | 2,5        | 6,5                    | С        |          |
| 5   | 1                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 1 | 1,5 | 2          | 1,5        | 5                      | С        |          |
| 6   | 2                           | 1 | 1               | 2 | 2               | 1 | 1,5 | 1,5        | 1,5        | 4,5                    | Н        |          |

|   |   |   |  |   |   |  |   |   |   |            |            |          |            |   |
|---|---|---|--|---|---|--|---|---|---|------------|------------|----------|------------|---|
|   |   |   |  |   |   |  |   |   | 5 |            |            |          |            |   |
| 7   | 1 | 1 |  | 2 | 2 |  | 1 | 2 |   | 1          | 2          | 1,5      | 4,5        | Н |
| 8   | 1 | 1 |  | 2 | 2 |  | 2 | 2 |   | 1          | 2          | 2        | 5          | С |
| 9   | 1 | 2 |  | 2 | 2 |  | 3 | 3 |   | 1,5        | 2          | 3        | 6,5        | С |
| 10  | 1 | 2 |  | 2 | 2 |  | 3 | 2 |   | 1,5        | 2          | 2,5      | 6          | С |
| 11  | 1 | 1 |  | 2 | 2 |  | 1 | 2 |   | 1          | 2          | 1,5      | 4,5        | Н |
| 12  | 1 | 2 |  | 2 | 2 |  | 2 | 2 |   | 1,5        | 2          | 2        | 5,5        | С |
| 13  | 1 | 2 |  | 2 | 1 |  | 2 | 2 |   | 1,5        | 1,5        | 2        | 5          | С |
| 14  | 1 | 2 |  | 2 | 1 |  | 2 | 1 |   | 1,5        | 1,5        | 1,5      | 4,5        | Н |
| 15  | 2 | 2 |  | 2 | 2 |  | 3 | 2 |   | 2          | 2          | 2,5      | 6,5        | С |
|   |   |   |  |   |   |  |   |   |   | <b>1,4</b> | <b>1,8</b> | <b>2</b> | <b>5,2</b> | С |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |   |   |  |   |   |  |   |   |   |            |            |          |            |   |

Таблиця 6

| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин                                    |   |                 |   |                 |  | ΣМ  |     |     | Кf результату критерію |            |            |            |        |
|---|--|---|-----------------|---|-----------------|--|-----|-----|-----|------------------------|------------|------------|------------|--------|
|   | Перший показник  |   | Другий показник |   | Третій показник |  | 1 П | 2 П | 3 П | Бал                    | Рівень     |            |            |        |
| 4 курс У(укр)   | 1  | 2 |                 | 1 | 2               |  | 1   | 2   |     | 1 П                    | 2 П        | 3 П        | Бал        | Рівень |
| 2.  | 2  | 2 |                 | 2 | 2               |  | 2   | 2   |     | 2                      | 2          | 2          | 6          | С      |
| 2   | 1  | 2 |                 | 1 | 1               |  | 2   | 2   |     | 1,5                    | 1          | 2          | 4,5        | Н      |
| 3   | 1  | 2 |                 | 1 | 2               |  | 2   | 1   |     | 1,5                    | 1,5        | 1,5        | 4,5        | Н      |
| 4   | 2  | 2 |                 | 3 | 2               |  | 3   | 3   |     | 2                      | 2          | 3          | 7,5        | В      |
| 5   | 1  | 2 |                 | 2 | 2               |  | 2   | 2   |     | 1,5                    | 2          | 2          | 5,5        | С      |
| 6   | 2  | 2 |                 | 2 | 1               |  | 2   | 2   |     | 2                      | 1,5        | 2          | 5,5        | С      |
| 7   | 2  | 2 |                 | 3 | 3               |  | 3   | 3   |     | 2                      | 3          | 3          | 8          | В      |
| 8   | 2  | 2 |                 | 2 | 1               |  | 2   | 2   |     | 2                      | 1,5        | 2          | 5,5        | С      |
| 9   | 1  | 2 |                 | 1 | 1               |  | 2   | 2   |     | 1                      | 1          | 2          | 4          | Н      |
| 10  | 2  | 2 |                 | 3 | 3               |  | 3   | 3   |     | 2                      | 3          | 3          | 8          | В      |
| 11  | 2  | 2 |                 | 2 | 2               |  | 2   | 2   |     | 2                      | 2          | 2          | 6          | С      |
| 12  | 2  | 1 |                 | 2 | 1               |  | 2   | 1   |     | 1,5                    | 1,3        | 1,5        | 4,5        | Н      |
| 13  | 1  | 2 |                 | 2 | 2               |  | 2   | 2   |     | 1,5                    | 2          | 2          | 5,5        | С      |
| 14  | 1  | 1 |                 | 1 | 1               |  | 2   | 2   |     | 1                      | 1          | 2          | 4          | Н      |
| 15  | 1  | 2 |                 | 2 | 1               |  | 2   | 1   |     | 1,5                    | 1,5        | 1,5        | 4,5        | Н      |
| 16  | 1  | 1 |                 | 1 | 1               |  | 2   | 1   |     | 1,5                    | 1,5        | 1,5        | 4,5        | Н      |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |  |   |                 |   |                 |  |     |     |     | <b>1,7</b>             | <b>1,7</b> | <b>2,1</b> | <b>5,5</b> | С      |
| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин за чотирма процедурами вимірювання |   |                 |   |                 |  | ΣМ  |     |     | Кf результату критерію |            |            |            |        |
|   | Перший показник  |   | Другий показник |   | Третій показник |  | 1 П | 2 П | 3 П | Бал                    | Рівень     |            |            |        |
| 4 курс (китай)  | 1  | 2 |                 | 1 | 2               |  | 1   | 2   |     | 1 П                    | 2 П        | 3 П        | Бал        | Рівень |
| 1   | 1  | 2 |                 | 2 | 2               |  | 2   | 2   |     | 1,5                    | 2          | 2          | 5,5        | С      |
| 2   | 1  | 2 |                 | 1 | 1               |  | 2   | 2   |     | 1,5                    | 1          | 2          | 4,5        | Н      |
| 3   | 1  | 2 |                 | 2 | 2               |  | 2   | 2   |     | 1                      | 2          | 5          | 5          | С      |
| 4   | 2  | 2 |                 | 2 | 2               |  | 2   | 2   |     | 2                      | 2          | 2          | 6          | С      |
| 5   | 1  | 2 |                 | 1 | 1               |  | 2   | 1   |     | 1,5                    | 1,5        | 1,5        | 4,5        | Н      |

|   |   |   |   |   |   |   |            |            |            |            |          |
|---|---|---|---|---|---|---|------------|------------|------------|------------|----------|
| 6   | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1          | 2          | 2          | 5          | С        |
| 7   | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1          | 2          | 2          | 5          | С        |
| 8   | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1,5        | 1          | 1          | 3,5        | Н        |
| 9   | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1,5        | 2,5        | 3          | 7          | В        |
| 10  | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1,5        | 2,5        | 2          | 6          | С        |
| 11  | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1,5        | 1,5        | 1,5        | 4,5        | Н        |
| 12  | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1,5        | 2,5        | 3          | 7          | В        |
| 13  | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1          | 2          | 2,5        | 5,5        | С        |
| 14  | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1,5        | 1,5        | 1          | 4          | Н        |
| 15  | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2          | 2,5        | 2,5        | 7          | В        |
| 16  | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1          | 2          | 1,5        | 4,5        | Н        |
| 17  | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1,5        | 2          | 1,5        | 5          | С        |
| 18  | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1,5        | 2,5        | 2,5        | 6,5        | С        |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |   |   |   |   |   |   | <b>1,4</b> | <b>1,9</b> | <b>2,1</b> | <b>5,4</b> | <b>С</b> |

Таблиця 7

| Результати обчислювання третього критерію                           |                             |   |                 |   |                 |   |                           |            |            |                               |          |
|---|-----------------------------|---|-----------------|---|-----------------|---|---------------------------|------------|------------|-------------------------------|----------|
| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин |   |                 |   |                 |   | Kf результатів показників |            |            | Kf результати вності критерію |          |
|   | Перший показник             |   | Другий показник |   | Третій показник |   |                           |            |            |                               |          |
| 2 курс У(українці)  | 1                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 1 П                       | 2 П        | 3 П        | Бал                           | Рівень   |
| 3.  | 2                           | 2 | 1               | 1 | 1               | 2 | 2                         | 1          | 1,5        | 4,5                           | Н        |
| 2   | 2                           | 2 | 2               | 1 | 1               | 2 | 2                         | 1,5        | 1,5        | 5                             | С        |
| 3   | 2                           | 1 | 2               | 1 | 1               | 1 | 1,5                       | 1,5        | 1          | 4                             | Н        |
| 4   | 2                           | 2 | 2               | 1 | 1               | 1 | 2                         | 1,5        | 1          | 4,5                           | Н        |
| 5   | 1                           | 1 | 2               | 2 | 2               | 2 | 1                         | 2          | 2          | 5                             | С        |
| 6   | 2                           | 2 | 2               | 2 | 1               | 2 | 2                         | 2          | 1,5        | 5,5                           | С        |
| 7   | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1                         | 1          | 1          | 3                             | Н        |
| 8   | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 2 | 1                         | 1          | 1,5        | 3,5                           | Н        |
| 9   | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 1 | 2                         | 2          | 1,5        | 5,5                           | С        |
| 10  | 2                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 2                         | 1,5        | 1,5        | 5                             | С        |
| 11  | 2                           | 2 | 1               | 1 | 1               | 1 | 2                         | 1          | 1          | 4                             | Н        |
| 12  | 2                           | 1 | 2               | 1 | 2               | 1 | 1,5                       | 1,5        | 1,5        | 4,5                           | Н        |
| 13  | 2                           | 2 | 1               | 2 | 2               | 2 | 2                         | 1,5        | 2          | 5,5                           | С        |
| 14  | 2                           | 2 | 1               | 1 | 1               | 1 | 2                         | 1          | 1          | 4                             | Н        |
| 15  | 2                           | 2 | 1               | 1 | 1               | 2 | 2                         | 1          | 1,5        | 4,5                           | Н        |
| 16  | 1                           | 2 | 2               | 1 | 2               | 1 | 1,5                       | 1,5        | 1,5        | 4,5                           | Н        |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |                 |   |                 |   | <b>1,7</b>                | <b>1,4</b> | <b>1,4</b> | <b>4,5</b>                    | <b>Н</b> |
| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин |   |                 |   |                 |   | ΣМ                        |            |            | Kf результати вності критерію |          |
|   | Перший показник             |   | Другий показник |   | Третій показник |   |                           |            |            |                               |          |

| 2 курс<br>(китайці)   |   |   |   |   |   |   |     |     |     | 1 П        | 2 П        | 3 П        | Бал        | Рівень   |
|---|---|---|---|---|---|---|-----|-----|-----|------------|------------|------------|------------|----------|
|   | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1   | 2   | 3 П |            |            |            |            |          |
| 1   | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2   | 1   | 1,5 | 4,5        | Н          |            |            |          |
| 2   | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1   | 1   | 1   | 3,5        | Н          |            |            |          |
| 3   | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1,5 | 1   | 1,5 | 4          | Н          |            |            |          |
| 4   | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2   | 2   | 2   | 6          | С          |            |            |          |
| 5   | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2   | 1   | 1   | 4          | Н          |            |            |          |
| 6   | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 4,5        | Н          |            |            |          |
| 7   | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 4,5        | Н          |            |            |          |
| 8   | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1   | 1,5 | 1,5 | 4,5        | Н          |            |            |          |
| 9   | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1,5 | 2   | 2   | 5,5        | С          |            |            |          |
| 10  | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2   | 1,5 | 1   | 4,5        | Н          |            |            |          |
| 11  | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2   | 2   | 1,5 | 5,5        | С          |            |            |          |
| 12  | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2   | 2   | 1,5 | 5,5        | С          |            |            |          |
| 13  | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2   | 2   | 1,5 | 5,5        | С          |            |            |          |
| 14  | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2   | 1,5 | 2   | 5,5        | С          |            |            |          |
| 15  | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1   | 4          | Н          |            |            |          |
| 16  | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2   | 2   | 1   | 5          | С          |            |            |          |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |   |   |   |   |   |   |     |     |     | <b>1,7</b> | <b>1,6</b> | <b>1,4</b> | <b>4,7</b> | <b>Н</b> |

Таблиця 8

| №досліджуваних  | Результати середніх величин |   |                 |   |                 |   | ΣМ  |     |     | Кf результату вності критерію |            |            |            |          |
|---|-----------------------------|---|-----------------|---|-----------------|---|-----|-----|-----|-------------------------------|------------|------------|------------|----------|
|   | Перший показник             |   | Другий показник |   | Третій показник |   | 1 П | 2 П | 3 П | Бал                           | Рівень     |            |            |          |
| 3 курс У(українці)  | 1                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 1   | 2   | 1   | 2                             | 3 П        | Бал        | Рівень     |          |
| 1   | 2                           | 2 | 2               | 2 | 1               | 2 | 2   | 2   | 1,5 | 5,5                           | С          |            |            |          |
| 2   | 1                           | 2 | 2               | 2 | 1               | 1 | 1,5 | 2   | 1   | 4,5                           | Н          |            |            |          |
| 3   | 1                           | 2 | 2               | 1 | 1               | 2 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 4,5                           | Н          |            |            |          |
| 4   | 2                           | 2 | 2               | 1 | 2               | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 4,5                           | Н          |            |            |          |
| 5   | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 2   | 2   | 2   | 6                             | С          |            |            |          |
| 6   | 2                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 1 | 1,5 | 1,5 | 1   | 4                             | Н          |            |            |          |
| 7   | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 3 | 2   | 2   | 2,5 | 6,5                           | С          |            |            |          |
| 8   | 2                           | 1 | 1               | 2 | 1               | 2 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 5                             | Н          |            |            |          |
| 9   | 1                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 4,5                           | Н          |            |            |          |
| 10  | 3                           | 2 | 3               | 2 | 2               | 2 | 2,5 | 2,5 | 2   | 7                             | В          |            |            |          |
| 11  | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 2   | 2   | 2   | 6                             | С          |            |            |          |
| 12  | 2                           | 2 | 2               | 1 | 1               | 1 | 2   | 1,5 | 1   | 4,5                           | Н          |            |            |          |
| 13  | 2                           | 1 | 2               | 1 | 2               | 2 | 1,5 | 1,5 | 2   | 5                             | С          |            |            |          |
| 14  | 2                           | 2 | 1               | 1 | 1               | 1 | 2   | 1   | 1   | 4                             | Н          |            |            |          |
| 15  | 2                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1,5 | 1   | 1   | 3,5                           | Н          |            |            |          |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |                 |   |                 |   |     |     |     | <b>1,8</b>                    | <b>1,6</b> | <b>1,5</b> | <b>4,9</b> | <b>С</b> |



| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин |   |                 |   |                 |  | ΣМ |   |  | Кf результату вності критерію |            |            |            |        |
|---|-----------------------------|---|-----------------|---|-----------------|--|----|---|--|-------------------------------|------------|------------|------------|--------|
|   | Перший показник             |   | Другий показник |   | Третій показник |  |    |   |  |                               |            |            |            |        |
| 3 курс (китайці)  | 1                           | 2 |                 | 1 | 2               |  | 1  | 2 |  | 1 П                           | 2 П        | 3 П        | Бал        | Рівень |
| 1   | 2                           | 1 |                 | 1 | 2               |  | 1  | 2 |  | 1,5                           | 1,5        | 1,5        | 4,5        | Н      |
| 2   | 2                           | 2 |                 | 1 | 2               |  | 1  | 2 |  | 2                             | 1,5        | 1,5        | 5          | С      |
| 3   | 2                           | 2 |                 | 1 | 1               |  | 1  | 1 |  | 2                             | 1          | 1          | 4,5        | Н      |
| 4   | 2                           | 2 |                 | 1 | 1               |  | 2  | 3 |  | 2                             | 1          | 2,5        | 5,5        | С      |
| 5   | 1                           | 2 |                 | 2 | 2               |  | 1  | 2 |  | 1,5                           | 2          | 1,5        | 5          | С      |
| 6   | 2                           | 1 |                 | 1 | 1               |  | 1  | 1 |  | 1,5                           | 1          | 1          | 4,5        | Н      |
| 7   | 2                           | 1 |                 | 1 | 1               |  | 1  | 1 |  | 1,5                           | 1          | 1          | 3,5        | Н      |
| 8   | 2                           | 2 |                 | 2 | 2               |  | 2  | 2 |  | 2                             | 2          | 2          | 6          | С      |
| 9   | 2                           | 2 |                 | 2 | 2               |  | 2  | 3 |  | 2                             | 2          | 2,5        | 6,5        | С      |
| 10  | 2                           | 2 |                 | 1 | 1               |  | 1  | 2 |  | 2                             | 1          | 1,5        | 4,5        | Н      |
| 11  | 1                           | 1 |                 | 1 | 1               |  | 1  | 1 |  | 1                             | 1          | 1          | 3          | Н      |
| 12  | 2                           | 2 |                 | 2 | 2               |  | 2  | 2 |  | 2                             | 2          | 2          | 6          | С      |
| 13  | 1                           | 2 |                 | 2 | 1               |  | 1  | 2 |  | 1,5                           | 1,5        | 1,5        | 4,5        | Н      |
| 14  | 1                           | 2 |                 | 1 | 1               |  | 1  | 1 |  | 1,5                           | 1          | 1          | 3,5        | Н      |
| 15  | 2                           | 2 |                 | 2 | 1               |  | 2  | 2 |  | 2                             | 1,5        | 2          | 5,5        | С      |
|   |                             |   |                 |   |                 |  |    |   |  | <b>1,7</b>                    | <b>1,4</b> | <b>1,5</b> | <b>4,6</b> | Н      |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |                 |   |                 |  |    |   |  |                               |            |            |            |        |

Таблиця 9

| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин |   |                 |   |                 |  | ΣМ |   |  | Кf результату вності критерію |           |            |            |        |
|---|-----------------------------|---|-----------------|---|-----------------|--|----|---|--|-------------------------------|-----------|------------|------------|--------|
|   | Перший показник             |   | Другий показник |   | Третій показник |  |    |   |  |                               |           |            |            |        |
| 4 курс У(укр)   | 1                           | 2 |                 | 1 | 2               |  | 1  | 2 |  | 1 П                           | 2 П       | 3 П        | Бал        | Рівень |
| 3.  | 3                           | 2 |                 | 2 | 2               |  | 1  | 2 |  | 2,5                           | 2         | 1,5        | 6          | С      |
| 2   | 2                           | 2 |                 | 1 | 1               |  | 1  | 2 |  | 2                             | 1         | 1,5        | 4,5        | Н      |
| 3   | 2                           | 2 |                 | 1 | 2               |  | 1  | 1 |  | 2                             | 1,5       | 1          | 4,5        | Н      |
| 4   | 2                           | 2 |                 | 3 | 2               |  | 2  | 3 |  | 2                             | 2,5       | 2,5        | 7          | В      |
| 5   | 2                           | 2 |                 | 2 | 2               |  | 2  | 2 |  | 2                             | 2         | 2          | 6          | С      |
| 6   | 2                           | 2 |                 | 2 | 1               |  | 2  | 2 |  | 2                             | 1,5       | 2          | 5,5        | С      |
| 7   | 3                           | 2 |                 | 2 | 2               |  | 2  | 3 |  | 2,5                           | 2         | 2,5        | 7          | В      |
| 8   | 2                           | 2 |                 | 2 | 1               |  | 1  | 2 |  | 2                             | 1,5       | 1,5        | 5          | С      |
| 9   | 1                           | 2 |                 | 1 | 1               |  | 1  | 2 |  | 1,5                           | 1         | 1,5        | 4          | Н      |
| 10  | 2                           | 2 |                 | 2 | 2               |  | 2  | 2 |  | 2                             | 2         | 2          | 6          | С      |
| 11  | 2                           | 2 |                 | 2 | 2               |  | 1  | 2 |  | 2                             | 2         | 1,5        | 5,5        | С      |
| 12  | 2                           | 1 |                 | 2 | 1               |  | 1  | 2 |  | 1,5                           | 1,5       | 1,5        | 4,5        | Н      |
| 13  | 1                           | 2 |                 | 2 | 1               |  | 1  | 2 |  | 1,5                           | 1,5       | 1,5        | 4,5        | Н      |
| 14  | 2                           | 1 |                 | 1 | 1               |  | 1  | 2 |  | 1,5                           | 1         | 1,5        | 4          | Н      |
| 15  | 1                           | 2 |                 | 1 | 1               |  | 2  | 1 |  | 1,5                           | 1         | 1,5        | 4          | Н      |
| 16  | 2                           | 1 |                 | 1 | 1               |  | 2  | 1 |  | 1,5                           | 1         | 1,5        | 4          | Н      |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |                 |   |                 |  |    |   |  | <b>1,9</b>                    | <b>1,</b> | <b>1,7</b> | <b>5,2</b> | С      |

| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин за чотирма процедурами вимірювання |   |                 |   |                 |   | ΣМ         |            |            | Кf результату вності критерію |          |
|---|--|---|-----------------|---|-----------------|---|------------|------------|------------|-------------------------------|----------|
|   | Перший показник  |   | Другий показник |   | Третій показник |   | 1 П        | 2 П        | 3 П        | Бал                           | Рівень   |
| 4 курс (китай)  | 1  | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 1          | 2          | 1,5        | 5,5                           | С        |
| 1   | 2  | 2 | 2               | 2 | 1               | 2 | 2          | 2          | 1,5        | 4,5                           | Н        |
| 2   | 2  | 2 | 1               | 1 | 1               | 2 | 2          | 1,5        | 1,5        | 5                             | С        |
| 3   | 2  | 2 | 2               | 1 | 1               | 2 | 2          | 1,5        | 2          | 5,5                           | С        |
| 4   | 2  | 2 | 2               | 1 | 2               | 2 | 1          | 1          | 1          | 3                             | Н        |
| 5   | 1  | 1 | 2               | 2 | 2               | 2 | 2          | 2          | 2          | 6                             | С        |
| 6   | 2  | 2 | 2               | 1 | 2               | 2 | 1,5        | 1,5        | 2          | 5                             | С        |
| 7   | 2  | 1 | 2               | 1 | 1               | 1 | 1          | 1,5        | 1          | 3,5                           | Н        |
| 8   | 1  | 1 | 2               | 1 | 2               | 3 | 2          | 2          | 2,5        | 6,5                           | С        |
| 9   | 2  | 2 | 2               | 2 | 1               | 2 | 2          | 2          | 1,5        | 5,5                           | С        |
| 10  | 2  | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 1,5        | 1,5        | 1,5        | 4,5                           | Н        |
| 11  | 1  | 2 | 2               | 2 | 2               | 3 | 2          | 2          | 2,5        | 6,5                           | С        |
| 12  | 2  | 2 | 1               | 2 | 2               | 2 | 2          | 1,5        | 2          | 5,5                           | С        |
| 13  | 2  | 2 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1,5        | 1          | 1          | 3,5                           | Н        |
| 14  | 1  | 2 | 2               | 2 | 2               | 3 | 2          | 2          | 2,5        | 6,5                           | С        |
| 15  | 2  | 2 | 2               | 2 | 1               | 1 | 1,5        | 1,5        | 1          | 4                             | Н        |
| 16  | 2  | 1 | 1               | 2 | 2               | 1 | 1          | 2          | 1,5        | 4,5                           | Н        |
| 17  | 1  | 1 | 2               | 2 | 2               | 1 | 2          | 2          | 1,5        | 5,5                           | С        |
| 18  | 2  | 2 | 2               | 2 | 2               | 1 | 2          | 2          | 1,5        | 5,5                           | С        |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |  |   |                 |   |                 |   | <b>1,7</b> | <b>1,6</b> | <b>1,6</b> | <b>4,9</b>                    | <b>С</b> |

Таблиця 10

| №№ досліджуваних   | Результати обчислювання четвертого критерію |   |                 |   |                 |   | Кf результатів показників |     |     | Кf результативності критерію |     |     |   |
|--------------------|---|---|-----------------|---|-----------------|---|---------------------------|-----|-----|------------------------------|-----|-----|---|
|                    | Перший показник                             |   | Другий показник |   | Третій показник |   | 1 П                       | 2 П | 3 П | Бал                          | Р   |     |   |
| 2 курс У(українці) | 1   | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 3                         | 1   | 2   | 3                            | 1,5 | 4,8 | С |
| 4.                 | 2   | 1 | 1               | 2 | 1               | 2 | 1                         | 1,5 | 1,5 | 1,3                          | 4,8 | С   |   |
| 2                  | 2   | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 2                         | 2   | 2   | 2                            | 5,3 | С   |   |
| 3                  | 2   | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1                         | 1,5 | 1   | 1                            | 3,5 | Н   |   |
| 4                  | 2   | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1                         | 1,5 | 1   | 1                            | 3,5 | Н   |   |
| 5                  | 2   | 2 | 2               | 1 | 2               | 1 | 2                         | 2   | 1,5 | 1,6                          | 5,1 | С   |   |
| 6                  | 1   | 1 | 2               | 1 | 1               | 2 | 2                         | 1   | 1,5 | 1,6                          | 4,1 | Н   |   |
| 7                  | 1   | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1                         | 1   | 1   | 1                            | 3   | Н   |   |
| 8                  | 1   | 2 | 1               | 2 | 1               | 1 | 1                         | 1,5 | 1,5 | 1                            | 3,5 | Н   |   |
| 9                  | 2   | 2 | 2               | 1 | 2               | 1 | 2                         | 2   | 1,5 | 1,6                          | 5,1 | С   |   |
| 10                 | 1   | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 2                         | 1,5 | 1,5 | 1,6                          | 5,1 | С   |   |

| 11  | 2                           | 2 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1 | 2          | 1          | 1          | 4                            | Н        |
|---|-----------------------------|---|-----------------|---|-----------------|---|---|---|------------|------------|------------|------------------------------|----------|
| 12  | 1                           | 2 | 1               | 1 | 2               | 1 | 1 | 1 | 1,5        | 1          | 1,3        | 3,3                          | Н        |
| 13  | 2                           | 2 | 1               | 2 | 2               | 2 | 1 | 1 | 2          | 1,5        | 1,6        | 5,1                          | С        |
| 14  | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1 | 1          | 1          | 1          | 3                            | Н        |
| 15  | 2                           | 2 | 1               | 1 | 1               | 2 | 1 | 1 | 2          | 1          | 1,3        | 4,3                          | Н        |
| 16  | 1                           | 1 | 1               | 1 | 2               | 1 | 1 | 1 | 1          | 1          | 1,3        | 3,3                          | Н        |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |                 |   |                 |   |   |   | <b>1,6</b> | <b>1,3</b> | <b>1,3</b> | <b>4,2</b>                   | <b>Н</b> |
| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин |   |                 |   |                 |   |   |   | ΣМ         |            |            | Kf результативності критерію |          |
|   | Перший показник             |   | Другий показник |   | Третій показник |   |   |   |            |            |            |                              |          |
| 2 курс У(китайці)   | 1                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 3 | 1 | 1 П        | 2 П        | 3 П        | Бал                          | Р        |
| 1   | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 2 | 1 | 1 | 1          | 1          | 1,3        | 3,3                          | Н        |
| 2   | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1 | 1          | 1          | 1          | 3                            | Н        |
| 3   | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 2 | 1 | 1 | 1          | 1          | 1,3        | 3,3                          | Н        |
| 4   | 2                           | 2 | 2               | 1 | 2               | 2 | 1 | 1 | 2          | 1,5        | 1,6        | 5,1                          | С        |
| 5   | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1 | 1          | 1          | 1          | 3                            | Н        |
| 6   | 1                           | 1 | 2               | 1 | 2               | 1 | 1 | 1 | 1          | 1,5        | 1,3        | 3,8                          | Н        |
| 7   | 2                           | 1 | 2               | 1 | 1               | 2 | 1 | 1 | 1,5        | 1,5        | 1,3        | 4,3                          | Н        |
| 8   | 1                           | 1 | 2               | 1 | 2               | 1 | 1 | 1 | 1          | 1,5        | 1,3        | 3,8                          | Н        |
| 9   | 1                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 2 | 2 | 1,5        | 2          | 2          | 5,5                          | С        |
| 10  | 1                           | 2 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1 | 1,5        | 1          | 1          | 3,5                          | Н        |
| 11  | 2                           | 2 | 2               | 2 | 1               | 2 | 2 | 2 | 2          | 2          | 1,6        | 5,6                          | С        |
| 12  | 1                           | 2 | 2               | 1 | 1               | 2 | 2 | 2 | 1,5        | 1,5        | 1,6        | 4,6                          | Н        |
| 13  | 2                           | 2 | 2               | 2 | 1               | 2 | 1 | 1 | 2          | 2          | 1,3        | 5,3                          | С        |
| 14  | 1                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 1 | 1 | 1,5        | 2          | 1,6        | 5,1                          | С        |
| 15  | 1                           | 2 | 2               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1 | 1,5        | 1,5        | 1          | 4                            | Н        |
| 16  | 1                           | 2 | 2               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1 | 1,5        | 1,5        | 1          | 4                            | Н        |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |                 |   |                 |   |   |   | <b>1,4</b> | <b>1,5</b> | <b>1,3</b> | <b>4,2</b>                   | <b>Н</b> |

Таблиця 11

| №№ досліджуваних   | Результати середніх величин |   |                 |   |                 |   |   |   | ΣМ  |     |     | Kf результати вності критерію |        |
|--------------------|-----------------------------|---|-----------------|---|-----------------|---|---|---|-----|-----|-----|-------------------------------|--------|
|                    | Перший показник             |   | Другий показник |   | Третій показник |   |   |   |     |     |     |                               |        |
| 3 курс У(українці) | 1                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 |   |   | 1 П | 2 П | 3 П | Бал                           | Рівень |
| 1                  | 2                           | 2 | 2               | 2 | 1               | 2 | 2 | 2 | 2   | 2   | 1,6 | 5,6                           | С      |
| 2                  | 1                           | 2 | 2               | 2 | 1               | 1 | 2 | 2 | 1,5 | 2   | 1,3 | 4,8                           | С      |
| 3                  | 1                           | 2 | 2               | 1 | 1               | 2 | 1 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,3 | 4,3                           | Н      |
| 4                  | 2                           | 2 | 2               | 1 | 2               | 1 | 1 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,3 | 4,3                           | Н      |
| 5                  | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 2 | 2 | 2   | 2   | 2   | 6                             | С      |
| 6                  | 2                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 1 | 1 | 1 | 2   | 1,5 | 1   | 4,5                           | Н      |
| 7                  | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 3 | 2 | 2 | 2   | 2   | 2,3 | 6,3                           | С      |
| 8                  | 2                           | 1 | 1               | 2 | 1               | 2 | 1 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,3 | 4,3                           | Н      |

|   |                             |   |                 |   |                 |   |   |     |            |            |            |                               |          |
|---|-----------------------------|---|-----------------|---|-----------------|---|---|-----|------------|------------|------------|-------------------------------|----------|
| 9   | 1                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 1 | 1,5 | 1,5        | 1,3        | 4,3        | Н                             |          |
| 10  | 3                           | 3 | 3               | 2 | 2               | 2 | 2 | 3   | 2,5        | 2          | 7,5        | В                             |          |
| 11  | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 2 | 2   | 2          | 2          | 6          | С                             |          |
| 12  | 2                           | 2 | 2               | 1 | 1               | 2 | 2 | 2   | 1,5        | 1,3        | 4,8        | С                             |          |
| 13  | 2                           | 2 | 2               | 1 | 2               | 2 | 2 | 2   | 1,5        | 2          | 5,5        | С                             |          |
| 14  | 2                           | 2 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1 | 2   | 1          | 1          | 4          | Н                             |          |
| 15  | 2                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1,5 | 1          | 1          | 3,5        | Н                             |          |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |                 |   |                 |   |   |     | <b>1,9</b> | <b>1,7</b> | <b>1,5</b> | <b>5,1</b>                    | <b>С</b> |
| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин |   |                 |   |                 |   |   |     | ΣМ         |            |            | Кf результати вності критерію |          |
|   | Перший показник             |   | Другий показник |   | Третій показник |   |   |     |            |            |            |                               |          |
| 3 курс Китайці  | 1                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 3 | 1 П | 2 П        | 3 П        | Бал        | Р                             |          |
| 1   | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 2 | 1   | 1          | 1,3        | 4,5        | Н                             |          |
| 2   | 1                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 2 | 1,5 | 1,5        | 1,6        | 5          | С                             |          |
| 3   | 1                           | 2 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1,5 | 1          | 1          | 4,5        | Н                             |          |
| 4   | 2                           | 2 | 1               | 1 | 2               | 2 | 3 | 2   | 1          | 2,3        | 5,5        | С                             |          |
| 5   | 1                           | 2 | 2               | 2 | 1               | 2 | 2 | 1,5 | 2          | 1,6        | 5          | С                             |          |
| 6   | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1   | 1          | 1          | 4,5        | Н                             |          |
| 7   | 2                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1,5 | 1          | 1          | 3,5        | Н                             |          |
| 8   | 1                           | 2 | 2               | 1 | 2               | 1 | 2 | 1,5 | 1,5        | 1,6        | 6          | С                             |          |
| 9   | 1                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 3 | 1,5 | 2          | 2,3        | 6,5        | С                             |          |
| 10  | 2                           | 2 | 1               | 1 | 1               | 1 | 2 | 2   | 1          | 1,3        | 4,5        | Н                             |          |
| 11  | 1                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1   | 1          | 1          | 3          | Н                             |          |
| 12  | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 1 | 2 | 2   | 2          | 1,6        | 6          | С                             |          |
| 13  | 1                           | 2 | 2               | 1 | 1               | 1 | 2 | 1,5 | 1,5        | 1,3        | 4,5        | Н                             |          |
| 14  | 1                           | 2 | 1               | 1 | 1               | 2 | 1 | 1,5 | 1          | 1,3        | 3,5        | Н                             |          |
| 15  | 2                           | 2 | 2               | 1 | 2               | 1 | 2 | 2   | 1,5        | 1,6        | 5,5        | С                             |          |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |                             |   |                 |   |                 |   |   |     | <b>1,5</b> | <b>1,3</b> | <b>1,5</b> | <b>4,3</b>                    | <b>Н</b> |

Таблиця 12

|                 |                             |   |                 |   |                 |   |   |     |     |     |     |                               |  |
|-----------------|-----------------------------|---|-----------------|---|-----------------|---|---|-----|-----|-----|-----|-------------------------------|--|
| № досліджуваних | Результати середніх величин |   |                 |   |                 |   |   |     | ΣМ  |     |     | Кf результати вності критерію |  |
|                 | Перший показник             |   | Другий показник |   | Третій показник |   |   |     |     |     |     |                               |  |
| 4 курс У(укр)   | 1                           | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 3 | 1 П | 2 П | 3 П | Бал | Рівень                        |  |
| 4.              | 2                           | 2 | 1               | 1 | 1               | 2 | 2 | 2   | 1   | 1,6 | 6   | С                             |  |
| 2               | 2                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 2 | 1,5 | 1   | 1,3 | 4,5 | Н                             |  |
| 3               | 2                           | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1,5 | 1   | 1   | 4,5 | Н                             |  |
| 4               | 2                           | 2 | 3               | 2 | 2               | 2 | 3 | 2   | 2,5 | 2,6 | 7   | В                             |  |
| 5               | 2                           | 1 | 2               | 2 | 2               | 2 | 2 | 1,5 | 2   | 2   | 6   | С                             |  |
| 6               | 2                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 2 | 2   | 2   | 2   | 5,5 | С                             |  |
| 7               | 3                           | 2 | 2               | 2 | 2               | 3 | 3 | 2,5 | 2   | 2,6 | 7   | В                             |  |
| 8               | 2                           | 2 | 2               | 1 | 1               | 2 | 2 | 2   | 1,5 | 1,6 | 5   | С                             |  |

|   |  |   |                 |   |                 |   |   |     |            |            |            |                               |          |
|---|--|---|-----------------|---|-----------------|---|---|-----|------------|------------|------------|-------------------------------|----------|
| 9   | 1  | 2 | 1               | 1 | 1               | 1 | 2 | 1,5 | 1          | 1,3        | 4          | Н                             |          |
| 10  | 2  | 2 | 2               | 2 | 2               | 1 | 2 | 2   | 2          | 1,6        | 6          | С                             |          |
| 11  | 2  | 2 | 2               | 2 | 1               | 1 | 2 | 2   | 2          | 1,3        | 5,5        | С                             |          |
| 12  | 1  | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 2 | 1   | 1          | 1,5        | 4,5        | Н                             |          |
| 13  | 1  | 2 | 2               | 2 | 1               | 2 | 2 | 1,5 | 2          | 1,6        | 4,5        | Н                             |          |
| 14  | 2  | 2 | 1               | 1 | 1               | 2 | 2 | 2   | 1          | 1,6        | 4          | Н                             |          |
| 15  | 1  | 2 | 1               | 1 | 2               | 1 | 1 | 1,5 | 1          | 1,3        | 4          | Н                             |          |
| 16  | 2  | 1 | 1               | 1 | 2               | 1 | 1 | 1,5 | 1          | 1,3        | 4          | Н                             |          |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |  |   |                 |   |                 |   |   |     | <b>1,7</b> | <b>1,5</b> | <b>1,6</b> | <b>4,8</b>                    | <b>С</b> |
| №№ досліджуваних  | Результати середніх величин за чотирма процедурами вимірювання |   |                 |   |                 |   |   |     | ΣМ         |            |            | Kf результати вності критерію |          |
|   | Перший показник  |   | Другий показник |   | Третій показник |   |   | 1 П | 2 П        | 3 П        | Бал        | Рівень                        |          |
| 4 курс У(китай)   | 1  | 2 | 1               | 2 | 1               | 2 | 3 | 1 П | 2 П        | 3 П        | Бал        | Рівень                        |          |
| 1   | 1  | 2 | 1               | 1 | 1               | 1 | 2 | 1,5 | 1          | 1,3        | 5,5        | С                             |          |
| 2   | 1  | 2 | 1               | 1 | 1               | 1 | 2 | 1,5 | 1          | 1,3        | 4,5        | Н                             |          |
| 3   | 2  | 2 | 2               | 2 | 1               | 1 | 2 | 2   | 2          | 1,3        | 5          | С                             |          |
| 4   | 1  | 2 | 2               | 1 | 2               | 1 | 2 | 1,5 | 1,5        | 1,6        | 5,5        | С                             |          |
| 5   | 1  | 1 | 1               | 1 | 1               | 1 | 1 | 1   | 1          | 1          | 3          | Н                             |          |
| 6   | 2  | 2 | 2               | 1 | 2               | 2 | 2 | 2   | 1,5        | 2          | 6          | С                             |          |
| 7   | 1  | 1 | 2               | 1 | 2               | 1 | 2 | 1   | 1,5        | 1,6        | 4,1        | Н                             |          |
| 8   | 1  | 1 | 1               | 1 | 1               | 2 | 1 | 1   | 1          | 1          | 3,5        | Н                             |          |
| 9   | 2  | 1 | 2               | 2 | 2               | 2 | 3 | 1,5 | 2          | 2,5        | 6          | С                             |          |
| 10  | 2  | 1 | 2               | 2 | 1               | 1 | 2 | 1,5 | 2          | 1,5        | 5          | С                             |          |
| 11  | 1  | 2 | 1               | 2 | 1               | 1 | 2 | 1,5 | 1,5        | 1,5        | 4,5        | Н                             |          |
| 12  | 2  | 2 | 1               | 2 | 2               | 3 | 3 | 2   | 1,5        | 2,5        | 6          | С                             |          |
| 13  | 2  | 2 | 1               | 2 | 2               | 2 | 2 | 2   | 1,5        | 2          | 5,5        | С                             |          |
| 14  | 1  | 2 | 1               | 1 | 1               | 2 | 1 | 1,5 | 1          | 1          | 3,5        | Н                             |          |
| 15  | 1  | 2 | 2               | 2 | 2               | 2 | 3 | 1,5 | 2          | 2,5        | 6          | С                             |          |
| 16  | 2  | 1 | 1               | 2 | 1               | 1 | 1 | 1,5 | 1,5        | 1          | 4          | Н                             |          |
| 17  | 1  | 1 | 1               | 2 | 2               | 1 | 1 | 1   | 1,5        | 1,5        | 4          | Н                             |          |
| 18  | 2  | 2 | 2               | 1 | 1               | 1 | 1 | 2   | 1,5        | 1          | 4,5        | Н                             |          |
| Загальний коефіцієнт показників і результативності критерію в групі |  |   |                 |   |                 |   |   |     | <b>1,4</b> | <b>1,5</b> | <b>1,6</b> | <b>4,5</b>                    | <b>Н</b> |

## Додаток М

Таблиця 13

## Тестове завдання на самооцінку власного ставлення та позиції

| № | Питання та завдання   | 1 | 2 | 3 | $\Sigma$ | $\bar{x}$ |
|---|---|---|---|---|----------|-----------|
| 1 | В народних святах мені більш за все подобається музичний супровод   |   | X |   | 2        |           |
| 2 | Я завжди співаю народні пісні на святах   | X |   |   | 1        |           |
| 3 | Цінності народної мудрості вважаю важливим резервом у вихованні людини                                      |   |   | X | 3        |           |
| 4 | Гра на народних музичних інструментах під час навчання в ВНЗ вважаю марною тратою часу                      |   | X |   | 2        |           |
| 5 | Вчителю музики варто самостійно вивчати фольклор етноменшин з метою його застосування в навчальному процесі | X |   |   | 1        |           |
|   |   |   |   |   | 9        | 3         |

## Тестове завдання на ранжування

Проранжувати в низхідному напрямку найбільш важливий для Півдня України та для Китаю етномузичний реперуар

Перелік №1

Вірменська народна музика

Єврейська народна музика

Російська народна музика

Татарська народна музика

Молдовська народна музика

Азербайджанська народна музика

Німецька народна музика

Перелік №2.

Танцювальна музика народу ЯО

Дайцька народна музика

Народне мистецтво Внутрішньої Монголії

Корейська народна музика

Орочонська народна музика

Уйгурська народна музика

Хайнська народна музика

## Додаток Н

Таблиця 14

## Сукупні результати за критеріями в групах 4 курсу та розподіл за рівнями

| №  | Kf 1кр | Kf 2кр | Kf 3кр | Kf 4кр | $\Sigma$ | Kf загальний | Рівень |
|----|--------|--------|--------|--------|----------|--------------|--------|
| 1  | 5      | 6      | 6      | 6      | 23       | 5,75         | С      |
| 2  | 4,3    | 4,5    | 4,5    | 4,5    | 17,8     | 4,45         | Н      |
| 3  | 4,4    | 4,5    | 4,5    | 4,5    | 17,9     | 4,46         | Н      |
| 4  | 7,7    | 7,5    | 7      | 7      | 29,2     | 7,3          | В      |
| 5  | 5,3    | 5,5    | 6      | 6      | 22,8     | 5,7          | С      |
| 6  | 6      | 5,5    | 5,5    | 5,5    | 22,5     | 5,6          | С      |
| 7  | 7      | 8      | 7      | 7      | 29       | 7,25         | В      |
| 8  | 5,4    | 5,5    | 5      | 5      | 20,9     | 5,2          | С      |
| 9  | 3,5    | 4      | 4      | 4      | 15,5     | 3,87         | Н      |
| 10 | 7,5    | 8      | 6      | 6      | 27,5     | 6,87         | С      |
| 11 | 6      | 6      | 5,5    | 5,5    | 23       | 5,75         | С      |
| 12 | 4,5    | 4,5    | 4,5    | 4,5    | 18       | 4,5          | Н      |
| 13 | 4,8    | 5,5    | 4,5    | 4,5    | 19,3     | 4,8          | Н      |
| 14 | 4      | 4      | 4      | 4      | 16       | 4            | Н      |
| 15 | 4,1    | 4,5    | 4      | 4      | 16,6     | 4,15         | Н      |
| 16 | 4,1    | 4,5    | 4      | 4      | 16,6     | 4,15         | Н      |
| 17 | 5,5    | 5,5    | 5,5    | 5,5    | 22       | 5,5          | С      |
| 18 | 4,6    | 4,5    | 4,5    | 4,5    | 18,1     | 4,5          | Н      |
| 19 | 4,8    | 5      | 5      | 5      | 19,8     | 4,9          | С      |
| 20 | 5,5    | 6      | 5,5    | 5,5    | 22,5     | 5,6          | С      |
| 21 | 4,3    | 4,5    | 3      | 3      | 14,8     | 3,7          | Н      |
| 22 | 4,5    | 5      | 6      | 6      | 21,5     | 5,37         | С      |
| 23 | 4,5    | 5      | 5      | 4,1    | 18,6     | 4,65         | Н      |
| 24 | 3,3    | 3,5    | 3,5    | 3,5    | 13,8     | 3,45         | Н      |
| 25 | 6,1    | 7      | 6,5    | 6      | 25,6     | 6,4          | С      |
| 26 | 6,1    | 6      | 5,5    | 5      | 22,6     | 5,65         | С      |
| 27 | 4,4    | 4,5    | 4,5    | 4,5    | 17,9     | 4,47         | Н      |
| 28 | 5,6    | 7      | 6,5    | 6      | 25,1     | 6,27         | С      |
| 29 | 5,4    | 5,5    | 5,5    | 5,5    | 21,9     | 5,47         | С      |
| 30 | 3,6    | 4      | 3,5    | 3,5    | 14,6     | 3,65         | Н      |
| 31 | 6,9    | 7      | 6,5    | 6      | 26,4     | 6,6          | С      |
| 32 | 3,5    | 4,5    | 4      | 4      | 16       | 4            | Н      |
| 33 | 5,2    | 5      | 4,5    | 4      | 18,7     | 4,67         | Н      |
| 34 | 5,5    | 6,5    | 5,5    | 4,5    | 22       | 5,5          | С      |

Таблиця 15

## Сукупні результати за критеріями в групах 2,3 курсів та розподіл за рівнями

| №  | Kf 1кр | Kf 2кр | Kf 3кр | Kf 4кр | $\Sigma$ | Kf загальний | Рівень |
|----|--------|--------|--------|--------|----------|--------------|--------|
| 1  | 5      | 4      | 4,5    | 4,8    | 18,3     | 4,57         | Н      |
| 2  | 3,5    | 4,5    | 5      | 5,3    | 18,3     | 4,57         | Н      |
| 3  | 4,1    | 4,5    | 4      | 3,5    | 16,1     | 4            | Н      |
| 4  | 3      | 3      | 4,5    | 3,5    | 14       | 3,5          | Н      |
| 5  | 4,4    | 4,5    | 5      | 5,1    | 19       | 4,8          | С      |
| 6  | 5,3    | 6,5    | 5,5    | 4,1    | 21,4     | 5,35         | С      |
| 7  | 3,8    | 3,5    | 3      | 3      | 13,3     | 3,32         | Н      |
| 8  | 4,4    | 4,5    | 3,5    | 3,5    | 15,9     | 3,97         | Н      |
| 9  | 5,8    | 7      | 5,5    | 5,1    | 23,4     | 5,85         | С      |
| 10 | 6,1    | 5,5    | 5      | 5,1    | 21,7     | 5,4          | С      |

|    |     |     |     |     |      |      |   |
|----|-----|-----|-----|-----|------|------|---|
| 11 | 3   | 3   | 4   | 4   | 14   | 3,5  | H |
| 12 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 3,3 | 16,8 | 4,2  | H |
| 13 | 6   | 5,5 | 5,5 | 5,1 | 22,1 | 5,5  | C |
| 14 | 3,6 | 5   | 4   | 3   | 15,6 | 3,9  | H |
| 15 | 3,3 | 4   | 4,5 | 4,3 | 16,1 | 4    | H |
| 16 | 4,6 | 4,5 | 4,5 | 3,3 | 16,9 | 4,2  | H |
| 17 | 5,1 | 5   | 4,5 | 3,3 | 17,9 | 4,47 | H |
| 18 | 3,6 | 4,5 | 3,5 | 3   | 14,6 | 3,65 | H |
| 19 | 4,4 | 4   | 4   | 3,3 | 15,7 | 3,9  | H |
| 20 | 4,6 | 6   | 6   | 5,1 | 21,7 | 5,4  | C |
| 21 | 3   | 4   | 4   | 3   | 14   | 3,5  | H |
| 22 | 4,3 | 4,5 | 4,5 | 3,8 | 17,1 | 4,27 | H |
| 23 | 3,8 | 4,5 | 4,5 | 4,3 | 17,1 | 4,27 | H |
| 24 | 4,1 | 4,5 | 4,5 | 3,8 | 16,9 | 4,2  | H |
| 25 | 5,8 | 6   | 5,5 | 5,5 | 22,8 | 5,7  | C |
| 26 | 5,8 | 6   | 4,5 | 3,5 | 19,8 | 5    | C |
| 27 | 4,4 | 5   | 5,5 | 5,6 | 20,5 | 5,1  | C |
| 28 | 5,3 | 5   | 5,5 | 4,6 | 20,4 | 5,1  | C |
| 29 | 6,4 | 7   | 5,5 | 5,3 | 24,2 | 6    | C |
| 30 | 3,6 | 5,5 | 5,5 | 5,1 | 19,7 | 5    | C |
| 31 | 3,3 | 4   | 4   | 4   | 15,3 | 3,82 | H |
| 32 | 5   | 6   | 5   | 4   | 20   | 5    | C |
| 33 | 5,4 | 5,5 | 5,5 | 5,6 | 22   | 5,5  | C |
| 34 | 3,5 | 4,5 | 4,5 | 4,8 | 17,3 | 4,3  | H |
| 35 | 4,1 | 5   | 4,5 | 4,3 | 17,9 | 4,47 | H |
| 36 | 3,8 | 4,5 | 4,5 | 4,3 | 17,1 | 4,27 | H |
| 37 | 5,3 | 6   | 6   | 6   | 23,3 | 5,8  | C |
| 38 | 4,4 | 4,5 | 4   | 4,5 | 17,4 | 4,3  | H |
| 39 | 6,8 | 7   | 6,5 | 6,3 | 26,6 | 4,6  | H |
| 40 | 5   | 5   | 5   | 4,3 | 19,3 | 4,82 | C |
| 41 | 5,5 | 5,5 | 4,5 | 4,3 | 19,8 | 5    | C |
| 42 | 6,3 | 7   | 7   | 7,5 | 27,8 | 7    | B |
| 43 | 6   | 6   | 6   | 6   | 24   | 6    | C |
| 44 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 4,8 | 18,3 | 4,57 | H |
| 45 | 4,1 | 4   | 5   | 5,5 | 18,6 | 4,65 | H |
| 46 | 4,2 | 4   | 4   | 4   | 16,2 | 4    | H |
| 47 | 3,6 | 3   | 3,5 | 3,5 | 13,6 | 3,4  | H |
| 48 | 6   | 6   | 4,5 | 4,5 | 21   | 5,2  | C |
| 49 | 4,8 | 5   | 5   | 5   | 19,8 | 5    | C |
| 50 | 4,4 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 17,9 | 4,47 | H |
| 51 | 5   | 6,5 | 5,5 | 5,5 | 22,5 | 5,6  | C |
| 52 | 4,8 | 5   | 5   | 5   | 19,8 | 5    | C |
| 53 | 4,6 | 4,5 | 4,5 | 4,5 | 18,1 | 4,5  | H |
| 54 | 4,5 | 4,5 | 3,5 | 3,5 | 16   | 4    | H |
| 55 | 4,8 | 5   | 6   | 6   | 21,8 | 5,45 | C |
| 56 | 5,8 | 6,5 | 6,5 | 6,5 | 25,3 | 6,3  | C |
| 57 | 5,8 | 6   | 4,5 | 4,5 | 20,8 | 5,2  | C |
| 58 | 4,5 | 4,5 | 3   | 3   | 15   | 3,75 | H |
| 59 | 5,3 | 5,5 | 6   | 6   | 22,8 | 5,7  | C |
| 60 | 3,6 | 5   | 4,5 | 4,5 | 17,6 | 4,4  | H |
| 61 | 3,9 | 4,5 | 3,5 | 3,5 | 15,4 | 3,85 | H |
| 62 | 6,3 | 6,5 | 5,5 | 5,5 | 23,8 | 5,95 | C |



## Додаток П

Таблиця 16

## Сукупні результати за критеріями в КГ наприкінці

| №        | Kf 1кр | Kf 2кр | Kf 3кр | Kf 4кр | $\Sigma$ | Kf загальний | Рівень |
|----------|--------|--------|--------|--------|----------|--------------|--------|
| 1.       | 5      | 5      | 4,5    | 5,1    | 19,6     | 5            | С      |
| 2.       | 4      | 5      | 4      | 4      | 17       | 4,3          | Н      |
| 3.       | 4,6    | 5      | 5      | 5,1    | 19,7     | 5            | С      |
| 4.       | 3,8    | 4      | 3      | 3      | 13,8     | 3,5          | Н      |
| 5.       | 5,8    | 7      | 5,5    | 5,5    | 23,8     | 6            | С      |
| 6.       | 3      | 3,5    | 4      | 4      | 14,5     | 3,6          | Н      |
| 7.       | 6      | 5,5    | 5,5    | 5,2    | 22,2     | 5,6          | С      |
| 8.       | 3,6    | 5      | 4      | 3      | 15,6     | 4            | Н      |
| 9.       | 4,6    | 5      | 4,5    | 3,3    | 17,4     | 4,4          | Н      |
| 10.      | 3,7    | 4,5    | 3,5    | 3,3    | 15       | 3,8          | Н      |
| 11.      | 3,4    | 4      | 4      | 3      | 14,4     | 3,6          | Н      |
| 12.      | 3,8    | 4,5    | 4,5    | 4,6    | 17,4     | 4,4          | Н      |
| 13.      | 5,8    | 6      | 5,5    | 5,8    | 23,1     | 5,8          | С      |
| 14.      | 4,4    | 5,5    | 5,5    | 5,6    | 21       | 5,3          | С      |
| 15.      | 6,4    | 7,5    | 5,5    | 5,3    | 24,7     | 6,2          | С      |
| 16.      | 3,3    | 4,5    | 4      | 4      | 15,8     | 4            | Н      |
| 17.      | 5      | 6,5    | 5      | 4,4    | 20,9     | 5,2          | С      |
| 18.      | 4,4    | 5,5    | 4,5    | 4,6    | 19       | 4,8          | С      |
| 19.      | 5,3    | 6,5    | 6      | 6      | 23,8     | 6            | С      |
| 20.      | 4,4    | 4,5    | 4      | 4,5    | 17,4     | 4,4          | Н      |
| 21.      | 5,5    | 6      | 4,5    | 5      | 21       | 5,3          | С      |
| 22.      | 6,5    | 8      | 7,5    | 7,5    | 29,5     | 7,4          | В      |
| 23.      | 4,5    | 5      | 4,5    | 5,6    | 19,6     | 5            | С      |
| 24.      | 4      | 4      | 4      | 4      | 16       | 4            | Н      |
| 25.      | 6      | 6,5    | 4,5    | 4,5    | 21,5     | 5,4          | С      |
| 26.      | 5,3    | 5      | 5      | 5,3    | 20,6     | 5,2          | С      |
| 27.      | 4,6    | 5      | 4,5    | 5      | 19,7     | 5            | С      |
| 28.      | 6,3    | 6,5    | 6,5    | 6      | 26,3     | 6,6          | С      |
| 29.      | 4,5    | 4,5    | 3      | 3      | 15       | 3,7          | Н      |
| 30.      | 5,3    | 6      | 6      | 6      | 23,3     | 5,8          | С      |
| 31.      | 3,4    | 4,5    | 3,5    | 4      | 15,4     | 3,8          | Н      |
| Kf групи | 4,5    | 5,3    | 4,7    | 4,7    | 18,9     | 4,9          | С      |

Таблиця 17

## Сукупні результати за критеріями в ЕГ наприкінці

| №  | Kf 1кр | Kf 2кр | Kf 3кр | Kf 4кр | $\Sigma$ | Kf загальний | Рівень |
|----|--------|--------|--------|--------|----------|--------------|--------|
| 1. | 7,4    | 7      | 5,5    | 8      | 28       | 7            | В      |
| 2. | 5      | 5,5    | 5,5    | 5,8    | 21       | 5,3          | С      |
| 3. | 6      | 6      | 6      | 6,8    | 24,8     | 6,2          | С      |
| 4. | 4,6    | 4,5    | 4      | 4,3    | 17,3     | 4,3          | Н      |
| 5. | 8      | 7      | 5,5    | 8,5    | 29       | 7,3          | В      |
| 6. | 8,4    | 6,5    | 5,5    | 8,6    | 29       | 7,3          | В      |
| 7. | 6,8    | 6      | 6      | 6      | 24,8     | 6,2          | С      |
| 8. | 5,3    | 5      | 4,5    | 3,5    | 18,5     | 4,6          | Н      |

|             |     |     |     |     |      |     |   |
|-------------|-----|-----|-----|-----|------|-----|---|
| 9.          | 5   | 4,5 | 4   | 5   | 17,6 | 4,6 | H |
| 10.         | 7,6 | 6,5 | 6   | 8   | 28,1 | 7   | B |
| 11.         | 5   | 5,5 | 4,5 | 5   | 20   | 5   | C |
| 12.         | 5,8 | 6   | 4,5 | 3,5 | 19,8 | 5   | C |
| 13.         | 8   | 7   | 7   | 8   | 30   | 7,5 | B |
| 14.         | 8   | 7   | 7   | 8,2 | 30,2 | 7,6 | B |
| 15.         | 5,4 | 5,5 | 5,5 | 5,6 | 22   | 5,5 | C |
| 16.         | 6   | 6,5 | 5,5 | 6   | 24   | 6   | C |
| 17.         | 4,8 | 5   | 4,5 | 4,3 | 18,3 | 4,6 | H |
| 18.         | 4,5 | 4,5 | 4   | 5,5 | 18,5 | 4,6 | H |
| 19.         | 7   | 6   | 5   | 7   | 25   | 6,2 | C |
| 20.         | 8   | 6,5 | 5,5 | 8   | 28   | 7   | B |
| 21.         | 6   | 6   | 6   | 6   | 24   | 6   | C |
| 22.         | 5   | 5   | 4,5 | 6   | 20,5 | 5   | C |
| 23.         | 4,5 | 4,5 | 3,5 | 4,4 | 16,9 | 4,2 | H |
| 24.         | 5,4 | 5   | 5   | 6   | 21,4 | 5,3 | C |
| 25.         | 4,8 | 4,5 | 4,5 | 5   | 18,8 | 4,7 | H |
| 26.         | 6   | 6,5 | 5,5 | 6   | 24   | 6   | C |
| 27.         | 6   | 5,5 | 4   | 5,4 | 20,9 | 5,2 | C |
| 28.         | 7   | 6   | 6   | 7   | 24   | 6   | C |
| 29.         | 7   | 7,5 | 6   | 7,4 | 27,9 | 7   | B |
| 30.         | 6   | 5,5 | 4,5 | 5,5 | 19,5 | 4,9 | C |
| 31.         | 8   | 8   | 6   | 8,5 | 29,5 | 7,4 | B |
| Кf<br>групи | 6,2 | 5,9 | 5,2 | 6,2 | 23,5 | 5,9 | C |