

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ХОРУЖА Олена Вікторівна

УДК 378.147:159.922.4:78

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО
МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

Болгарський Анатолій

Георгійович, кандидат

педагогічних наук, професор

КИЇВ - 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	12
1.1. Філософські, психолого-педагогічні та музикознавчі аспекти мислення майбутнього вчителя музики	12
1.2. Сутність, специфіка і властивості етнопедагогічного мислення студентів Інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів.....	39
Висновки до розділу I.....	66
РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	69
2.1. Компонентна структура та функції етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики.....	69
2.2. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення студентів.....	109
Висновки до розділу II.....	128
РОЗДІЛ III. ПОЕТАПНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	131
3.1. Визначення педагогічних умов формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики.....	131
3.2. Методичне забезпечення формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики та результати формувального експерименту.....	148
Висновки до розділу III.....	201
ВИСНОВКИ	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	209
ДОДАТКИ	232

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі входження України в світовий освітньо-інформаційний простір розбудова системи національної освіти набуває пріоритетного значення. Основні орієнтири, цілі та умови розвитку освіти містяться у Законі України „Про освіту”, в Державній національній програмі “Україна XXI століття”, у “Національній доктрині розвитку освіти”. Означені документи передбачають формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації, підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх фахового рівня, невіддільність освіти від національного ґрунту, її органічне поєднання з національною історією та народними традиціями, прилучення до надбань народної творчості, здобутків української та зарубіжної культури, побудову освіти в Україні на засадах гуманізму. Фундаментальні позиції, обґрунтовані в документах, вимагають від вищої школи інноваційних підходів до фахової підготовки нової генерації вчителів музики. Специфіка вимог полягає у необхідності формування особистості вчителя з високим рівнем інтелектуальних можливостей, спрямованих на відродження духовності українського народу, збереження національної ідентичності в царинах музичної культури, педагогічної освіти та науки, що є запорукою успішного розвитку суспільства і держави. Відповідь на виклики сьогодення полягає у формуванні новаційного різновиду мислення вчителя музики – етнопедагогічного, яке відповідає вимозі поєднання інтенсифікації інтелектуального розвитку із формуванням творчої високогуманної особистості на основі системи духовних цінностей, надбаних українським народом за багатовікову історію його існування.

Огляд наукової літератури засвідчує, що проблемі мислення особистості загалом і мислення вчителя зокрема приділялась належна увага. У психолого-педагогічних дослідженнях термін “мислення” вживався під час розгляду сутності різних видів мислення. Філософський аспект проблеми (В.Андрущенко, В.Вернадський, Г.Волинка, Г.Гегель, І.Гізель,

М.Грушевський, І.Кант, Дж.Локк, О.Новицький, Г.Сковорода, П.Юркевич та ін.) визначає мислення в якості пізнавальної, теоретичної діяльності, що існує як вища форма відображення оточуючого світу у вигляді понять, суджень і умовиводів, нерозривно пов'язана із практичною діяльністю, виражається за допомогою мовлення і спирається на знання. Психологічний аспект мислення (М.Ах, І.Бех, О.Брушлінський, М.Вертгеймер, Л.Виготський, Н.Густяков, О.Зельц, О.Кюльпе, О.Леонт'єв, Ж.Піаже, К.Прібрам, С.Рубінштейн, О.Тихомиров, Л.Фестингер, Т.Ціген та ін.) досліджує цей феномен як цілісне, системне явище, що має певну структуру та властивості. Дослідженнями проблеми у педагогічному аспекті (О.Абдулліна, І.Зязюн, Я.Коменський, М.Кашапов, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.) встановлено, що специфіка мислення вчителя зумовлена складністю, нестандартністю та динамізмом його професійної діяльності. Музикознавчий аспект розгляду мислення (М.Арановський, Б.Асаф'єв, М.Бонфельд, Ю.Кремльов, В.Медушевський, О.Сохор, Б.Яворський та ін.) представляє цей феномен в якості елемента загальної системи мислення особистості на основі взаємодії раціонального і емоційного. Проблема музичного мислення висвітлювалась у працях, присвячених удосконаленню фахової підготовки майбутніх учителів музики (А.Болгарський, А.Козир, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.), де наголошується на національній інтонаційно-процесуальній основі мисленнєвої фахівців з музичного виховання.

Оцінюючи наукову спадщину з означеної проблеми, надаючи їй належну оцінку, можна констатувати, що сьогодні етнопедагогічний аспект мислення не знайшов належного висвітлення та розв'язання. Адже етнопедагогічне мислення залучає демократичні ідеали і гуманні методи виховання, притаманні українській народній педагогіці, до практичної педагогічної діяльності вчителя музики, спрямованої на формування духовної культури, виховання патріотизму і гідності підростаючого покоління, на основі синтезу двох основних напрямків руху сучасної освіти: гуманізації та формування

національної свідомості. Однак етнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя музики, необхідна для ефективного забезпечення вищезазначених процесів, не є сьогодні цілеспрямованою і достатньою. Таким чином, актуальність проблеми формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики обумовлена необхідністю вирішення ряду протиріч:

- між потребою суспільства у створенні повноцінної національної системи виховання молоді в Україні і необхідністю розробки новітніх технологій, що сприяють ефективності цього процесу;
- між потенційними можливостями української етномузичної педагогіки щодо удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики і недостатньою кількістю наукових досліджень, здійснених у цьому напрямку;
- між необхідністю переосмислення музично-педагогічної освіти всіх рівнів у контексті принципів гуманізму та демократизму як усвідомлення цінності кожної особистості згідно педагогічних ідеалів українського народу, і недостатньою підготовленістю майбутніх учителів музики до означених процесів;
- між об'єктивними можливостями вищої музично-педагогічної освіти щодо інтенсифікації інтелектуального розвитку студентства за рахунок використання потенціалу народної педагогіки і відсутністю методичного забезпечення, спрямованого на вирішення цього завдання.

Саме недостатня теоретична і методична розробка етнопедагогічного аспекту проблеми сприяла вибору теми дослідження “Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики”, а також обумовила його актуальність і новаційність.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і складає

частину наукового напрямку „Зміст, форми і методи фахової підготовки вчителів музики” в аспекті музичної освіти та виховання. Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол №11 від 27. 04. 2006) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології України (протокол № 8 від 31. 10. 2006).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити та впровадити методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики.

Об’єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Предмет дослідження – методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання** дослідження:

- 1) на основі аналізу наукової літератури з питань формування та розвитку мислення вивчити сучасний стан розробки проблеми і визначити теоретико-методологічну базу дослідження;
- 2) дослідити сутність та специфіку етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики;
- 3) сформулювати визначення феномену етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики;
- 4) визначити компонентну структуру, критерії, показники та рівні сформованості етнопедагогічного мислення студентів;
- 5) обґрунтувати методичні засади його формування та визначити педагогічні умови впровадження означених засад;
- 6) розробити та експериментально перевірити ефективність методичного забезпечення формування етнопедагогічного мислення вчителів музики.

Методологічну основу дослідження складають загально-теоретичні та методологічні принципи наукового пізнання; концептуальні положення філософії, педагогіки, психології, музикознавства щодо проблематики

мислення особистості загалом і мислення вчителя зокрема, а також етнософії, етнопедагогіки та етнопсихології українського народу, розподілені згідно національного, транснаціонального та українознавчого напрямів; сучасні концепції розвитку та реформування освітніх систем.

Теоретичну основу дослідження становлять положення наукових праць щодо: сучасних вимог підготовки учителів на базі української народної педагогіки (В.Коротєєва, Ю.Руденко, М.Стельмахович, С.Стефанюк, Є.Сявакко, К.Ушинський); розвитку мисленнєвої діяльності особистості (О.Брушлінський, Л.Виготський, В.Войшвілло, П.Гальперін, А.Гетьманова, Н.Густяков, Д.Завалішина, В.Загвязинський, М.Кашапов, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, О.Леонтєв, М.Мамардашвілі, Н. Нагорна, Р.Немов, Ж.Піаже, С.Рубінштейн, В.Сластьонін, В.Шадриков, В.Шахов); проблем музичного мислення (М.Арановський, Б.Асаф'єв, М.Бонфельд, Ю.Кремльов, В.Медушевський, О.Сохор); теорії і методики музично-педагогічної освіти (А.Болгарський, С.Горбенко, А.Козир, Г.Падалка, В.Орлов, О.Ростовський, Г.Побережна, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та перевірки гіпотези були використані наступні методи. *Теоретичні методи:* аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми, конкретизація сутності і властивостей етнопедагогічного мислення, системно-структурний аналіз феномену етнопедагогічного мислення; синтез його структурних компонентів і функцій у цілісну динамічну систему, абстрагування означених компонентів, узагальнення педагогічного досвіду в сфері вищої педагогічної освіти, порівняння отриманих експериментальних даних щодо рівнів сформованості етнопедагогічного мислення студентів; класифікація та систематизація теоретичних даних і даних, отриманих в процесі дослідження, класифікація етнопедагогічних задач та тренінгових завдань на основі визначення їх однорідності; аналогія для встановлення подібності в якостях, ознаках, відношеннях етнопедагогічного та інших різновидах мислення. *Емпіричні:* вивчення наукових джерел з питань проблематики мислення,

педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, діагностичне опитування, інтерв'ювання, тестування, психолого-експертна оцінка, самооцінка, самозвіт, тренінги, методи математичної статистики, що використовуються для діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики та експериментальної перевірки ефективності методичного забезпечення його формування.

Організація дослідження. Відповідно до поставлених завдань проведення дослідження відбувалось у три етапи протягом 2005-2010 років. *На першому етапі* (2005-2006 рр) здійснено аналіз психолого-педагогічної, філософської, етнологічної, українознавчої, музикознавчої літератури з досліджуваної проблеми, а також літератури з методики музичного виховання; визначено науково-теоретичні засади дослідження; конкретизовано об'єкт і мету дослідження; встановлено вихідні методологічні позиції; визначено основні методи дослідження.

На другому етапі (2006-2007 рр.) здійснено теоретичне обґрунтування і розробку методики дослідно-експериментальної роботи; проведено констатувальний експеримент, спрямований на виявлення стану сформованості етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики; проаналізовано та узагальнено одержані дані.

На третьому етапі (2008-2010 рр.), присвяченому організації та проведенню формувального експерименту, здійснено апробацію, впровадження та узагальнення результатів дисертаційного дослідження, а також його літературне та графічне оформлення.

Наукова новизна дослідження.

Вперше:

- розкрито сутність і зміст етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в контексті сучасного розвитку освіти;
- визначено специфіку та компонентну структуру означеного феномену;
- розроблено критерії, показники та рівні сформованості етнопедагогічного мислення студентів;

- визначено поняття етнопедагогічного мислення вчителя музики і поняття етнопедагогічного потребово-цільового конструкту;
- розроблено методичні засади його формування в контексті зорієнтованості вчителя на цінності української народної педагогіки;
- виявлено динаміку та послідовність етапів формування етнопедагогічного мислення студентів у процесі фахового навчання.

Уточнено:

- поняття “українська етнопедагогіка”, “українська музична етнопедагогіка”, “етнопедагогічний тезаурус”, “етнопедагогічна компетентність”;
- методи активізації мисленнєвих операцій, формування креативності, превалювання надситуативної проблемності.

Подальшого розвитку дістали:

- особливості фахової підготовки студентів у контексті цінностей та виховних ідеалів української народної педагогіки;
- методи розвитку мисленнєвої діяльності особистості в етнопедагогічному аспекті.

Теоретичне значення дослідження полягає у науковій розробці актуальної проблеми музичної педагогіки вищої школи, яка збагачує загальну концепцію розвитку мисленнєвої діяльності вчителів музики за рахунок дослідження етнопедагогічного аспекту, розширює спектр теоретичних засад удосконалення фахової підготовки студентів інститутів мистецтв і музично-педагогічних факультетів, поглиблює наукові уявлення щодо етнопедагогічного потенціалу методів і засобів української народної педагогіки, сприяє подальшому дослідженню процесу формування творчої особистості вчителя музики.

Практичне значення одержаних результатів дисертаційної роботи полягає у впровадженні в навчальний процес Інститутів мистецтв методичного забезпечення формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики, розробці відповідних методичних рекомендацій

щодо формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики; у використанні матеріалів і результатів дисертаційного дослідження для створення навчально-методичних посібників, розробки робочих і типових програм навчальних дисциплін, здійснення досліджень щодо актуальних проблем теорії та методики навчання музики і музичного виховання.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес Чернівецького Національного університету імені Юрія Федьковича (довідка №17-38/2070 від 03.09.09), Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка №07-10/2573 від 14.12.2009), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (довідка №186 від 02.03.2010), Київського міського педагогічного університету імені Б.Д.Грінченко (довідка № 211-а від 22.04.2010).

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Положення і висновки дисертації були обговорені та здобули позитивну оцінку на *міжнародних* науково-практичних конференціях “Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців”(Черкаси, 2009), “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти”(Київ, 2009), *всеукраїнських* науково-практичних конференціях “Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції”(Київ, 2008), II Всеукраїнському науково-практичному семінарі студентів, аспірантів, молодих вчених “Історія, теорія та практика музично-естетичного виховання”(Дрогобич, 2008), наукових семінарах “V мистецько-педагогічні читання пам’яті професора О.П.Рудницької”(Київ, 2007), “VI мистецько-педагогічні читання пам’яті професора О.П.Рудницької”(Київ, 2008), “VI Культурологічні читання пам’яті Володимира Подкопаєва. Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів” (Київ, 2008), “VII Культурологічні читання пам’яті Володимира Подкопаєва. Культурна трансформація сучасного українського суспільства”(Київ, 2009), науковій конференції викладачів

Міжгалузевого інституту управління “Управлінські правові та соціально-економічні чинники розвитку України”(Київ, 2008), щорічних звітних науково-практичних конференціях викладачів національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (Київ, 2006-2010 рр).

Обговорення результатів дослідження здійснювалось на засіданнях кафедр методики музичного виховання та хорового диригування, теорії та історії музики, теорії та методики постановки голосу Інституту мистецтв національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертації було впроваджено у 16 авторських публікаціях, з них 7 у провідних фахових виданнях з педагогіки, затверджених ВАК України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (242 найменування, з них 3 – іноземними мовами), додатків. Повний обсяг тексту дисертації складає 254 сторінки, з них 195 сторінок основного тексту. Робота містить 18 таблиць та 3 рисунки, що разом з додатками становить 36 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ

ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО

ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

1.1. Філософські, психолого-педагогічні та музикознавчі аспекти мислення майбутнього вчителя музики.

Забезпечення процесу гуманізації сучасної української музично-педагогічної освіти вимагає застосування відповідного інструментарію. На нашу думку, ефективність цього процесу підвищиться в разі застосування принципів, засобів та методів української етнопедагогіки взагалі та української музичної етнопедагогіки зокрема, засадничими положеннями яких є гуманізм і демократизм. Адже галузь української етнічної педагогіки, зумовлена історичними, культурними, духовними, психологічними та економічними чинниками розвитку нашого народу, забезпечує відповідність освітньо-виховних систем, методик, концепцій, впроваджених у державі, вищезазначеним чинникам. В якості прикладу можна навести “цивілізовані країни світу, де ідеї та засоби етнопедагогіки ...склали міцну основу, на якій успішно розвивалася національна система освіти і виховання” [160,36]. З огляду на вищезазначене, необхідними, в першу чергу, є зміни в психології мислення вчителя музики, спрямовані впливом української етнопедагогіки. Інструментом такого впливу ми вважаємо цілеспрямоване формування нового різновиду мислення вчителя – етнопедагогічного мислення (ЕПМ).

Новаційність проблематики феномену етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики, необхідність з'ясування сутності, змісту, дослідження методичних засад його формування вимагає розгляду відповідного категоріально-понятійного апарату, а також ретельного підбору теоретико-методологічних підходів. Н.Гузій зазначає, що категоріальний ряд певної галузі наукових знань характеризує рівень

теоретичного осмислення конкретної сфери об'єктивної дійсності. Завдяки цьому уможлиблюється повноцінне розкриття її сутності, розрізнені факти набувають форми наукової системи, відбувається конкретизація проблеми дослідження, визначаються шляхи та методи її практичного вирішення. Науковець спирається на положення наукознавства щодо визначення поняття в якості підсумку наукового пошуку і процесу наукового пізнання [49]. Наше дослідження потребує розгляду категоріально-понятійного ряду, що містить поняття “мислення”, “методологія”, “етнопедagogіка”, “етнософія” та ін.

До формування та розвитку поняття “мислення” доклали зусиль провідні світові вчені – філософи, педагоги, психологи, мистецтвознавці, дослідники з музичного виховання, культурологи тощо. Педагогічний словник визначає мислення як “процес опосередкованого та узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної реальності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях” [136, 344]. На думку О.Брушлінського, мислення – це „...соціально обумовлений, пов'язаний із мовленням психічний процес самостійного відображення істотно нового, тобто процес опосередкованого та узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу і синтезу, що проходять на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання і здатний виходити далеко за його межі” [17, 141]. За визначенням О.Леонтьєва мислення „дає знання про істотні властивості, зв'язки та відношення об'єктивної реальності, здійснює у процесі пізнання перехід від явища до сутності” [168, 140]. П.Гальперін вважає мислення процесом орієнтування особистості на розв'язання інтелектуальних задач [32]. За С.Рубінштейном, основним предметом дослідження мислення є як процес, так і діяльність [159]. О.Тихомиров стверджує, що предметом дослідження проблематики мислення є його види [186].

Важливим кроком розгляду категоріально-понятійного апарату, необхідного для здійснення нашого дослідження, є розкриття змісту поняття “методологія”. Словникове визначення поняття “методологія” (від грецького *methods* – шлях дослідження, *logos* – навчання) трактує його зміст в якості

системи принципів, способів організації і побудови теоретичної та практичної діяльності [175]. Методологічна база нашого дослідження обумовлюється сукупністю науково-теоретичних знань, які є необхідними для визначення феномену етнопедагогічного мислення майбутніх вчителів музики, його структури, підбору відповідних методів і засобів для його формування. До таких знань можна віднести знання щодо мислення особистості, напрацьовані провідними філософами, психологами, педагогами, музикознавцями, методистами музичного виховання. Означені знання класифіковані нами згідно трьох основних напрямів: національного, транснаціонального і народознавчого. Оскільки дослідження спрямовано на розв'язання протиріч, притаманних сучасному стану системи освіти в Україні, науково-дослідна робота виконана у реальних умовах навчально-виховного процесу в українських вищих навчальних закладів, то ми вважаємо за доцільне здійснити наше дослідження на матеріалі саме української народної педагогіки, українських етнософії та етнопсихології.

Таким чином, для з'ясування методологічної основи дослідження нами було розглянуто сукупність наукових праць з проблематики мислення світових та українських філософів, психологів, педагогів, музикознавців, дослідників музичного виховання (транснаціональний і національний напрями), а також провідні положення етнософії, етнопедагогіки, етномузичної педагогіки, етнопсихології українського народу (українознавчий напрям).

За допомогою ретроспективного огляду науково-теоретичних першоджерел з філософії відповідно трьох означених напрямів було простежено еволюцію становлення філософської думки щодо проблематики мислення. Джерелами розгляду проблеми ми вважаємо філософську спадщину античності, зокрема Арістотеля і Платона, патристичні праці, дослідження пізньої схоластики та картезіанців [26] (транснаціональний напрям); прогресивні концепції дослідження мисленнєвої діяльності, висунуті українськими філософами-просвітниками (національний напрям); українську етнософію (українознавчий напрям).

Розгляд філософією проблематики мислення містить відображення конкретної епохи. В історичному розвитку філософія пройшла три головні ступені пізнання: безпосередня єдність буття й мислення (антична філософія – стихійна діалектика), розрізнення буття й мислення (філософія Нового часу – метафізика, пов'язана з початком пізнання визначення буття і мислення) та конкретна загальна єдність буття й мислення (класична німецька філософія – свідомо узагальнена діалектика на основі ідеалістичного трактування природи загального).

Оскільки проблема формування мислення цікавила людство ще з античних часів, то багато філософів цього часу приділяли їй належну увагу, а саме: Анаксимандр, Анаксімен, Фалес (мілетська школа); Піфагор, Геракліт, Ксенофан, Парменід, Зенон, Мелісс (елейська школа); Емпедокл, Анаксагор, Демокріт; софісти: Горгій, Протагор, Сократ; Евклід, Евбулід, Стільпон (мегарська школа); Антісфен, Діоген, Кратет (кінічна школа), а також Ксенофонт, Платон, Арістотель та ін. Проводячи паралель між душею та мисленням, Демокріт розглядав мислення як процес сходження від досвіду до теоретичного знання, коли головним є глибина думки. За Парменідом природа мислення (розуму) є такою, що не може помилятися й стверджувати те, чого нема (небуття), а стверджує тільки те, що є (буття) [27]. Софістика (Протагор і Горгій) пов'язує мислення з проблемою словесного вираження особистої думки індивіда, коли реальністю стає не зовнішній світ, а його сприйняття.

Проблематика мислення займає центральне місце у філософській доктрині Сократа, відмінній від софістичної. Головною ідеєю цієї доктрини була ідея – ейдос – вихідне джерело загальноважливого, міжіндивідуального, об'єктивного знання. Подальша розробка проблематики мислення була виконана Платоном у його “теорії ідей”, де філософ зафіксував реальний факт превалювання суспільного буття над буттям індивіда як факт превалювання загальних продуктів духовного розвитку – понять – над індивідуальною свідомістю, над безпосередньо-чуттєвим уявленням [26].

Вчення Арістотеля стало теоретичним джерелом розробки проблематики мислення не тільки щодо загального визначення цього поняття, а і щодо його структури. За Аристотелем методи, форми і закони мислення, відповідального за відображення предметів об'єктивного світу, вивчає логіка, яка носить назву аналітики [101]. Зовнішньою, безпосередньо-очевидною формою мислення Арістотель вважає мову, внутрішньою формою мислення (змістом, висловленим за допомогою мови) він вважає форму речі, що відбилася в „душі”[27]. Філософ розглядає мислення не тільки з точки зору зовнішньої форми, в якій воно здійснюється в душі людини, а і з точки зору змісту й мети його діяльності. Суспільно-людське пізнання навколишнього світу здійснюється за Арістотелем через засвоєння знань, загальних понять та категорій. Арістотелем було закладено теоретичну основу подальшого дослідження проблематики мислення у вигляді розробки його сутності та змісту, методів, форм та законів.

Розгляд проблематики мислення у філософії античності дозволяє констатувати наступне: специфіка античного мислення знаходиться в площині абсолютизації природи як найдовершенішої форми буття; мислення у філософії античності має риси техніцизму, який орієнтує теоретичне мислення на практичну діяльність особистості, подібну до природного буття; у період античності відбулося закладення теоретичних основ проблематики мислення, що було творчо розвинене на наступних етапах розвитку людства.

В епоху середньовіччя філософська думка, а разом з нею проблематика процесу мислення особистості, безпосередньо пов'язана із становленням і ствердженням християнства, мусульманства, іудаїзму, і, відповідно, монотеїзму. Свій внесок у розробку проблематики мислення зробили наступні видатні філософи цього періоду: Татіан, Тертуліан, Оріген, Григорій Назіанзін, Василій Великий, Григорій Нисський, Аврелій Августин, Іоанн Дамаскін, Боецій, Алкуїн, Іоанн Скотт Еріугена, Ансельм Кентерберійський, Джованні Бонавентура, Фома Аквінський та ін. Мислителі середньовіччя, розглядаючи проблематику питань пізнання, мислення, розуму пов'язували

їх із питаннями вірування, трансцендентальності Бога. Так представник патристичного вчення Августин Блаженний, працюючи над проблемою співвідношення розуміння і віри, дійшов висновку, що розуміння є нагорода за віру, виявивши на власному досвіді, що раціональну істину можна осягнути простим актом віри [26]. Представник схоластики Еріугена захищав твердження стосовно відсутності суперечностей між одкровенням і розумом. Він пропонував визнати зняряддям розуму діалектику як мистецтво мислити суперечностями. Дж. Бонавентура на основі вчення Арістотеля розвиває попередні дослідження в царині проблематики мислення, створивши власну систему пізнавальної діяльності [26]. Фома Аквінський також на основі аристотелізму вибудував ієрархію предметів віри і знання (одкровення і розуму). Аналізуючи мислення людини, філософ наділяв особистість двома здатностями пізнання речей: почуттями та інтелектом. На думку мислителя, пізнання починається з почуттєвого досвіду, з чуттєвих образів інтелект абстрагує „умосяжний образ” речі, осягаючи її сутність, істина повністю відповідає інтелекту і речі [5].

Таким чином, огляд філософських праць періоду Середньовіччя дозволяє констатувати, що специфіка проблематики мислення епохи Середньовіччя базується на релігіях монотеїзму і носить теоцентричний характер; ідейно-світоглядна парадигма визначає проблематику мислення у філософії Середньовіччя як відношення розуму і віри, знань і одкровення; розвиток проблематики мислення збагачується за рахунок розробки певних мисленневих операцій: узагальнення, абстрагування тощо.

Розвиток проблематики мислення отримав продовження у західноєвропейській філософії періоду Нового часу. Свій внесок у розробку проблематики мислення зробили наступні видатні філософи цього періоду: Ф. Бекон, Р. Декарт, Т. Гоббс, Б. Спіноза, Б. Паскаль, Г. Лейбніц, Дж. Локк, Т. Гартлі тощо. Фр. Бекон творчо розвинув теорію мислення і логіки вченням про метод виведення вихідних принципів і аксіом, на яких ґрунтується процес логічного міркування [26]. Новий метод індукції, проголошений

філософом, є логікою і методом емпіричного пізнання природи. Значним кроком у розвитку проблематики мислення стало творче надбання родоначальника нової французької філософії Рене Декарта, який обґрунтовує дедуктивний метод як певний порядок мислення, що полягає у поступовому сходженні мислення від найдоступніших для пізнання предметів до більш складних. Томас Гоббс зробив внесок у теорію мислення в царині співвідношення мислення і чуттєвого досвіду в процесі пізнання, базуючись на основі емпіризму і сенсуалізму [27]. Розвиток проблематики мислення набув свого продовження у дослідженнях Джона Локка, який розробив теорію пізнання також на засадах емпіризму і матеріалістичного сенсуалізму. За його теорією, основою пізнання є не тільки чуттєвий досвід та ідеї, що виникають на основі відчуття, а і рефлексія як спостереження за діяльністю розуму, яку вчений вважав одним з різновидів емпіричного спостереження [99].

Підсумовуючи короткий огляд розвитку проблематики мислення в епоху Нового часу, можна констатувати, що в цей період проблематика мислення особистості в контексті теорії пізнання збагачується розробками щодо прогресивних методів індукції та дедукції, словесно-логічного аспекту, мисленнєвих операцій та форм, що розвиває та поповнює категоріальний та понятійний апарат; специфіка проблематики мислення періоду Нового часу базується на визнанні наукового пізнання важливою умовою морального і соціального розвитку людства.

На філософській спадщині античності, середньовіччя і картезіанства базувалась філософська школа українського просвітництва. Ця школа, що виникла на базі Києво-Могилянської академії, представлена блискучою плеядою мислителів, до якої увійшли Л.Баранович, І.Галятовський, І.Гізель, М.Козачинський, Г.Кониський, Й.Кононович-Горбацький, Ф.Прокопович, Д.Ростовський, Г.Щербицький, С.Яворський, В.Ясинський та ін. Й.Кононович-Горбацький, досліджуючи проблематику мислення як складову процесу пізнання, вважав цей процес продуктом поєднання чуттєвого досвіду

і розумового мислення. Почуття філософ визначав як початок і основу абстрагуючої діяльності розуму, вказуючи на те, що в інтелекті немає нічого, чого б не було раніше у відчуттях [42].

І.Гізель саме із розвитком розумово-мисленнєвих процесів пов'язує спрямування зусиль на виправлення моралі тогочасного суспільства. Філософ наводить два критерії визначення добра і зла для особистості: перший – совість, притаманну мислячій людині в якості скеровувача дій і оцінювача вчинків; другий – розум особистості, який за допомогою мисленнєвих актів пізнає природні процеси та діє відповідно до них. Проблематиці мислення вчений відводить чільне місце у своїх антропологічних дослідженнях, зазначаючи, що сутнісною основою людини є субстанційний атрибут – мислення [42].

Г.Сковорода – вихованець Києво-Могилянської академії – досліджував безмежні можливості мислення особистості, силу розуму та самопізнання у своїй антропологічно спрямованій філософській системі. Він вважав невичерпним джерелом мислення людини реальну дійсність, закликаючи до постійного самовиховання розуму. Інтегруючи філософські та педагогічні знання, Г.Сковорода в основу своєї концепції виховання покладає принцип спорідненості, який полягає у вмінні забезпечити умови для розвитку внутрішніх здібностей людини, її творчої саморегуляції в будь-якій праці, що є головним чинником розвитку розуму [65]. Значення філософського здобутку Г.Сковороди для української філософії полягає у концентрації специфічних рис української ментальності, а саме: антеїзму (“сродність” Людині всього світу), екзистенціалізму (плюралістичність і діалогічно-діалектична гармонійність реальності), кордоцентричності [167].

Таким чином, філософський аспект дослідження мислення українськими філософами-просвітниками згідно національного напрямку методологічної бази нашого дослідження полягає в наступному:

піднесення проблематики мислення на більш високий рівень шляхом розширення його змісту морально-естетичними чинниками;

розширення специфіки проблематики мислення на основі залучення натурфілософських підходів щодо примату пізнання природи і людини порівняно із Богопізнанням;

визначення в якості базових засад гуманістично-антропологічної спрямованості філософії українського просвітництва самостійність і раціоналізм.

Починаючи з ХІХ століття філософська думка в Україні, а разом з нею і опрацювання проблематики мислення, невпинно розвивались на основі системи, створеної представниками німецької класичної філософії: І.Кантом, Й.Фіхте, Ф.Шеллінгом, Г.Гегелем (транснаціональний напрям). Українська філософія цього періоду отримала назву українського романтизму, бо ідейно перекликаласть із концепцією німецького романтизму, особливо із дослідженнями Ф.Шеллінга. Своє представництво вона отримала в працях як професійних, академічних філософів, так і в творах видатних діячів української літератури та публіцистики, а саме: П.Авсенєва, М.Гоголя, С.Гогоцького, В.Довговича, К.Зеленецького, М.Костомарова, П.Куліша, П.Лодія, М.Максимовича, О.Новицького, Т.Шевченка тощо (національний напрям). Романтизм в якості світоглядної основи для філософії цього періоду обумовлений пробудженням самосвідомості нації, формуванням національного мислення та прагненням до відродження та розвитку етнокультури українського народу.

М.Максимович збагатив проблематику мислення розробкою системи філософського мислення на основі провідної, на його думку, науки – історії. В своїй філософській концепції мислитель вказує на бінарність базових засад філософської науки, а саме: розумі та серці. Автор зазначає, що “любов до мудрості... не може ґрунтуватись лише на розумі, потрібно серце – дійсна жива мудрість розуму ґрунтується на любові”[26,548]. Ґрунтовне застосування української історії спонукає вченого до опрацювання питань взаємодії філософії та мовознавства, фольклору, археології тощо. Значення творчого доробку М.Максимовича полягає в розробці теорії української

ментальності, у виявленні психологічних рис та національного мислення українського народу.

Вагомий вплив на розвиток проблеми мислення зробив також провідний український філософ О.Новицький, віднісши людський розум до вищої форми пізнання. За О.Новицьким розум, який безпосередньо вводить людину в реальне життя, презентує три головні ідеї: ідею істинного, ідею доброго та ідею прекрасного [42].

За П.Юркевичем, визнаним послідовником Г. Сковороди, мисленнєвий процес здійснюється завдяки трьом формам: пізнання через уявлення, пізнання через поняття, пізнання через ідею. Саме в ідеї, на думку філософа, ототожнюється мислення і буття, причому мислення не вичерпує всієї повноти духовного життя. Органом душі автор вважає не тільки головний мозок, а і тіло. Серце ж в якості “скарбника і носія” тілесних сил визначається філософом головним органом душевного життя [68,342], центром пізнавальних дій особистості. Значення творчого спадку П. Юркевича полягає в створенні “філософії серця”, де яскраво визначена специфіка української ментальності.

Видатний український філософ О.Потебня, який займався проблемами наукового, художнього мислення, проблемами мови і мислення, також розвивав теорію ментальності. Корелюючи свої погляди із поглядами В.Гумбольдта, дослідник вважає мову знаряддям думки, а слово – засобом реалізації порозуміння між особистостями. В праці “Слово і міф”[144] вчений стверджує, що міф, фольклор, література є похідними від мови модельними системами. Аналізуючи міфологічне мислення, філософ робить висновок, що в цій формі мислення не відбувається відокремлення образу предмета від самого предмета. Таким чином, дослідник визначає міф джерелом подальшої еволюції духовності. Філософська концепція мислителя пов’язує категорії “мова”, “мислення”, “думка” із соціокультурними категоріями “народ”, “нація”, “національний” тощо: мова – народний дух – національна ідея – національне мислення – національна воля – національна

дія – національна державність. Представляючи мову в якості знаряддя національної свідомості, автор вказує на загрозу для нації в разі знищення її мови, яка полягає в денаціоналізації та дегенерації.

Таким чином, філософський аспект дослідження мислення українськими філософами доби романтизму полягає в наступному:

проблематика мислення збагачується комплексом соціокультурних категорій, до яких відносяться “народ”, “нація”, “ментальність”, “мова”; специфіка проблематики мислення визначається спрямованістю на “кордоцентричність” в якості вчення “філософії серця”, де органом душі поряд із мозком визначається серце, що повністю відповідає народному світогляду та менталітету;

основою дослідження проблематики мислення в українській філософії доби романтизму є історизм як базова засада формування філософського мислення.

Подальший розвиток проблеми мислення періоду кінця XIX – початку XX століття був ознаменований науково-теоретичною спадщиною творця вчення про ноосферу, академіка В.Вернадського. У праці “Філософські думки натураліста” мислитель покладає феномен людського розуму в основу своєї концепції світорозуміння [23]. Кульмінацією творчості вченого є концепція відносно процесу переходу біосфери в ноосферу як сферу розуму. Здійснення процесу відбувається завдяки впливу мислення особистості на біосферу та перетворення її на принципово нове середовище – ноосферу. Автор визначає цей феномен як планетарне явище та обґрунтовує принципово новий погляд на масштаби розумової діяльності. Відповідно до такого погляду людина органічно вписується в природу, а її мислення є фактором космічної еволюції світу.

До сучасних вчених, що приділяють велику увагу розробці проблематики мислення, відносяться: Л.Бондаренко, Н.Вахтомін, Є.Войшвілло, А.Гетьманова, Н.Горбач, В.Дроздов, В.Жеребкін, А.Івін, І.Надольний та ін. Ними на основі наукового доробку класичної філософії

проводяться теоретичні розробки основних форм мислення, а саме: понять, суджень, умовиводів. А.Гетьманова, наприклад, визначає судження формою мислення, в якій „...щось стверджується або заперечується стосовно предметів, зв'язку між предметом та його властивостями або відношенням між предметами”[35,111]. В.Дроздов, досліджуючи основні форми мислення у праці “Питання класифікації суджень”[57], робить висновок, що ці форми (поняття, судження та умовиводи) є як початковою формою руху процесу логічного пізнання, так і його результатом. Є.Войшвілло вважає умовивід складною формою мислення: адже формування умовиводу здійснюється шляхом міркування на основі процесу підсумування кількох взаємопов'язаних посилок-суджень. Автор розкриває зміст цієї форми „опосередкованого пізнання реальної дійсності, яка характеризується висновком, зробленим з кількох суджень”[25,86].

Ряд сучасних дослідників, до яких відносяться Л.Бондаренко, Н.Вахтомін, А.Гетьманова, Н.Горбач, І.Надольний, продовжуючи традиції представників німецької класичної філософії, а також вітчизняних філософів О.Потебні, Д.Чижевського, Г.Шпета, зробили внесок у розробку проблематики мислення особистості в площині з'ясування змісту зв'язків мислення із процесами мовлення та практичної діяльності на основі суспільної практики та досвіду. На їх думку, мислення виконує завдання відображення предметів навколишнього середовища відповідно до завдань, які виникають перед особистістю в під час її практичної діяльності.

Основою мислення вчені вважають знання, набуті в процесі попередньої практики. Для відображення зв'язків і відносин між предметами та явищами оточуючого світу в процесі комунікації особистість користується мовленням. Отже мислення відображує певні зв'язки і відносини між предметами та явищами в словесній формі. Завдяки цьому забезпечуються мисленнєві операції: порівняння, узагальнення, класифікація та ін. Адже слова за своєю природою є особливими подразниками, що сигналізують про діяльність у цілісному вигляді.

З огляду на вищезазначене, філософський аспект дослідження мислення українськими філософами ХХ століття полягає в наступному:

збагачення досліджень проблематики мислення відбувалось у площині розробки основних його форм: понять, суджень та умовиводів;

до досліджень залучається розробка зв'язків із процесами практичної та мовної діяльності;

основою мислення є знання.

Методологічна база дослідження згідно транснаціонального напрямку, що визначається сукупністю праць філософів античності, середньовіччя, Нового часу, представників німецької класичної філософії тощо представлена опосередковано. Саме на провідних положеннях цих теоретиків спираються у своїх працях щодо мислення особистості представники доби українського просвітництва, доби українського романтизму та прогресивні філософи ХХ століття.

В якості українознавчого напрямку методологічної основи нашого дослідження у філософському аспекті постає етнософія українського народу. Вона являє собою цілісну самобутню систему ідей та поглядів на всесвіт, оточуючий світ, суспільний устрій, внутрішній світ людини. Етнософія українців своєрідно пояснює обумовленість природних, соціальних та психічних процесів та явищ, розглядає проблему особистості та її роль і значення для історичного розвитку етносу, а також вплив на долю окремої особистості і цілого народу „надприродних сил”.

В українського народу етнічна філософія існує у вигляді уявлень, понять про світобудову, глибинні потаємні першопричини людських вчинків, історичного поступу ще з дохристиянських часів. Адже дослідження етнопедагогічного мислення вчителів музики є неможливим без самопізнання “...першокоренів, витоків, “першоклітин” [160,73] рідної духовності. “Це треба робити для того, щоб природні задатки підрастаючих поколінь пробуджувались і розвивались найефективніше, щоб уже більше ніколи не гальмувалась і не стиралася національна самобутність у всіх галузях життєдіяльності народу” [160,73]. Першочергове значення у системі

етнософських поглядів українського етносу мають ідеї добра як найвищої цінності. Специфіку української етнософії складають:

пантеїзм, за яким божественні сили ототожнювались із природними;

політеїзм, за яким відбувається обоження природних явищ, небесних світил, рослинного світу тощо у вигляді поклоніння багатьом богам;

генотеїзм, за яким український етнос створив певну ієрархізацію богів.

Українська етнософія в якості українознавчого напрямку методологічної бази надає дослідженню національного вираженого забарвлення та колориту на основі превалювання цінностей добра та поетизованого, ліричного ставлення до природи.

Таким чином, методологічна база дослідження проблематики мислення передбачає:

опору на засадничі положення провідних світових та українських філософів, а також української етнософії в процесі його формування;

здатність майбутнього вчителя музики спиратися у подальшій фаховій діяльності на засадничі положення провідних українських філософів та використовувати педагогічний потенціал української етнософії.

За допомогою ретроспективного огляду науково-теоретичних першоджерел з психології мислення особистості було з'ясовано, що дослідження проблематики мислення згідно транснаціонального і національного напрямів базується на засадничих положеннях теорій мислення.

За асоціативною теорією (розробники - Дж.Локк, Д.Гартлі, Дж.Берклі, Р.Мюллер, Г.Е.Ебінгаузен, Дж.Мілль, Дж.С.Мілль та ін.) мислення прирівнювалось до асоціацій, зв'язків, пов'язаних із минулим, а також до вражень, отриманих за допомоги практичного досвіду. Розвиток мислення розглядався як процес накопичення асоціацій [168]. Знання асоціативної теорії озброює майбутніх учителів музики розумінням ролі асоціацій у розвитку музичного сприймання, значення творчої уяви та фантазії, важливості усвідомленого ставлення до відпрацювання легкості та швидкості

асоціювання. Саме асоції сприяють створенню музичного образу, розкриттю певного емоційного змісту музичного твору.

Інтроепективна теорія мислення, представлена працями Ж.Адамара, О.Зельца, О.Кюльпе, метод самоспостереження, тобто спостереження особистості за змістом і актами власної свідомості. Згідно О.Кюльпе, спостереження психічного акту стає можливим тільки після його здійснення, за допомоги “систематичної інтроепекції”[38]. О.Зельц у дослідженні “Закони продуктивної і репродуктивної духовної діяльності” визначив мислення як ланцюг специфічних операцій, спрямованих на вирішення певних задач. Таким чином, на думку О. Зельца, мислення є “системою рефлексивних поєднань”[38]. Значення досліджень інтроепективної теорії мислення для процесу формування мисленнєвої діяльності полягає в розумінні майбутнім вчителем музики важливої ролі самоспостереження, самоконтролю, рефлексивних явищ для успішності навчання та подальшої фахової діяльності.

Генетична теорія мислення або операціональна концепція інтелекту і генетичної епістології, заснована швейцарським вченим Ж.Піаже, дозволяє зрозуміти провідні чинники інтелектуального розвитку. Такими чинниками вчений вважає процеси соціалізації. В центрі концепції Ж.Піаже – положення про взаємодію між організмом і оточуючим середовищем. У праці “Психологія інтелекту”[138] вчений стверджує, що зовнішнє середовище постійно змінюється, тому особистість повинна міняти щось внутрішнє, щоб пристосуватися до цього середовища. На думку Ж.Піаже, схема дій – це сенсомоторний еквівалент поняття (пізнавального вміння). Майбутній вчитель має усвідомлювати, що розвиток схем дій відбувається у відповідності до міри зростання і ускладнення досвіду особистості по практичній дії з предметами, за рахунок інтеріоризації предметних дій, тобто поступового перетворення їх в розумові дії або в навички, або в дії, які виконуються у внутрішньому плані.

Гештальтпсихологічна теорія мислення, створена В.Вертгеймером, В.Келлером, К.Коффкою, започатковує поняття проблемності – суттєво значущого для етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики, для їх подальшої фахової діяльності. За гештальтпсихологічною теорією психічні процеси і, в першу чергу, мислення є не просто механічними асоціаціями розрізнених елементів, а цілісними структурами— гештальтами (від нім. Gestalt — образ, структура, цілісна думка, форма). М.Вертгеймер обґрунтовує процес мислення як послідовну заміну гештальтів – різних типів цілісного бачення проблемної ситуації. Вчений визначає три фази розв’язання завдання: постановку, визначення основних відношень (мету) і пошук способів його реалізації. Центральна теза вищезазначеної теорії — твердження щодо творчої природи мислення – має провідне значення для формування ЕПМ, структура якого містить відповідний компонент [37]. Значення гештальтпсихологічної теорії для процесу фахової підготовки полягає в розумінні майбутнім учителем музики ролі проблемності для навчально-виховного процесу, послідовності у розв’язанні педагогічних і етнопедагогічних задач.

Когнітивна теорія мислення, представлена працями Б.Величковського, Р.Солсо, Л.Фестингера, базується на когнітивній теорії мотивації, згідно якої мотивація поведінки особистості йде від пізнання. Теорія вивчає певну ієрархічність мотивів, які впливають на процес пізнання. Для представників когнітивної психології характерна спрямованість досліджень на перехід від розуміння складного феномену до розуміння простого [37]. Значення когнітивної теорії мислення для формування мислення, яке спирається на мотиваційну і когнітивну сфери, полягає у розумінні майбутнім вчителем музики провідної ролі взаємозв’язку пізнавальних та мотиваційних процесів для інтенсифікації власних інтелектуальних здібностей.

Інформаційна теорія розглядає процес мислення особистості в якості процесу переробки і опрацювання певної інформації. Вона представлена працями Л.Веккера, Г.А.Саймона, А.Ньюелла, Ю.Кулюткіна, П.Ліндсея,

Д.Нормана, Дж.С.Шоу тощо. Специфіка її полягає у використанні теоретико-інформаційного підходу до аналізу процесу пізнання, згідно якого здійснюється формулювання та експериментальне обґрунтування загальних принципів “евристичного програмування”, моделювання мислення особистості за допомогою інформаційних процесів, дослідження і класифікація засобів вивчення і опису мисленнєвого процесу рішення задач, характерних для напрямку евристичного програмування на сучасному етапі [242]. Інформаційна теорія вважається нам дуже актуальною, адже вона повністю відповідає сучасним вимогам інформаційного етапу розвитку суспільства, модернізації та реформування системи освіти.

Діяльнісна теорія мислення, розроблена А.Валлоном, Ю.Гіппенрейтер, В.Давидовим, О.Леонтьєвим, Л.Обуховою, М.Поддьяковим, Я.Пономарьовим, О.Тихомировим, базується на вченні щодо діяльнісної природи психіки особистості. Згідно цієї теорії під процесом мислення розуміють спроможність вирішення певних задач, яка формується протягом усього життя, а також здатність до цілеспрямованого перетворення дійсності, яка працює на розкриття прихованих від безпосереднього спостереження сторін цієї дійсності. Завдяки введенню у психологію мислення категорії діяльності нарешті стало можливим подолання протиставлення теоретичного та практичного інтелекту [37]. Для формування ЕПМ цінність діяльнісної теорії мислення полягає у залученні можливості постановки і вирішення проблем генезису мислення, його формування і розвитку в результаті цілеспрямованого етнопедагогічного навчання. Значення діяльнісної теорії мислення полягає у сприянні цієї теорії рішенням багатьох педагогічних, етнопедагогічних, музикознавчих, музично-практичних задач, що постають у процесі фахової підготовки, а також сприяють пізнавальній активності студентів, розвитку інтелектуальних та творчих здібностей.

С.Рубінштейн здійснює розгляд мислення як процесу, визначаючи його в якості акту, спрямованого на вирішення конкретної задачі. Вчений стверджує, що “головна задача психологічного дослідження мислення

полягає в тому, щоб ... розкрити самий процес мислення у внутрішніх закономірностях його протікання. Це – генеральна лінія”[38,281].

Сутність теорії вербально-логічного мислення, започаткованої О.Потебнею і творчо розвиненої Л.Виготським, полягає у функціонуванні мислення на основі засобів мови та мовлення з використанням понять, суджень, умовиводів та інших логічних конструкцій [144], [30]. Актуальність цієї теорії для нашого дослідження полягає у розумінні майбутніми вчителями музики вимоги сучасності щодо бездоганного володіння українською мовою, яка зафіксована в ряді державних документів, обов’язкових для виконання. Розвиток вербально-логічного мислення є необхідним для успішної фахової підготовки майбутнього вчителя музики в частині оволодіння методом емоційно-сміслового аналізу, а саме: для розкриття образно-емоційного змісту твору, для усвідомлення власної виконавської концепції, для створення коментарів щодо засвоюваного твору тощо. Ряд вчених, серед яких М.Бонфельд, Дж.Редфорд, О.Соколов, Д.Слобін, відстоюють позиції щодо протікання процесу мислення у площині як вербальних, так і невербальних форм.

Дослідження методологічної основи формування мислення майбутніх учителів музики, окрім теорій мислення, вимагає розгляду окремих його видів, що, на думку О.Тихомирова, складає психологічний предмет мислення [186]. Аналіз відповідних наукових праць показав, що серед фахівців немає єдності думок щодо систематизації видів мислення. Л.Виготський і А.Коломенський виділяють три види мислення: наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне [30]. За Ж.Піаже їх також три: аутичне, егоцентричне, логічне [138]. За Немовим їх два: теоретичне, практичне. Теоретичне він поділяє на понятійне і образне, а практичне – на наочно-образне та наочно-дійове [123].

Згідно українознавчого напряму розгляд методологічної бази дослідження передбачає вивчення своєрідності психіки українського етносу, що є предметом української етнічної психології. Оскільки формування

етнопедагогічного мислення пов'язано із відродженням національних традицій у вихованні, то застосування знань з етнопсихології нададуть впровадженню таких традицій необхідного психологічного обґрунтування. „Етнопсихологія ... -- це галузь психології, що вивчає етнічні особливості психіки людей, національний характер, закономірності формування та функціонування національної самосвідомості, етнічних стереотипів та установок”[102,5]. А.Львовичкіна наводить декілька відносно самостійних напрямів: порівняльні дослідження етнічних особливостей психофізіології, пізнавальних процесів, пам'яті емоцій, мови, що теоретично та методично складають невід'ємну частину відповідних розділів загальної та соціальної психології; культурологічні дослідження, що вивчають особливості символів і ціннісних орієнтацій народної культури та нерозривно пов'язані з відповідними розділами етнографії, фольклористики та мистецтвознавства; дослідження етнічних особливостей соціалізації дітей, понятійний апарат і сприйняття яких найближчі до соціології та дитячої психології; дослідження етнічної свідомості та самосвідомості, що послуговуються понятійним апаратом і методами з тих розділів соціальної психології, які вивчають соціальні установки, міжгрупові стосунки та взаємини всередині групи [102].

Дослідники З.Бороноев та В.Павленко визначають предмет етнопсихології як комплекс соціально-психологічні рис національно-етнічних спільнот, їхній вплив на поведінку особистості, а також соціально-психологічні процеси й особливості етнічного розвитку та міжнаціонального спілкування [15]. Автори виділяють у предметній галузі етнопсихології три дослідницьких блоки: вивчення феномену етнопсихології на двох її рівнях: власне психології та самосвідомості; вивчення соціально-психологічних явищ, що виникають при спілкуванні людей різних національностей; вивчення соціально-психологічних закономірностей розвитку етнічних спільнот – етногенезу.

Для досліджень, спрямованих на формування етнопедагогічного мислення, особливого значення набувають праці, створені в руслі першого з

вищезазначених блоків. Оскільки саме у цьому блоці в рамках дослідження самосвідомості вивчається проблема "нація – особистість", тобто набуття особистістю національних рис та їхнього впливу на її життєдіяльність і поведінку, а також усвідомлення нацією власних якостей та ідентифікація себе з певною спільнотою. Крім того, тут вивчається система народної педагогіки, що допомагає зрозуміти, як індивід набуває національних рис і самосвідомості під впливом культурно-духовного середовища, яке визначає його поведінку.

Таким чином, формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики є неможливим без урахування етнопсихологічних чинників, бо саме етнопсихологія, вивчаючи проблему "етнос – особистість", зазначає, що становлення мислення особистості неможливе без етнічної культури з етномузичною культурою включно, цінностей, традицій, без елементів свідомості та підсвідомості спільноти, до якої така особистість належить.

Отже, розглянувши транснаціональний, національний та українознавчий напрями методологічної бази дослідження мислення вчителя музики у психологічному аспекті (різноманітні теорії, види мислення, українську етнопсихологію), можна констатувати необхідність та доцільність їх залучення до цілеспрямованого процесу формування мисленнєвої діяльності студентів під час фахової підготовки, а також під час подальшої фахової діяльності. Це уможливить надання процесові формування мислення системного характеру на основі утворення в студентів цілісної картини мисленнєвого процесу, який не зводиться до якогось окремого явища, а розглядає мислення як складне, неоднозначне та динамічне поняття, що має опосередковуючий та узагальнюючий характер. Провідні психологи, зокрема К. Абульханова-Славська, Л.Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Моляко, С. Рубінштейн, К. Судаков, Ю. Трофімов, у своїх підходах до трактування мислення виходять якраз з таких позицій.

Подальший розгляд методологічної бази нашого дослідження передбачає висвітлення педагогічного аспекту мислення. Оскільки, на нашу думку,

етнопедagogічне і педагогічне мислення вчителя музики мають спільні риси, розгляд педагогічного аспекту мислення озброює інструментарієм для здійснення нашого дослідження шляхом можливості проведення аналогій.

Проблемою мислення у педагогічному аспекті займалися О.Абдулліна, І.Зязюн, Я.Коменський, Ю.Кулюткін, Є.Назайкінський, А.Піскунов, Л.Спирін, М.Степинський, Г.Сухобська, В.Сухомлинський, К.Ушинський, М.Фрумкін та ін. Дослідженнями цих авторів встановлено, що специфіка мислення вчителя зумовлена складністю, нестандартністю та динамізмом його фахової діяльності. На думку О.Абдулліної, „...педагогічна спрямованість мислення є вищою формою активного і цілісного відображення педагогічного процесу в свідомості педагога, яка полягає у цілеспрямованому, опосередкованому і узагальненому пізнанні суттєвих зв'язків і відносин педагогічних явищ та їх прогнозування, в осягненні законів професійної діяльності”[2,86]. Характер і особливості фахової підготовки майбутнього вчителя музики в частині її педагогічної складової потребують формування специфічної розумової діяльності і власне педагогічних якостей розуму. Головна особливість педагогічної діяльності полягає в специфіці об'єкту праці і знарядь праці. Продукти діяльності майбутнього вчителя музики матеріалізуються в психологічному обличчі учня – в його знаннях, вміннях, навичках, в рисах його характеру. Саме особливості об'єкту і цілей діяльності визначають специфіку педагогічного мислення вчителя.

Кажучи про сутність педагогічного мислення, треба відмітити великий спектр думок дослідників щодо її визначення. Вперше проблема педагогічно спрямованого мислення була поставлена Ф.Гоноболіним. На його думку „...дві особливості мислительської діяльності педагога – оволодіння предметом викладання і мистецтвом його викладення – найтіснішим чином пов'язані один з одним” [40,248]. В.Сластьонін зазначає, що постійна спрямованість розумової праці на вирішення педагогічних задач, актуалізація одних і тих же комплексів знань, стратегія і тактика професійної поведінки і

діяльності вчителя надають його мисленню своєрідного характеру, формують неспецифічний для інших склад розуму[169].

Одним з важливих елементів процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музики є надання знань та умінь з вирішення проблемних ситуацій, які у подальшій фаховій діяльності постають у вигляді педагогічних, етнопедагогічних та музично-педагогічних задач. Здатність до постановки і вирішення таких задач є центральною ланкою як педагогічного, так і етнопедагогічного мислення вчителя. Для цього студенти мають володіти рядом наступних умінь, а саме: ставити педагогічну задачу, програмувати спосіб педагогічної дії, виконувати педагогічну дію, вивчати результати вирішення педагогічної задачі, заздалегідь визначати використання результату в подальшому розвитку педагогічного процесу.

Формування мислення вчителя має враховувати вимогу щодо взаємодії і взаємовпливу теоретичних знань і практичного досвіду вчителя з точки зору його мислення, діяльності, творчого потенціалу особистості в цілому, цілеспрямовано керувати процесом засвоєння знань, навчати прийомам мисленнєвої діяльності, спрямовувати мотивацію і на цій основі формувати світогляд. Специфіка фахової діяльності вчителя музики, всі компоненти якої носять виключно творчий характер, наводить на думку про необхідність впровадження проблематики як педагогічного, так і етнопедагогічного мислення в процес його фахової підготовки, який передбачає обов'язкову творчу спрямованість, а також створення умов для виявлення творчого потенціалу особистості. Педагогічні, музично-педагогічні та етнопедагогічні задачі, що вирішуються вчителем під час формування музичної культури, виступають в якості функціональних одиниць мисленнєвої діяльності, яка спрямована на перетворення об'єкта праці. Таким чином, спрямованість мисленнєвого процесу на системне вивчення об'єкта педагогічної праці, його прогноз на предмет можливого виховного ефекта – важлива особливість як педагогічного, так і етнопедагогічного мислення.

Українознавчий напрям методологічної бази дослідження складає її центральна змістоутворююча ланка – етнопедагогіка українського народу. Г.Волков першим використовує в наукових дослідженнях термін „етнопедагогіка”, визначивши його як науку про досвід народних мас щодо виховання підростаючого покоління, про їх педагогічні погляди, про педагогіку побуту, сім’ї, роду, племені, народності та нації. Етнічна педагогіка досліджує особливості національного характеру, які склалися під впливом історичних умов [28]. Г.Лозко розглядає етнопедагогіку як окрему галузь педагогічної науки, яка досліджує конкретні етнічні традиції виховання [98].

За змістом українська етнопедагогіка поділяється на народне родинознавство або фамілологію, народне дитинознавство, народну родинну (батьківську) педагогіку, народне навчання та народну педагогічну деонтологію [147,8]. Основними її принципами є: природовідповідність, етнізація, культуровідповідність, гуманізм, демократизм, урахування вікових, статевих та індивідуальних особливостей вихованців, посилене залучення вихованців до постійної трудової діяльності, систематичність педагогічного впливу, творче ставлення до дійсності, утвердження життєвого оптимізму.

Значення змісту і принципів української народної педагогіки в процесі формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики полягає у використанні їх в якості базиса під час викладання навчальних дисциплін, сприяючи виявленню їх етнопедагогічного змісту.

Розглянувши транснаціональний, національний та українознавчий напрями методологічної бази нашого дослідження у педагогічному аспекті (наукові праці щодо педагогічного різновиду мислення, українську етнопедагогіку), можна констатувати необхідність та доцільність їх цілеспрямованого залучення до процесу фахової підготовки студентів під час формування ЕПМ. Етнопедагогічне мислення майбутніх учителів музики передбачає наступне:

здатність застосовувати у фаховій діяльності засадничі положення, принципи, провідні ідеї етнопедагогіки українського народу;

вміння у вирішенні проблемних ситуацій навчально-виховного процесу застосовувати комплекс етнопедагогічних і педагогічних засобів і методів; опору на науковий доробок провідних вітчизняних і зарубіжних вчених щодо педагогічного мислення.

Наступним аспектом розгляду проблематики мислення майбутніх учителів музики є музикознавчий. Транснаціональний напрям методологічної бази нашого дослідження представлений у працях музикознавців М.Арановського, Б.Асаф'єва, М.Бонфельда, Ю.Кремльова, В.Медушевського, О.Сохора, Б.Яворського та ін. Національний – у творчому доробку провідних вітчизняних вчених-методистів мистецької освіти та музичного виховання: А.Болгарського, С.Горбенка, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, Г.Побережної, О.Ростовського, О.Рудницької, В.Шульгіної, О.Щолокової. Абсолютна більшість вчених вважає мислення складною функціональною діяльністю, основою якої є тандем наступних видів діяльності: відображення, створення і спілкування, що знаходяться в основі фахової діяльності педагога-музиканта.

Науковий доробок видатного музикознавця Б.Асаф'єва відносить мислення в музичному мистецтві до „діяльності інтелекту”. Музикознавець розглядає мислення як процес, що поступово ускладнюється від музичного враження та образного музичного уявлення до музичного образу як найвищої форми художнього узагальнення. Роль музичної інтонації полягає у втіленні художнього образу в музичні звуки. Основою теорії музичного мислення стали думки Б.Асаф'єва про інтонаційно-процесуальну природу музичного мистецтва, а також його триєдність (процеси створення, виконання та сприймання) [9]. Внесок у розвиток проблематики музичного мислення вніс Б.Яворський. Підсумовуючи його надбання, В.Конен чітко визначила, що для Яворського музичне мислення полягає не тільки в інтонаційній будові, а й у „...ладоритмічній структурі, принципах формотворення, стилі декламації, манері виконання, темпових ознаках, тембровому і фактурному боці тощо”.

[14,5]. А.Сохор розглядав музичне мислення як художню діяльність, основою якої він вважав відображення, створення і спілкування [176].

Сучасна інтерпретація категорії музичного мислення органічно продовжує попередні дослідження. Логічне в музичному мистецтві, на думку І.Пясковського, проявляється в розгортанні музичного матеріалу окремого твору, в історичному розвитку музичного мислення, що обумовлює генетичний, еволюційний ракурс стильових явищ у діахронному і синхронному розрізах [152].

Важливим кроком розвитку музичного мислення стала наукова діяльність М.Бонфельда, який розглядає фундаментальні музично-естетичні проблеми в контексті семіотичного підходу до мистецтва. Автор здійснює системне дослідження музичного мистецтва, взявши музику, з одного боку, як об'єкт, що володіє зовнішньою системністю, з іншого, як елемент більш загальної системи – людської мислительської діяльності, що вбирає рід важливих підсистем: психологічну активність, мовну діяльність, формування знакових систем, художньо-творчу діяльність тощо [14]. Дослідник, продовжуючи думку чеських музикознавців Й.Фукача та І.Последняка, зазначає, що різні бачення категорії музичного мислення є звичайно дуже важливими й корисними в межах різних видів музичної діяльності, але повноцінний теоретичний характер цій категорії може надати лише дослідження музичного мислення в якості елемента загальної системи мислення особистості.

Національний напрям методологічної бази формування мислення майбутнього вчителя музики представлений у працях провідних вітчизняних вчених-методистів мистецької освіти та музичного виховання: А.Болгарського, С. Горбенка, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, Г.Побережної, О.Ростовського, О.Рудницької, В.Шульгіної, О.Щолокової та ін. Змістоутворюючим для нашого дослідження ми вважаємо твердження Г.Падалки щодо “...протидії експансії безнаціонального в мистецькій освіті”, яка має відбуватись “...як система культурологічного входження до

національного мистецтва, основу якого складає глибоке проникнення до образної сутності, до особливостей відтворення національної ментальності в мистецтві...”[132,70]. Цілеспрямоване формування ЕПМ майбутніх учителів музики, на нашу думку, є одним з дієвих інструментів такої протидії. Взаємодія раціонального і емоційного, на якій наполягає вчений, є суттєвою ознакою ЕПМ вчителя, характерною саме для української ментальності. Суттєвою ознакою можна також вважати аналітизм. Саме аналітизм “...інтегрує сприймання – аналіз – інтерпретацію в цілісний процес музичного пізнання”[132,51]. Сформованість аналітичних якостей мисленнєвого процесу є запорукою сформованості цілісної системи ЕПМ майбутнього вчителя музики, оскільки саме різні види аналізу знаходяться в основі методичного забезпечення формування ЕПМ.

Українознавчий напрям методологічної бази дослідження мислення в музикознавчому аспекті складає музична етнопедагогіка українського народу. В ній втілено багатовіковий досвід музичного виховання, який несе педагогічну інтерпретацію філософії та психології українського народу. В.Васильєва окреслює музичну етнопедагогіку в якості єдності музично-педагогічних ідей і досвіду народного музичного виховання, які втілені в традиціях, усній народній творчості і музичному фольклорі тощо [21]. Система народної музичної педагогіки адекватна повному життєвому циклу людини, яка проходила в родині і в суспільстві на тлі філософії музично-пісенного виховання. Розділи народної музичної педагогіки: „материнська школа пестування”, музична субкультура дитинства і підліткового періоду, юнацька музична культура – співпадають із віковими етапами, що існують у народному розумінні. Засобами народної музичної педагогіки є високохудожні зразки музичного фольклору: колискові, трудові, історичні пісні, плачі та ін [21].

Комплекс видатних зразків української народної музичної культури уособлює унікальний досвід народного виховання. Саме *багатий духовний потенціал української народної музичної педагогіки робить її ефективним засобом музично-естетичного виховання*. Співставляючи поняття народної музичної педагогіки і музичної етнопедагогіки, зазначимо, що *духовні*

пріоритети народної музичної педагогіки, на наш погляд, є філософським, аксіологічним і культурологічним фундаментом сучасної музичної етнопедagogіки.

Таким чином, розглянувши транснаціональний, національний та українознавчий напрями музикознавчого аспекту методологічної бази формування мислення майбутніх учителів музики (наукові праці щодо музичного мислення, мистецької освіти, музичного виховання, української музичної етнопедagogіки), можна констатувати необхідність та доцільність їх цілеспрямованого залучення до процесу фахової підготовки студентів. В цьому аспекті формування мислення майбутніх учителів музики передбачає наступне:

врахування у фаховій діяльності наукового доробку провідних вітчизняних і світових вчених щодо музикознавчого аспекту мислення як інтелектуальної діяльності, що базується на інтонаційно-процесуальній природі музичного мистецтва та його триєдності;

опору на праці вітчизняних науковців щодо національної основи художнього навчання та виховання підростаючого покоління;

здатність застосовувати у фаховій діяльності засадничі положення, принципи, засоби та методи музичної етнопедagogіки українського народу та провідні методики, створені на її основі.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел дозволив встановити, що методологічною основою дослідження є сукупність загально-теоретичних та методологічних принципів наукового пізнання, визначених у провідних ідеях і положеннях наукових праць з проблематики мислення світових та українських філософів, психологів, педагогів, музикознавців, дослідників музичного виховання (транснаціональний і національний напрями), а також концептуальні положення етнософії, етнопедagogіки, етномузичної педагогіки, етнопсихології українського народу (українознавчий напрям).

1.2. Сутність, специфіка та властивості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики.

Вперше поняття “етнопедагогічне мислення” застосував В.Ніколаєв під час дослідження категорії „етнопедагогічна культура”. Етнопедагогічна культура розглядалася вченим в якості соціально-педагогічного феномену, що характеризує міру освоєння традиційної педагогічної культури народу, відповідає за розуміння виховної сутності її цінностей, їх адекватного використання в сучасній практиці навчання і виховання [124]. Дослідник розглядав етнопедагогічне мислення як одну з трьох характеристик етнопедагогічної культури. До двох інших, на його думку, належать етнопедагогічна свідомість та етнопедагогічна діяльність. Окрім В.Ніколаєва проблему ЕПМ розглядали С.Єлканов, Л.Северінова, М.Харитонов, але також у контексті формування етнопедагогічної культури, не виділяючи цей феномен в окреме дослідження.

В.Ніколаєв вважає ЕПМ педагога-музиканта особливістю мисленнєвої діяльності вчителя музики, що характеризується цілеспрямованим використанням засобів народної педагогіки для осмислення і вирішення етнопедагогічних задач у конкретних педагогічних ситуаціях [124]. М.Харитонов розуміє ЕПМ як осмислення власних дій в процесі етнопедагогічної діяльності шляхом самостереження, самопізнання та критичної самооцінки [199].

Дослідження сутності, специфіки та характерних ознак етнопедагогічного мислення (ЕПМ) майбутнього вчителя музики доцільно здійснювати, на нашу думку, за допомогою аналізу семантики даного терміну, розгляду відповідного категоріально-понятійного апарату, а також ретельного підбору теоретико-методологічних підходів. Семантика терміну „етнопедагогічне мислення” базується на змісті двох містких супідрядно-дедуктивних категорій: 1) мислення – потребує розгляду сутності поняття в

глобальному загальному сенсі; 2) етнопедagogіка – вимагає дослідження цього поняття як науки.

Мислення особистості зароджується в чуттєвому пізнанні, але виходить за його межі, дозволяючи пізнавати те, що не сприймається безпосередньо органами чуттів. О.Леонт'єв визначає сутність мислення наступним чином: “Мислення дає знання щодо суттєвих властивостей, зв'язків і відношень об'єктивної реальності, здійснює в процесі пізнання перехід “від явища до сутності. На відміну від відчуття та сприймання ... мислення дає непряме, складно опосередковане відображення дійсності”[38,60]. С.Рубінштейн розуміє сутність мислення як “процес ... безперервної взаємодії людини з об'єктом”[38,72].

Словникове трактування сутності мислення визначає цей феномен виключно як функцію головного мозку, особливу форму прояву рефлекторної, аналітико-синтетичної діяльності, що базується в другій сигнальній системі, як появу нового знання, активної форми творчого відображення і перетворення дійсності. Мисленнєва діяльність розглядається в якості системи мисленнєвих дій, спрямованих на вирішення певної проблеми. Під мисленнєвими діями розуміють сукупність мисленнєвих операцій, націлених на вияв невідомих властивостей і відношень об'єктів оточуючого світу. Кожен мисленнєвий акт ґрунтується на системі операцій, до яких відносяться порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація і конкретизація, нерозривно пов'язаних з аналізом і синтезом – невід'ємними сторонами процесу пізнання. Продуктом мисленнєвих дій є пізнавальні результати, виражені в трьох формах мислення: понятті, судженні і умовиводі, закономірності взаємовідношень між якими вивчає логіка [174], [175].

Зміст мисленнєвої діяльності поділяється на практичну (структурна одиниця – дія, комунікативна одиниця – сигнал), художню (структурна одиниця – образ, комунікативна – символ) та наукову (структурна одиниця – поняття, комунікативна – знак). Здійснюється вона на основі мисленнєвих

операцій. До основних функцій мислення (згідно поглядів В. Шадрикова) відносяться: розуміння, що відбувається на основі включення нового знання у суб'єктивний досвід; розв'язання задач і проблем в сенсі віднайдення зв'язку між відомим і невідомим; цілеутворення як процес породження нових цілей включно із формуванням образу кінцевого результату діяльності; рефлексія в якості діяльності особистості, що спрямована на усвідомлення своїх способів і дій пізнання [221].

Поняття “етнопедагогіка” має основу “етно” (ethno) і пов'язане із термінами “етнос” (ethnos) і “етнічність” (ethnicity). Поняття „етнос” визначається як „історично складена на певній території стійка сукупність людей, що володіють загальними рисами і стабільними особливостями культури (із мовою включно) і психологічного складу, а також визнанням своєї єдності і відмінності від інших подібних утворень”[79, с.461]. Г.Лозко визначає етнос як „крвноспоріднену географічну та культурно-історичну спільноту людей на будь-якому етапі етногенези”[98,16]. Етнос є природним явищем, має свою структуру, тобто комплекс субетнічних груп, які не порушують його єдності, а також разом із спорідненими етносами утворює суперетнос. В етнологічних дослідженнях існують наступні основні погляди на етнос, а саме: етноси як групи людей, що склалися історично (Ю.Бромлей) [16]; етноси як біологічні популяції (Л.Гумільов) [50].

Під етнічністю розуміють групову ідентичність, тобто організацію достатньо великої кількості людей у певну групу, а також солідарність і сприйняття індивідуального членства у цій групі. Етнічна група володіє загальними культурними рисами, дотримується загальних традиційних установок, відмінних від установок інших груп. Цілком логічно, що така група є носієм специфічної етнічної культури, яка характеризується специфічним етнічним мисленням, свідомістю і діяльністю. Адже в процесі виникнення і розвитку етноса в його специфіці дуже важливу роль відіграють природні географічні фактори, які певним чином впливають на організацію психіки (мозку). Розгляд сутності ЕПМ потребує, на нашу думку, з'ясування змісту етнічного мислення як специфічного різновиду суспільного мислення.

Початок його формування співпадає з появою відмінностей у культурі та мові людини. Ми визначаємо *етнічне мислення як психічний процес, зумовлений соціальними особливостями існування певної етнічної групи та пов'язаний з її мовленням, узагальнено та опосередковано відображаючий оточуючу дійсність на основі практичної діяльності та чуттєвого пізнання названої групи.*

Основа “етно” (ethno) використовується, як правило, в значенні “народний”, в сенсі, аналогічному поняттям “народна медицина”, “народна музика” тощо. Наше дослідження потребує розгляду понять “народна педагогіка” та “етнопедагогіка”, а також їх взаємозв'язку. Вперше сам термін „народна педагогіка” на теренах України ввів видатний педагог і культурний діяч О.Духнович у 1857 році, почавши дослідження спадщини виховної народної мудрості. К.Ушинський зазначав, що громадське виховання іде в кожного народу своїм шляхом, і кожен європейський народ має свою окрему характеристичну систему виховання”[189]. Автор, дослідивши зв'язки між поняттями „народна педагогіка” та „національна система виховання”, констатує, що саме українська народна педагогіка є основою національної системи виховання.

М.Стельмахович визначає народну педагогіку як багатотомний усний підручник навчання і виховання, який зберігається у пам'яті народу, постійно ним використовується і систематично збагачується [178]. Ю.Руденко вважає, що „народна педагогіка – це система педагогічних знань і досвіду народу, яка розкриває його погляди на мету, завдання, зміст, форми і методи навчання та виховання в дусі культурно-історичного розвитку рідного народу, вітчизняних виховних традицій” [160, 35]. Є.Сявавко зазначає, що „народна педагогіка – це емпіричні педагогічні знання і сам досвід народних мас у системі виховання” [183,5].

У науковій літературі поряд із терміном „народна педагогіка” існує термін „етнопедагогіка”. Г.Волков, зіставляючи поняття етнопедагогіки і народної педагогіки, зазначає, що народна педагогіка є предметом етнопедагогіки [28]. Ю.Руденко вважає, що в сучасній педагогічній науці ряд вчених розглядає і вживає

ці поняття як тотожні [160]. Дослідники Г.Горинь, Р.Кирчів та С.Павлюк висловлюють думку, що „народна педагогіка (етнопедагогіка) – це емпіричні знання народу про виховання. Обидва поняття – народна педагогіка та етнопедагогіка – збігаються, однак перше частіше використовується у літературі на означення донаукових педагогічних знань і тих, що існували і існують поза теоріями і науковими системами ... ; друге ж переважно вказує на національну самобутність, етнічну специфіку й оригінальність традиційних педагогічних знань”[130,194]. Інші дослідники під поняттям „етнопедагогіка” розуміють науку про народну педагогіку. Є.Сявавко зазначає, що поняття „народна педагогіка” та „етнопедагогіка” сумісні, оскільки народна педагогіка знаходить конкретний вияв в етнопедагогіці – в педагогічних традиціях того чи іншого народу. Якщо народну педагогіку зазвичай розуміють як емпіричні педагогічні знання, вироблені народом незалежно від того, до якої етнічної спільності він належить, то поняття „етнопедагогіка” більше вказує на етнічну приналежність народно-педагогічних традицій” [183].

У 60-і роки минулого століття в дослідженнях з народної педагогіки відбувається розмежування двох головних спрямувань. В.Ніколаєв пропонує розрізняти в етнопедагогіці дві царини народно-педагогічних знань: народну педагогіку, в якій інтегровані загальні виховні цілі, ідеї, закономірності, принципи, засоби, методи та ін.; етнічну педагогіку, що включає такі специфічні задачі, джерела народного виховання, які забезпечують розвиток якостей і відношень, притаманних психології нації [124]. Дослідження, виконані в руслі першого напрямку, спираються переважно на етнографічний підхід (праці В.Афанасьєва, Ш.Мірзоева, В.Ніколаєва, В.Петрова). Методологічну основу другого напрямку складають дослідження, що розробляють царину народних емпіричних знань, в якій знаходять відображення цілі, завдання, а також сукупність народних засобів і навичок виховання. Дослідження, проведені в межах другого підходу, спираються на матеріали в царині народної культури, зокрема, фольклористики (праці В.Алексєєва, А.Іваницького, Ю.Руденка, М.Стельмаховича, Я.Ханбікова). Представники обох напрямків розвитку спільно трактують етнопедагогіку як науку, що вивчає досвід

народу щодо виховання і навчання підростаючого покоління. На сучасному етапі розвитку з'являються дослідження, які займаються не просто проблематикою етнопедагогіки, етнопсихології, етнософії тощо, а похідними від цієї проблематики. До таких похідних тем відносяться, наприклад, теми етнопедагогічної культури та її характеристик – етнопедагогічної свідомості, етнопедагогічної діяльності, а також етнопедагогічного мислення, що складає тему нашого дослідження.

Таким чином, огляд наукової літератури дозволяє проаналізувати рівень кореляції понять „народна педагогіка” та „етнопедагогіка” і констатувати, що цей рівень є дуже високим, адже велика кількість вчених вважає, що українська народна педагогіка лежить в основі української професійної педагогіки і складає предмет української етнопедагогіки. Ми визначаємо *українську етнічну педагогіку як науку, що вивчає надбання українського народу в сфері навчально-виховної мудрості в якості цілісної педагогічної системи, створеної на основі перевірених практикою емпіричних знань, умінь і навичок; забезпечує розвиток якостей особистості, притаманних українському етносові згідно паритету його виховних ідеалів, на основі провідних методик, що ґрунтуються на принципах і засобах української народної педагогіки. Предмет етнопедагогіки складає педагогіка українського народу як сукупність педагогічних знань і виховного досвіду, що формувалась історично одночасно з українським етносом і є складовою його культури. Українська етнопедагогіка є інструментом формування феномену етнопедагогічної культури особистості (головні характеристики – етнопедагогічна свідомість, етнопедагогічна діяльність, етнопедагогічне мислення).*

Метою української етнопедагогіки є „...формування в підростаючого покоління духовності рідного народу” [183,101]. Завданнями української етнопедагогіки є: оволодіння молоддю змістом освіти, який втілює в собі національні цінності; виховання свідомих представників української нації, творців незалежної української держави. До засобів народної педагогіки, за класифікацією В. Коротєвої [78], відносяться:

- рідна українська мова як мова навчально-виховного процесу, що забезпечує створення найсприятливіших умов для розвитку та саморозвитку особистості;

- українська історія (козаччина, гайдамаччина тощо) як джерело виховного потенціалу для підростаючого покоління;
- краєзнавство як провідник у формуванні національної духовної культури;
- народна міфологія як чинник формування українського національного характеру, способу мислення та світогляду;
- український фольклор як втілення багатогранної душі українського народу, його духовного багатства;
- національне мистецтво як джерело засвоєння ідейності, моральності, естетики рідного народу;
- народний календар як втілення синтезу народних знань народної філософії, астрономії, математики, біології, хліборобської справи тощо;
- національна символіка як чинник етнізації молоді, формування історичної пам'яті та свідомості;
- родинно-побутова культура як запорука виконання та продовження заповітів старшого покоління, вивчення і знання родоводу та ін.

Методи народного виховання, які вивчає етнопедagogіка українського народу є різноманітними і багатогранними. Ю.Руденко зазначає, що групи методів різняться в залежності від того, на яку сферу особистості спрямовується виховний вплив: на формування поведінки, практичного досвіду, або на формування свідомості, внутрішнього світу особистості [160,64]. Вчений виділяє групи методів виховання в залежності від цілей їх застосування, способу впливу на особистість:

- практичні чи практично-дійові (режим праці, відпочинку, гра, вправлення, товаришування, дружба, мовленнєвий етикет);
- навіювальні або сугестійні (казка, легенда, міф, молитва, заповідь, символ, авторитет, приклад);
- переконувальні (бесіда, розповідь, прислів'я, приказка, притча, оповідання);
- попереджувальні або профілактичні (застереження, догляд, контроль, клятва);
- спонукальні (почуття честі й гідності, змагання, подарунок, вимога, нагадування, обов'язок, гасло, порада, настанова, наказ);

методи оцінювання, схвалення і покарання (похвала, подяка, докір, осуд, догана).

Науково-теоретичне узагальнення змісту проаналізованих категорій “мислення” і “етнопедагогіка” надає можливість з’ясувати *сутність* етнопедагогічного мислення як *набуття нового знання щодо удосконалення навчально-виховного процесу на основі застосування педагогічного досвіду українського народу з метою перетворення об’єкту праці згідно виховного ідеалу педагогіки українського народу*. ЕПМ розглядається нами як процес опосередкованого та узагальненого пізнання майбутнім учителем музики об’єктів та явищ навчально-виховного процесу в динаміці їх зв’язків і відношень з позицій мети та завдань української етнопедагогіки. В процесі такого пізнання ЕПМ надає можливість учителеві проникати в сутність явищ навчально-виховного процесу та аналізувати ці явища, отримуючи їх опосередковане відображення згідно етнопедагогічних принципів. ЕПМ є процесом безперервної взаємодії вчителя з об’єктом праці, тобто з учнем, на основі застосування методів і засобів народної педагогіки. Етнопедагогічно спрямована мисленнєва діяльність розглядається в якості системи мисленнєвих дій, спрямованих на досягнення мети і завдань, окреслених педагогікою українського народу, а саме на формування в підростаючого покоління духовності, притаманної українському народові шляхом оволодіння молоддю змістом освіти, що втілює національні цінності, а також виховання свідомих представників української нації, творців суверенної держави. ЕПМ учителя відповідає за процес опосередкованого та узагальненого пізнання педагогіки українського народу як предмету етнопедагогіки в якості динамічної системи, створеної на основі перевірених практикою емпіричних знань, умінь і навичок. ЕПМ надає знання щодо змісту і принципів педагогіки українського народу.

Оскільки етнопедагогічному мисленню вчителя музики притаманні ознаки та властивості феномену мислення особистості, що відноситься також до функцій, то ми визначаємо основні *функції* ЕПМ наступним чином:

цілеутворююча, спрямована на здобуття фаху вчителя музики задля формування у молоді духовності, притаманній українському народові, виховання достойних представників нації, спроможних розбудувати державність і продовжити творення національної культури;

функція розуміння, що відбувається на основі включення у суб'єктивний досвід знань української етнопедагогіки, етнософії, етнопсихології у комплексі із знаннями з психолого-педагогічних і музичних дисциплін;

функція розв'язання задач і проблем як загальнопедагогічними, так і етнопедагогічними засобами та методами;

рефлексія, що спрямована на усвідомленість процесу формування ЕПМ, його кінцевого результату, способів і дій пізнання.

Оскільки з'ясування сутності ЕПМ обумовлюється метою і завданнями української народної педагогіки, якими передбачено формування в підростаючого покоління духовності рідного народу та виховання свідомих представників української нації, носіїв і творців національної культури, доцільним, на нашу думку, є розгляд поняття *ментальності* як однієї з форм суспільної свідомості українського народу. Адже етнопедагогічна спрямованість мислення студента передбачає відповідність природоісторичному розвитку матеріальної та духовної культури нації. Проблематикою ментальності займалися відомі українські дослідники Д.Донцов, М.Костомаров, В.Липинський, І.Мірчук, П.Юркевич, В.Яків та ін. Поняття “ментальність” походить від латинських “*mentalis*” (розумовий) і “*mens*” (розум). В англійській мові “*mental*” означає “розумовий”, а “*mentality*” – здатність мислення, склад розуму. Таким чином, етимологія терміну визначає його зміст, який вказує на зв'язок із поняттям “мислення”, корелює з когнітивною сферою та спрямовується певним комплексом знань, яким володіє етнічна спільнота. Такий комплекс знань разом із духовною культурою формують комплекс уявлень про оточуючий світ, який утворює ментальність.

Словник визначає ментальність як притаманний певній нації варіант світосприймання, поведінки, який реалізується на спільній мовній,

культурній і морально-етичній основі [79]. Національна ментальність є продуктом національної культури і водночас носієм і продовжувачем культурних традицій і норм поведінки в наступних поколіннях. Основою української ментальності, закладеної багато тисячоліть тому, є землеробська культура, яка заклала у підвалини етнічної свідомості нації архетип матері-землі, її поетизоване бачення. Таке бачення зумовило весь подальший розвиток українського етносу, його духовної і матеріальної культури, сформувало основні риси української ментальності [98], а саме:

- антеїзм – емоційно-шанобливе ставлення до землі, яке знайшло своє виявлення у надзвичайній працездатності українського народу;

- „екзистенціально-межове” світовідчуття як гостро-емоційне переживання сьогодення, життєлюбність, лірично-пісенне сприймання природного і соціального оточення, кордоцентричність;

- індивідуалізм, поєднаний з ідеєю рівності, повагою до свободи індивіда та гостре несприйняття деспотизму;

- соціопсихологічний та політичний конформізм, зумовлений геополітичною ситуацією.

Значення урахування української ментальності при з'ясуванні сутності ЕПМ визначається тотожністю її основних типів – землеробського та козацького – із основними виховними ідеалами українця, запропонованими народною педагогікою. Землеробський тип ментальності як і відповідний виховний ідеал хронологічно давніший, його коріння сягає прадавньої індоєвропейської культури. Головним чинником формування сталого виховного ідеалу в українській народній педагогіці є хліборобський устрій життя, який пов'язується з ідеєю духовного виховання і вдосконалення людини через творчий процес культивування землі. Таким ідеалом є виховний ідеал *господаря* для чоловіка та ідеал *господині* для жінки. Він об'єднує прадавнього жителя української землі – трипільця, скіфа, сармата, громадянина Київської Русі – із сучасним українцем, відображуючи одвічне прагнення до землі і слугуючи беззаперечним доказом автохтонного походження українського етносу.

Отже „*господар* – це порядок і лад у всьому, достаток, гідне людини життя, слідування хліборобським традиціям, спостережливість і кмітливість, стабільність і впевненість у завтрашньому дні, забезпечена старість і щаслива доля дітей. *Господиня* – це затишок і охайність у хаті і на подвір’ї, де все прибрано і прикрашено, всіх нагодовано і доглянуто; ...гостинність і щедрість, а водночас ошадливість і точний розрахунок”[130].

Козацький тип ментальності, а також відповідний виховний ідеал, відбувся в епоху середньовіччя на базі оригінального етносоціального утворення – козацтва. Якщо в першому випадку пріоритет у свідомості належить жінці – Березині, матері, то в другому – провідна роль відводиться чоловікові, захиснику, воїну, мандрівнику. Продовжуючи традиції протоукраїнської народної педагогіки, народної педагогіки доби Київської Русі, Козацької доби, ідея виховання вільнолюбства і прагнення до соціальної справедливості в народній педагогіці посідає одне з чільних місць. Вже у XVIII-XIX столітті виховний ідеал козака збагачується виховними ідеалами гайдамаки і опришка. Видатним представником гайдамацького руху був Устим Кармелюк, а опришківства – Олекса Довбуш. Опришківство збагатило етнопедагогіку Карпатського регіону багатьма звичаями: посвяченнями, випробуваннями на сміливість, спритність, винахідливість, уміння долати перешкоди, орієнтуватися на місцевості та ін. XIX століття формує в українській етнопедагогіці поряд із виховними ідеалами козака, гайдамаки і опришка ідеал січового стрільця як ідеал борця за самостійність і незалежність держави. „Жертовність найкращої частини українського юнацтва, покладена на вівтар нашої державності, є могутнім стимулом щодо подолання душевної апатії, національного нігілізму, для пробудження державотворчої активності сучасної української молоді”[130].

З огляду на вищезазначене можна окреслити наступні *ознаки* етнопедагогічного мислення:

- ЕПМ спрямовує майбутнього вчителя музики на виховання підростаючого покоління згідно українського виховного ідеалу, формування

якого носить риси спадковості, наскрізності, а також базується на засадах принципу історизму й автохтонності українського етносу;

- ЕПМ забезпечує здатність майбутнього вчителя музики виховувати підростаюче покоління, притримуючись паритету у відношеннях статей, сформованого на основі співіснування двох типів ментальності, що є безумовним позитивом і нездійсненою метою багатьох етносів і суспільств у теперішній час.

Цілі, завдання, принципи, методи української народної педагогіки притаманні також і українській народній музичній педагогіці, актуальній сьогодні для застосування на уроках музики. М.Вовк визначає музичну етнопедагогіку українського народу як “один із провідних напрямів у педагогічній науці, що забезпечує ґрунтовне засвоєння музичного мистецтва, надбаного українською нацією, сприяє вихованню молоді та гідних її представників”[24,6].

Дослідження сутності ЕПМ саме вчителя музики визначається значною мірою змістом етномузичної педагогіки, її принципами, методами та засобами. Зміст охоплює найголовніші етапи життєвого циклу українця в методах і засобах музично-пісенного виховання. Народна музична творчість, наповнена дидактичним змістом, супроводжує значні події у житті підростаючого покоління, реалізується у збереженні педагогічного досвіду в царинах суспільного, громадянського та сімейного виховання, виконуючи трансмісію від покоління до покоління.. Кожен з розділів використовує в якості засобів певні характерні жанри музичного фольклору. „Материнська школа пестування” застосовує дитячий фольклор, а саме, його вид, створений дорослими для дітей: колискові, забавлянки тощо. Музична субкультура дитинства та підліткового періоду включає небилиці, пісні до казок, твори, що виконуються як дорослими для дітей, так і самими дітьми: ігрові пісні, лічилки, заклички, жартівливі пісні в комплексі із приповідками, скоромовками, загадками. Ігровий елемент, який міститься у дитячому фольклорі, містить наслідування сторін життя дорослих: обрядів, процесів праці та ін. У такий спосіб через засоби музичного фольклору дитина має можливість оволодіти необхідними в подальшому житті уміннями, призвичаїтись до трудового життя. Наступний розділ музичної етнопедагогіки досліджує юнацьку музичну культуру. Цей розділ оперує великою

кількістю жанрів, до яких відносяться календарні, родинно-обрядові, а також епічні, ліричні зразки тощо.

На нашу думку, українська етнічна музична педагогіка – наука, що вивчає досвід українського народу в сфері музично-естетичного виховання в якості сегменту цілісної педагогічної системи, створеної на основі перевірених практикою емпіричних знань, умінь і навичок, сформованої історично паралельно з українським етносом; забезпечує розвиток якостей особистості, притаманних психології українського народу згідно паритету виховних ідеалів, на основі різноманітних жанрів українського музичного фольклору.

Предметом української музичної етнічної педагогіки є українська музична народна педагогіка як сукупність музично-педагогічних ідей, знань і виховного досвіду народу. Завданнями української музичної етнічної педагогіки є: оволодіння молоддю змістом музично-педагогічної освіти, який втілює в собі національні цінності; виховання свідомих представників української нації, носіїв і творців національної культури.

Оскільки специфіка ЕПМ майбутніх учителів музики обумовлюється змістом та завданнями української етномузичної педагогіки, то ми вбачаємо її у здатності до активного застосування різноманітних жанрів українського музичного фольклору в якості засобів музичного виховання з урахуванням вікових особливостей учнів згідно відповідних розділів музичної етнопедогогіки; у спрямованості мисленнєвої діяльності на виховання носіїв і творців рідної культури шляхом активного застосування жанрів музичного фольклору, відповідних певним складовим змісту цієї науки.

На ранньому етапі життєдіяльності вплив етномузичної педагогіки на мислення та вдачу дитини здійснюється засобами музичного фольклору через родину, яка відтворює культурне середовище етної групи. В результаті у підсвідомість закладається певна система цінностей, якої вона притримується протягом подальшого життя. На подальших етапах саме вчитель музики є відповідальним за розвиток і удосконалення системи цінностей

підростаючого покоління, адже засоби етномузичної педагогіки найбільш активно впливають на емоційну сферу .

Опора на культуру свого народу – одна з головних умов успішної етнопедагогічної діяльності вчителя музики, спрямованої етнопедагогічним мисленням. Провідні українські педагоги-музиканти початку ХХ століття, створюючи свої концепції та методики музичного виховання, за основу брали народні традиції музичного виховання та український музичний фольклор, покладаючись на його виховну роль і значення. До таких педагогів-музикантів відносяться В.Верховинець, М.Леонтович, Л.Ревуцький, Я.Степовий, К.Стеценко тощо. Ці традиції були творчо розвинені сучасними українськими вченими-музикантами: А.Авдієвським, А.Болгарським, А.Іваницьким, О.Ростовським та ін.

Якщо розглянути педагогічні системи провідних європейських музичних педагогів, головна відмінність яких полягає у виборі різних провідних видів музичної діяльності (у Е.Жак-Далькроза – ритмічний рух, у К.Орфа – елементарне музикування, у З.Кодая – хоровий спів), через призму української музичної етнопедагогіки, то очевидною стає їх близькість до народних традицій музичного виховання. Відомі народні дитячі ігрові пісні „Біла квочка”, „Два півники”, „Диби-диби”, „Зробим коло”, „Іде, іде дід, дід”, „Чи єсть в лісі калина” тощо, основою яких є вправні рухи під музику, інсценізація, наявність хореографічних елементів, здійснюють процес музичного виховання завдяки триєдності музики, слова і руху як засобу формування гармонійно розвиненої особистості. На відновлення такої триєдності наполягав у своїй методичній системі провідний швейцарський педагог Е.Жак-Далькроз. Високохудожні зразки архаїчного українського музичного фольклору „Щедрик”, „Дударик”, „Подоляночка”, коріння яких сягає глибин дотрипільського періоду (типу „Щедрика” – проста серіація) та Трипільської доби (типу „Подоляночки” – паратактична інтонаційна будова наспіву: спершу серія інтонацій з недовершеним кадансом, остання ж завершується низьким кадансом), мають властивість передавати значущий

зміст у найдоступнішій лаконічній формі. Ці шедеври українського народного мистецтва можна визнати також зразками елементарної музики, яку видатний німецький композитор і педагог-новатор К.Орф зробив основою своєї педагогічної системи, вважаючи фольклор першоосновою музичного виховання. Музично-педагогічна концепція З.Кодая повністю базується на музичному фольклорі як основі музичної культури нації. Головне спрямування музичного виховання, за його концепцією, повинно відбуватись в руслі народної пісні, яку педагог пропонував розглядати в якості рідної музичної мови.

У системі педагогічних поглядів В.Верховинця, яка суттєво розвиває концепцію Е.Жак-Далькроза (характерна особливість – евритміка), здійснюється обґрунтування значення музичного танцю-гри для розвитку естетичних почуттів, творчого потенціалу, музичних здібностей вихованців на основі впливу синтезу музики, танцю, слова та ритмічних рухів. Педагогічні ідеї М.Леонтовича та його однодумців Я.Степового та К.Стеценка свідчать про створення в Україні уже в двадцятих роках минулого століття оригінальної школи музичного виховання, базові засади якої послідовно викладені у праці М.Леонтовича „Практичний курс навчання співу у середніх школах України”[92]. В праці обґрунтовуються принципові пріоритети використання музичного фольклору та народнопісенних вправ з безнотного співу у музичному вихованні та навчанні школярів, що також свідчить про опору на традиції української музичної етнопедагогіки.

За радянських часів вплив традицій музичної етнопедагогіки можна було спостерігати в змісті уроків музики у вигляді фрагментарного звернення до вивчення народної пісні. Педагогічні погляди Д.Кабалевського містять урахування етнокультурних та етнопедагогічних принципів щодо вивчення в загальноосвітній школі музики різних народів: від рідної музичної культури до музичної культури різних народів світу.

Новаторським кроком застосування музичної етнопедагогіки у вихованні школярів стала програма з музики для загальноосвітніх шкіл, створена

провідними діячами українського музичного виховання А.Авдієвським і А.Болгарським [4]. Новаційність і принципова відмінність даної розробки полягає в етнопедагогічному підході авторів до ролі української народної музики у формуванні духовної культури підростаючого покоління. Будуючи репертуар програми на основі музичного фольклору, автори вважають його “інтонаційним джерелом класичної музики, фундаментом для створення високохудожньої сучасної масової популярної музики” [4, 4]. Принциповою відмінністю даної програми є положення щодо недоцільності на початковому етапі музичного виховання змішування “народної музики з різними іншими видами музики, а також епохами, стилями, ... бо різні музично-естетичні системи потребують щораз іншого характеру сприймання, наявності різних слухових навичок. А це може сформувати невибагливі смаки, розвинути музичне споживацтво” [4, 4].

З огляду на вищезазначене, до *специфічних рис* ЕПМ майбутнього вчителя музики можна віднести: усвідомлення традицій, засобів української музичної етнопедагогіки базою національного музичного виховання та навчання, на основі якої вибудовується перспектива розвитку теорії та практики музично-педагогічної освіти; розуміння майбутнім учителем музики доцільності використання в подальшій фаховій діяльності прогресивних методик, створені на основі традицій та засобів української музичної етнопедагогіки.

Науково-теоретичне узагальнення дозволило сформулювати визначення етнопедагогічного мислення (ЕПМ) як одного із центральних понять категоріально-понятійного апарату нашого дослідження, що є одним із його завдань. Отже, **етнопедагогічне мислення (ЕПМ) учителя музики – це здатність у фаховій діяльності застосовувати теоретичні положення етнопедагогіки загалом і музичної етнопедагогіки зокрема, а також наукових методик, створених на основі народного музичного виховання; вирішувати проблемні ситуації навчально-виховного процесу за допомогою комплексу етнопедагогічних і педагогічних засобів та**

методів; враховувати провідні ідеї етнософії, етнопсихології в практичних умовах педагогічної, етнопедагогічної та музичної діяльності.

Розгляд сутності, характерних рис і специфіки ЕПМ майбутнього вчителя музики, обґрунтування його визначення підводить нас до необхідності встановлення його приналежності певному виду мислення, тобто до *класифікації*. З одного боку, можна вважати ЕПМ одним з різновидів практичного мислення. Адже процес ЕПМ є нерозривно пов'язаним із практичною фаховою діяльністю вчителя музики. Однак, з огляду на здійснений вище розгляд проблеми, можна зробити також висновок, що ЕПМ базується на аналізі ключових характеристик етнопедагогіки, музичної етнопедагогіки, етнософії, етнопсихології, педагогіки, музичної педагогіки тощо. Тобто його закономірно можна віднести також до виду теоретичного мислення. Відповідь на це запитання надає С.Рубінштейн, висловлюючи думку щодо “єдиного інтелекту”. Вчений бачить безпосередній зв'язок із практикою в обох випадках. Просто теоретичне мислення застосовує опосередкований зв'язок із практикою, а у практичному мисленні він є безпосереднім [159]. З огляду на вищезазначене, можна констатувати, що *ЕПМ володіє властивостями як практичного, так і теоретичного мислення, а саме: воно є дієвим, включеним у фахову (етнопедагогічну, педагогічну та музичну) діяльність як її регулятор, протікає в реальних умовах навчально-виховного процесу, володіє можливостями узагальнення від ситуативного до надситуативного рівня.*

Таким чином, аналіз семантики терміну “етнопедагогічне мислення” дозволяє визначити *основні риси* цього феномену:

ЕПМ володіє усіма властивостями і відповідає всім загальним законам мислення, оскільки загальнопсихологічна природа мислення є єдиною;

ЕПМ є різновидом професійного мислення, має риси як практичного (спрямованість на перетворення об'єкта), так і теоретичного (спрямованість на комунікацію) видів мислення в контексті уявлень про єдиний інтелект;

ЕПМ застосовує як теоретично, так і на практиці принципи, методи та засоби української етнопедагогіки, які ґрунтуються на засадах демократизму і гуманності;

ЕПМ є безперервним процесом постановки та вирішення педагогічних, етнопедагогічних і музично-педагогічних задач на основі комплексного застосування загальнопедагогічних та етнопедагогічних методів і засобів, чільне місце серед яких посідає музичний фольклор;

ЕПМ є мисленням принципово нового типу, що дозволяє досягнути причинно-наслідкові зв'язки цілісного національного педагогічного процесу, перетворити унікальні ідеї, притаманні українському народові, які втілені у фольклорі, міфології, традиціях тощо в якості особистості.

У зв'язку з необхідністю конкретизації сутності ЕПМ нами застосовані особистісно-орієнтований, діяльнісний та системний підходи. Зв'язок сучасної педагогічної науки з українською етнопедагогікою вбачається у спрямуванні першої на побудову особистісно орієнтованої моделі навчально-виховного процесу в освіті всіх рівнів. Спрямування на особистість, тобто особистісно-орієнтований підхід, притаманний також українській народній педагогіці: і її меті, і завданням, і принципам, і методам, і компонентам змісту. Отже розгляд феномену ЕПМ доцільно здійснювати з позицій цього підходу. На його перевагу вказував К.Ушинський, який зазначав: “Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна перш за все пізнати її у всіх відношеннях”[189, 237]. Таким чином вчений пов'язував особистісно-орієнтований підхід із необхідністю пізнання та розвитку індивідуальних якостей особистості, серед яких чільне місце займає мислення. М.Кашапов вважає, що “особистісно-орієнтований підхід є важливим засобом виявлення механізмів регуляції та керування мисленнєвою діяльністю педагога”[71,237]. На думку В.Загвязинського, цей підхід відповідає за перехід від інтуїтивного відчуття законів і закономірностей, яким підпорядкована фахова діяльність педагога, до їх осмислення, свідомого врахування та застосування [61,24].

Врахування особистісно-орієнтованого підходу дозволяє розглядати сутність ЕПМ майбутнього вчителя музики не тільки як інтелектуальну цінність,

а як цінність особистості фахівця-музиканта. Формування ЕПМ саме в якості такої цінності дозволяє майбутньому вчителю музики успішно виконувати фахову діяльність, осмислюючи та контролюючи її з позицій української етнопедагогіки. ЕПМ характеризується вмінням майбутнього вчителя музики знаходити етнопедагогічні ознаки та властивості в явищах навчально-виховного процесу. На жаль, вищі музично-педагогічні навчальні заклади сьогодні не спрямовані на віднайдення цих ознак і властивостей, на прогнозування результатів етнопедагогічного та педагогічного впливу на діяльність учнів. Застосування особистісно-орієнтованого підходу при формуванні ЕПМ дає змогу майбутньому вчителю музики діяти на випередження: відчувати учнів суб'єктами ЕПМ.

У контексті цього підходу Д.Завалішина розглядає діалектику становлення вчителя-фахівця в процесі перманентного розширення кола потреб, пов'язаних із фаховою діяльністю, коли вчитель практично виходить за її межі [60]. На думку автора, саме ця обставина сприяє підвищенню особистісної значущості фахової діяльності, яка поступово досягає рівня сенсу життя. У випадку формування ЕПМ в межах особистісно-орієнтованого підходу створення умов у вищому музично-педагогічному навчальному закладі для постійного розширення потреб майбутнього вчителя музики щодо отримання комплексу етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань щодо засвоєння цінностей української етнопедагогіки, щодо перманентного вдосконалення рівня фахової діяльності як комплексу етнопедагогічної, педагогічної та музичної діяльності дозволить підвищити особистісну значущість фахової діяльності до рівня життєвого смислу.

З огляду на вищезазначене, особистісно-орієнтований підхід, застосований до формування ЕПМ, на нашу думку, доцільно здійснювати в контексті розвитку креативності майбутнього вчителя музики. Адже саме креативність найкраще характеризує особистість педагога-музиканта. Креативність (від англ. create – створювати) – інтегративна якість психіки, яка забезпечує високий рівень продуктивності й творчості в діяльності людини [172]. Креативність

вчителя музики здійснює свій прояв у художній інтерпретації музичних творів і у підборі навчально-методичного забезпечення уроків музики, і власне в методичній творчості, але найчастіше – в системі спілкування за принципом “вчитель – учень”. Тобто креативність учителя музики є особистісно спрямованою, адресною.

У змісті української етнопедагогіки особистісно спрямованими є всі її елементи, але розділ народної педагогічної деонтології концентрує значення особистісного підходу. Ідеї української народної педагогічної деонтології сприймаються як закони життя. Вони охоплюють коло питань щодо відношень “вчитель – учень”, пов’язаних з педагогічною етикою спілкування, взаємовідносинами між педагогом і учнем, кодексом поведінки вчителя тощо виключно на основі гуманних відношень. Таким чином, *особистісно-орієнтований підхід конкретизує сутність ЕПМ майбутнього вчителя музики, яка проявляється в контексті формування креативності його особистості, в системі спілкування з учнями виключно на основі гуманних відносин, притаманних українській народній педагогіці, в інтенсифікації інтелектуальних можливостей шляхом збагачення ментального досвіду на основі індивідуалізації навчально-виховного процесу.* Застосування особистісного підходу до процесу ЕПМ має велике значення для формування вчителя нової формації, здатного створити особистісно-орієнтовану модель освіти всіх рівнів.

Подальше дослідження сутності ЕПМ пов’язане із специфікою фахової діяльності сучасного вчителя музики, яка обумовлена нестандартністю, складністю, динамізмом ситуацій навчально-виховного процесу. “Постійна спрямованість мисленневих процесів, – зазначає В.Сластьонін, – на вирішення педагогічних задач, актуалізація одних і тих же комплексів знань, стратегія і тактика професійної поведінки і діяльності вчителя надають його мисленню своєрідного характеру і формують неспецифічний для інших склад розуму” [171,80]. Зміст фахової діяльності вчителя музики визначається наявністю комплексу етнопедагогічної, загальнопедагогічної та музичної діяльності. Розуміння сутності вищезазначених видів фахової діяльності та

методів їх адекватного функціонування складає методологічну основу діяльнісного підходу до розгляду сутності ЕПМ. Діяльнісний підхід ми можемо визначити як розгляд характерних особливостей фахової діяльності майбутнього вчителя музики, які складають предмет ЕПМ.

Проблема діяльнісного підходу цікавила багатьох дослідників, серед яких В.Дружинін, А.Карпов, М.Кашапов, А.Козир, В.Ломов, О.Рудницька, В.Шадриков та ін. Розгляд проблематики діяльнісного підходу ми здійснюємо, базуючись на структурно-функціональній моделі діяльності, розробленій В.Шадриковим, який визначає в якості одиниці психологічного аналізу мисленнєвої діяльності вчителя проблемність [221]. М.Кашапов пропонує сконцентрувати увагу на процесуальній стороні діяльнісного підходу, що включає чотири наступних елементи: інформаційна передумова вирішення, критерії вирішення, правила вирішення, засіб вирішення проблемних ситуацій фахової діяльності [71,76]. Під інформаційною передумовою ЕПМ щодо вирішення проблемних ситуацій фахової діяльності майбутнього вчителя музики ми розуміємо частину інформації щодо суб'єкта діяльності та проблемної ситуації в цілому, яка постає у вигляді етнопедагогічної, педагогічної або музично-педагогічної задачі тощо. Інформація щодо суб'єкта діяльності передбачає в значній мірі урахування ментальності, етнопсихологічних та етнокультурних ознак. Характерною особливістю стадії аналізу та попередньої оцінки проблемної ситуації є розпізнавання її складності та заключення щодо неї.

Наступним елементом вирішення педагогічних, етнопедагогічних та різних видів музичних задач, спрямованих ЕПМ, є критерії напрацювання рішень. Майбутній вчитель музики має розрізняти критерії переважності, оцінюючи необхідні з його точки зору інформаційні ознаки проблемної ситуації та встановлюючи адекватні педагогічні та етнопедагогічні методи і засоби її вирішення, а також критерії досягненості, які дозволяють викладачеві встановити, чи є досягнутою мета діяльності.

До правил вирішення етнопедагогічних, педагогічних та музичних задач

відносяться нормативні (детерміновані), евристичні та інші правила. Оскільки функціонування ЕПМ передбачає опору на принципи української етнопедагогіки, перевірені практикою народного виховання протягом століть, то нормативні правила застосовують детальний аналіз проблемної ситуації та обставин, в якій вона протікає, спираючись на гуманність, демократизм, культуровідповідність, і повністю виключають категоричність, безапеляційність, які заперечуються українською етнопедагогікою. Вони гарантують отримання необхідного результату. Евристичні правила сприяють спрощенню та підготовці необхідного рішення. Педагог у процесі фахової діяльності та накопиченого досвіду індивідуалізує нормативні правила. Успішне застосування евристичних правил є запорукою реалізації у фаховій діяльності індивідуальних якостей майбутнього вчителя музики.

До останнього елементу, нерозривно пов'язаного із попередніми, відносяться безпосередньо способи підготовки і прийняття рішень. Цей елемент є конструктивним етапом діяльності ЕПМ. Адже саме на цьому етапі плануються конкретні способи вирішення поставлених задач. Реалізація ж напряду залежить від того, як пройдені попередні етапи. Цей етап функціонування ЕПМ передбачає активне застосування відповідних певним віковим категоріям жанри музичного фольклору, національного мистецтва, музичні ігри, вправляння та ін.

Вищезазначений аналіз процесу вирішення проблемної ситуації свідчить про високий ступінь інтелектуальної напруженості ЕПМ майбутнього вчителя музики в процесі його фахової діяльності. Це доводить, що до психологічного аналізу процесу ЕПМ доцільно застосовувати *діяльнісний підхід, що дозволить уникнути в процесі формування ЕПМ відірваності від діяльності*. Цікавою видається наукова концепція Н.Кузьміної щодо особливостей мисленнєвого процесу вчителя, який автор визначає як рішення безкінечного ряду педагогічних задач [84]. Застосування діяльнісного підходу конкретизує сутність ЕПМ, детерміновану метою і завданнями української етнопедагогіки, що актуалізується в умовах безперервного процесу

постановки і вирішення як педагогічних, так і етнопедагогічних задач. Специфіка ж процесу ЕПМ полягає в тому, що педагогічні задачі вирішуються переважно етнопедагогічними засобами.

Оскільки проблемність, згідно поглядів В.Шадрикова, є одиницею психологічного аналізу процесу ЕПМ, то доцільним буде її розгляд як психологічного фактору, що забезпечує стабільну мотивацію майбутнього вчителя музики до вирішення етнопедагогічних, педагогічних та музичних задач. Чим більш гострою є проблемність певної ситуації навчально-виховного процесу, тим більше активізується мисленнєва діяльність учителя музики. М.Кашапов визначає ситуативну і надситуативну проблемність у якості суб'єктивної реальності.

Ситуативна проблемність ЕПМ пов'язана із ситуаційною мотивацією вчителя музики, застосовуючи певні емоційні зв'язки і відношення під впливом конкретних умов фахової діяльності. На цьому рівні відбувається постановка і вирішення майбутнім вчителем музики поточних етнопедагогічних, педагогічних та музичних задач, запланованих для набуття учнями певних знань, умінь та навичок, необхідних на певному етапі формування музичної культури учнів. *Надситуативна* проблемність ЕПМ майбутнього вчителя музики характеризується усвідомленням необхідності змін, удосконалення деяких особливостей особистості, в тому числі, власної. Це виражається у пошуку етнопедагогічних методів та засобів цілеспрямованого формування як особистісних, так і фахово-значущих якостей. Надситуативна проблемність ЕПМ дає змогу вищим музично-педагогічним навчальним закладам підготувати вчителя музики нового типу, що на практиці може здійснити реформування школи: носія не тільки стійких професійних позицій, але й високої духовної культури.

Соціальне замовлення українського суспільства нової доби висунуло потребу повернути вихованню справжні наукові засади, глибоко осягнути і творчо відродити й утвердити в навчальному процесі вітчизняні виховні традиції. *Завданням роботи вищого музично-педагогічного закладу є*

закладення фундаменту особистості вчителя музики, що володіє високопрофесійними навичками на основі скарбниці знань, ідей та принципів народної виховної мудрості та великої спадщини української класичної педагогіки. К.Ушинський, який першим вивів залежність ефективності виховання від його народного характеру, вважав, що основи, мета і напрями виховання визначаються суто народним характером, тоді як педагогічні окремі деталі можуть вільно переходити від одного народу до іншого”[190]. Таким чином, найважливішою характеристикою мети музично-педагогічного вузу або факультету є етнопедагогічна спрямованість, а важливим показником такої спрямованості майбутнього вчителя музики – сформоване ЕПМ, яке забезпечує усвідомлення ним своєї діяльності як безперервного процесу вирішення етнопедагогічних задач із метою розвитку особистості учня, що відповідає національному типові людини – українця.

За Я.Яремою, який у 1936 році у доповіді „Українська духовність в її культурно-історичних виявах” підсумував наукові доробки М.Максимовича, В.Липинського, І.Сікорського, Д.Чижевського, до рис психічного складу українського народу відносяться:

- перевага емоційного над волею та інтелектом, легка запальність та швидке остигання;
- сентименталізм, чутливість, ліризм, що виявляється в естетизмі народного життя та обрядовості;
- егоцентризм, прагнення особистої свободи без належних устремлінь до державності;
- анархічний індивідуалізм, який є найбільшим ворогом єднання (рідко яка країна має таких сміливих людей, як Україна, але ніде так по-пустому ця сміливість не марнується);
- миролюбність, відсутність нахилів до насильницької експансії, самопоширення і володіння, примиренність щодо чужої експансії;
- волелюбність, що веде до демократизму, вільних об’єднань.

Превалювання надситуативної проблемності ЕПМ забезпечує здатність українського вчителя сформувати особистість, яка не тільки збереже національну ідентичність в умовах глобалізації, але головне, достойно розбудує власну державність. Вирішення надситуативної проблемності ЕПМ орієнтує на досягнення стратегічної мети – формування особистості українця-патріота. Таким чином, *вирішення надситуативної проблемності ЕПМ дає змогу вчителю не тільки брати активну участь у процесі збереження характерних рис, притаманних українській нації, але й творчо впливати на її корегування, розвивати корисні та позитивні риси та поступово змінювати риси, які не відповідають сьогоднішнім потребам українського суспільства, сприяти:*

- *забезпеченню паритету між емоційною та інтелектуальною сферами особистості;*
- *усвідомленню нерозривної взаємозалежності між особистою свободою та активним державотворенням;*
- *розумінню необхідності осмислених об'єднуючих дій нації;*
- *усвідомленню неможливості, крайньої хибності, помилковості та небезпеки примиреності щодо чужої експансії.*

Можливості вищих музично-педагогічних навчальних закладів щодо вирішення надситуативної проблемності ЕПМ досить потужні завдяки необмеженим можливостям музичного фольклору, що діє через естетичний фактор і впливає, в першу чергу, на емоційну сферу особистості. А емоційність, естетизм та ліризм входять в „*рис* психічного складу українського народу”, що посилює фактор впливу.

Таким чином, застосування діяльнісного підходу до розгляду ЕПМ дозволяє конкретизувати його сутність як *безперервний процес постановки і вирішення педагогічних, етнопедагогічних, музичних задач у руслі ситуаційної та надситуаційної проблемності з метою збереження національної ідентичності в умовах глобалізації, а також творчого розвитку та корекції характерних рис, притаманних українській нації.*

Наступним науковим підходом, за допомоги якого доцільно, на нашу думку, досліджувати сутність ЕПМ, є системний. Принципові засади системного підходу були викладені в працях науковців Р.Акофа, С.Архангельського, А.Берга, Р.Берталанфі, В.Беспалько, Н.Вінера, Л.Зоріна, У.Р.Ешбі, Ф.Корольова, Ю.Сокольнікова та ін. У дослідженнях Ф.Корольова були зафіксовані ознаки, приналежні великим системам, а саме: цілісність, взаємодія компонентів, зв'язки та відношення, що обумовлюють структуру системи [77]. Системний підхід розглядався музикознавцями Л.Мазелем, В.Медушевським, В.Фомінім та ін. На думку Л.Мазеля, системний підхід застосовує принцип інтеграції наук як “цілісного охоплення складних об'єктів, що вивчаються, охоплення, що враховує взаємодію об'єкта як певної системи, із усіма його частинами, елементами, рівнями та його зовнішнім оточенням” [104,25]. Огляд наукової літератури з проблематики системного підходу дозволяє визначити його наступні ознаки: багатоелементність, наявність зв'язків і відношень між ними та цілісність.

Аналіз ЕПМ на основі системного підходу дозволяє визначити дві сторони його існування: зовнішню та внутрішню. Зовнішня сторона ЕПМ відповідає за його функціонування в якості одного з елементів системи етнопедагогічної культури. Внутрішня сторона функціонування системи ЕПМ обумовлена взаємодією його структурних і функціональних компонентів, що утворюють, в свою чергу, цілісну динамічну систему ЕПМ. В.Ніколаєв, Л.Северінова, М.Харитонов визначили ЕПМ як один із основних структурних компонентів складної системи етнопедагогічної культури. В.Ніколаєв вважає етнопедагогічну культуру вчителя музики складною багатовимірною системою, що поєднує в собі загальну, професійно-педагогічну та музичну культуру вчителя музики, функціонує в умовах етнопедагогічної діяльності та базується на засадах цінностей народної педагогіки [124]. На думку вищезазначених авторів система етнопедагогічної культури складається з етнопедагогічної свідомості, етнопедагогічної діяльності та етнопедагогічного мислення (ЕПМ).

Етнопедагогічна свідомість концентрує науково-теоретичний рівень

узагальнення принципів засад, методів та засобів народної педагогіки, відображує етнопедагогічну дійсність, сукупність етнопедагогічних знань та ціннісних установок, на основі яких відбувається розуміння цінностей народної музичної педагогіки, визначає характер фахової діяльності вчителя музики [124].

Етнопедагогічна діяльність поєднує в собі риси загальнопедагогічної, етнопедагогічної та музичної діяльності. І.Попова вважає етнопедагогічну діяльність вчителя складним системним утворенням, яке складається з етнопедагогічних та етнокультурних знань і уявлень, розвиненої етнокультурної свідомості та індивідуальної самосвідомості, а також прагнення до етнопедагогічної діяльності на основі оволодіння формами, методами та засобами етнопедагогічної роботи в школі [137]. В.Ніколаєв під етнопедагогічною діяльністю розуміє усвідомлену діяльність, спрямовану на етнопедагогічне виховання, розвиток етнопедагогічної культури молоді [124].

Таким чином, застосування системного підходу при дослідженні сутності ЕПМ майбутнього вчителя музики (зовнішня сторона) дозволяє констатувати, що його функціонування відбувається на основі концентрації та узагальнення принципів засад, методів та засобів української етнопедагогіки, сукупності етнопедагогічних знань та ціннісних установок, на основі яких відбувається розуміння цінностей народної музичної педагогіки (зв'язок із етнопедагогічною свідомістю). Застосування системного підходу дозволяє також визначити основою ЕПМ фахову діяльність учителя музики, у складі якої важливе місце посідає етнопедагогічна діяльність.

Підсумовуючи вищезазначене, можна констатувати наступне:

- ЕПМ – вища форма пізнавальної і перетворюючої активності вчителя;
- ЕПМ – складна динамічна система, а також є компонентом цілісної системи етнопедагогічної культури;
- ЕПМ – процес, що здійснюється в ході практичної фахової діяльності на основі ключових характеристик української етнопедагогіки;

Висновки до розділу I.

Аналіз теоретико-методологічних основ етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики дозволив зробити наступні висновки.

1. Методологічною основою дослідження є сукупність загально-теоретичних та методологічних принципів наукового пізнання, визначених у провідних ідеях і положеннях наукових праць з проблематики мислення світових та українських філософів, психологів, педагогів, музикознавців, дослідників музичного виховання (транснаціональний і національний напрями), а також концептуальні положення етнософії, етнопедагогіки, етномузичної педагогіки, етнопсихології українського народу (українознавчий напрям).

2. Сутність етнопедагогічного мислення нами визначена як набуття майбутніми вчителями музики нових знань і умінь щодо удосконалення навчально-виховного процесу на основі застосування етнопедагогічного досвіду з метою перетворення об'єкту праці згідно виховного ідеалу педагогіки українського народу.

- Застосування особистісно-орієнтованого підходу дозволило конкретизувати сутність феномену ЕПМ майбутнього вчителя музики, яка проявляється в контексті формування креативності його особистості, в системі спілкування з учнями виключно на основі гуманних відносин, притаманних українській народній педагогіці.

- Діяльнісний підхід дозволяє окреслити сутність ЕПМ як безперервний процес постановки і вирішення педагогічних, етнопедагогічних, музичних задач з урахуванням превалювання надситуаційної проблемності над ситуаційною з метою збереження національної ідентичності в умовах глобалізації, а також творчого розвитку та корекції характерних рис, притаманних українській нації.

- На основі системного підходу нами встановлено, що функціонування ЕПМ як однієї з характеристик цілісної системи етнопедагогічної культури відбувається на основі концентрації та узагальнення принципів, методів та засобів української

народної педагогіки, сукупності етнопедагогічних знань та ціннісних установок, згідно до яких відбувається розуміння цінностей народної музичної педагогіки. Застосування системного підходу дозволяє також визначити основою ЕПМ фахову діяльність учителя музики, у складі якої важливе місце посідає етнопедагогічна діяльність.

3. Нами визначені наступні характерні ознаки етнопедагогічного мислення вчителів музики:

- ЕПМ продукує потребу і здатність до проектування й конструювання змісту і форми етнопедагогічного впливу на основі прогнозування результатів, контролю та корекції прийнятих рішень шляхом використання принципів, засобів та методів української етнопедагогіки, визначенні тактики та стратегії оптимальної взаємодії суб'єктів і об'єктів педагогічного процесу;

- ЕПМ актуалізує здатність вчителя проникати в причинно-наслідкові зв'язки цілісного національного педагогічного процесу, в якому соціальні ідеї, притаманні саме українському народові, перетворюються в якості особистості;

- ЕПМ спрямовує майбутнього вчителя музики на виховання підростаючого покоління згідно українського виховного ідеалу, формування якого носить риси спадковості, наскрізності, а також базується на засадах принципу історизму й автохтонності українського етносу;

- ЕПМ забезпечує здатність майбутнього вчителя музики виховувати підростаюче покоління, притримуючись паритету статей, сформованого на основі співіснування двох типів ментальності, що є безумовним позитивом і нездійсненою метою багатьох етносів і суспільств у теперішній час.

4. Проведений науково-теоретичний аналіз дозволив обґрунтувати авторське визначення поняття етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики (ЕПМ) як здатності у фаховій діяльності застосовувати теоретичні положення етнопедагогіки загалом і музичної етнопедагогіки зокрема, а також наукових методик, створених на основі народного музичного виховання; вирішувати проблемні ситуації навчально-виховного

процесу за допомогою комплексу етнопедагогічних і педагогічних засобів та методів; враховувати провідні ідеї етософії, етнопсихології в практичних умовах педагогічної, етнопедагогічної та музичної діяльності.

5. Специфіка ЕПМ полягає, по-перше, в поєднанні рис загальнодумової, педагогічної, етнопедагогічної та музичної мисленнєвої діяльності на основі творчо-діяльнісного підґрунтя, по-друге, у активному застосуванні різноманітних жанрів українського музичного фольклору в якості засобів музичного виховання з урахуванням вікових особливостей учнів згідно відповідних розділів змісту музичної етнопедагогіки.

6. Розгляд сутності, характерних рис і специфіки ЕПМ майбутнього вчителя музики надав можливість констатувати, що ЕПМ має властивості як практичного, так і теоретичного мислення, а саме: воно є дієвим, включеним у фахову (етнопедагогічну, педагогічну та музичну) діяльність як її регулятор, протікає в реальних умовах навчально-виховного процесу, володіє можливостями узагальнення від ситуативного до надситуативного рівня.

7. Етнопедагогічне мислення в якості вищої форми пізнавальної і перетворюючої активності студентів є інструментом оптимізації фахової підготовки, забезпечуючи її відповідність культурним, духовним і психологічним властивостям народу на основі історично сформованої системи цінностей.

РОЗДІЛ II

ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

2.1. Компонентна структура та функції етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики.

З метою дослідження феномену ЕПМ вчителя музики в якості багатовимірної, динамічної системи доцільно розглянути термін “система”. У перекладі з грецької він означає “ціле, складене з частин”. Словник трактує це поняття як порядок, обумовлений планомірним, правильним розміщенням частин у певному зв’язку, як сукупність елементів, що знаходяться у відношеннях і зв’язках один з одним і створюють певну цілісність, єдність [175]. Є.Степанов зазначає, що система не просто сукупність великої кількості одиниць, у якій кожна одиниця підкорюється законам причинно-наслідкових зв’язків, а єдність відношень і зв’язків окремих частин, що обумовлюють виконання певної складної функції, яка є можливою завдяки структурі з великого числа взаємопов’язаних і взаємодіючих один з одним елементів [179]. ЕПМ, на нашу думку, є системою, що включає певну кількість взаємопов’язаних і взаємодіючих елементів, спрямованих на інтенсифікацію розумових та виховання моральних якостей молоді. Ф.Корольов визначив властивості, якими характеризуються великі системи, а саме: цілісність, взаємодію елементів, зв’язки та відношення, що обумовлюють структуру системи [77].

Внутрішня сторона функціонування системи ЕПМ обумовлена взаємодією структурних і функціональних компонентів (розгляд зовнішньої сторони див. у п. 1.2). Словник окреслює поняття структури в якості взаєморозташування і зв’язку складових частин будь-чого [175]. На думку І.Подласого, “структуру системи складають виділені за прийнятим критерієм

елементи (компоненти), а також зв'язки між ними"[140,181]. Поняття компонента Є.Степанов розглядає як будь-яку частину системи, яка вступає в певні відношення з іншими її частинами [179]. Під функціональними компонентами будь-якої професійно-педагогічної системи ми розуміємо базові зв'язки між вихідним станом структурних елементів системи і отриманим результатом. Є.Степанов вважає функцію специфічним засобом виявлення ознак того чи іншого об'єкта у його взаємозв'язку з іншими об'єктами [179]. На думку І.Ісаєва, під функцією найчастіше розуміють якісну характеристику, спрямовану на збереження і розвиток конкретної системи [68]. З огляду на вищезазначене, цілісну систему ЕПМ майбутнього вчителя музики доцільно досліджувати як тісну, динамічну взаємодію структурних компонентів і функцій.

Взаємозв'язок змісту фахової і розумової діяльності учителя музики вимагає розгляду структури ЕПМ з позицій аналізу фахової діяльності, яка містить певні мотиви, мету (формування музичної культури учня як сегменту духовної культури), відповідне планування, базується на комплексі опорних етнопедагогічних, етнологічних, музичних знань, системі цінностей, притаманній українському народові, конкретних способах дій, способах регулювання дій та контролю за їх результативністю. Вищезазначені процеси мають бути відображеними в компонентній структурі ЕПМ. Разом з тим, нами було з'ясовано, що ЕПМ притаманні основні функції мислення особистості: цілеутворення, розуміння, вирішення задач і проблем, рефлексія, що також має бути відображено у системі ЕПМ.

Таким чином, ми розглядаємо процес ЕПМ виключно як цілісну систему, яка поєднує інтелектуальні можливості щодо фахової діяльності вчителя музики (структурні компоненти) із загальними функціями мислення особистості. Згідно наведених вище характеристик систем феномен ЕПМ має наступні важливі ознаки: певну завершеність, внутрішню єдність, відносну автономність, всебічне охоплення всіх властивостей сторін та зв'язків, внутрішню зумовленість, що визначає особливості, специфіку, унікальність об'єкта. Цілісність етнопедагогічного мислення полягає у нерозривній

взаємодії його структурних компонентів і функцій. Необхідним є також синтез елементів кожного окремо взятого компонента.

Ефективність функціонування етнопедагогічного мислення залежить не тільки від розуміння майбутнім учителем музики місця і ролі кожного з компонентів у структурі мислення, а і від свідомого ставлення до їх вибору, розуміння їх взаємозв'язків.

Тісний зв'язок ЕПМ майбутнього вчителя музики із фаховою діяльністю, яка є завжди вмотивованою, вимагає розгляду мотиваційної сфери, що стосується певних груп мотивів, потреб, цілей тощо. Н. Густяков наводить вислів Л.Виготського, який зазначав: “Сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наші тяжіння і потреби, наші інтереси і спонукання, наші афекти й емоції. За думкою стоїть афективна і вольова тенденція. Тільки вона може дати відповідь на останнє “чому” в аналізі мислення”[53,23]. Взаємозв'язок ЕПМ і мотивації ми вбачаємо в наступному: процес ЕПМ пропонує свідомості майбутнього вчителя музики предмет пізнання ЕПМ (комплекс етнопедагогічних, етнологічних, музичних навчальних дисциплін), обумовлює виникнення певних емоцій і відповідного мотиву. Н.Густяков вказує на емоції як на головну мотиваційну систему мисленнєвої діяльності. Автор наводить також основні види мотивації, до яких відносить збудження, емоції та афективно-когнітивну взаємодію, що має реципрокний характер [53,23]. З огляду на вищезазначене, ми можемо констатувати неподільність мотиваційної та емоційної сфер у мисленнєвій діяльності, а також визначити компонент, який у структурі ЕПМ відповідає за ці сфери як **мотиваційний**. Роль мотиваційного компоненту ми вважаємо визначальною, спираючись на наступне. Мотиваційний компонент ЕПМ залучає три основні групи мотивів [65], а саме:

- пізнавальні, що включають інтерес до етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних, етнокультурологічних, етнопсихологічних

знань і умінь, а також знань і умінь у сфері музичної педагогіки, теорії музики тощо;

- професійно-цілісні, що відповідають за прагнення до вибору фаху саме вчителя музики, оволодіння вищезазначеним фахом, а також за участь у відповідній трудовій діяльності;

- соціальні (суспільні) мотиви, що включають відносини студентів, починаючи від взаємовідносин, обмежених колом вищого навчального закладу, на кшталт “студент – студент”, “студент – викладач” та ін., і до відносин, задіяних у певних суспільних процесах аж до державотворчих.

Саме вищезазначені мотиви визначають основні зв'язки з іншими компонентами у структурі цілісної системи ЕПМ.

Група пізнавальних мотивів відображує сутність мисленнєвого процесу, який полягає в набутті нового знання, необхідного для здійснення розумових операцій як активної форми творчого відображення і перетворення дійсності. З огляду на вищезазначене, логічним є вважати пізнавальну діяльність майбутніх вчителів музики основою їх мисленнєвої діяльності, а когнітивну сферу – обов'язковою для розгляду в структурі ЕПМ як суттєву і відповідальну за процеси пізнання. В структурі ЕПМ майбутнього вчителя музики когнітивна сфера є відповідальною за формування комплексу

знань етнічної педагогіки як цілісної системи основних явищ і процесів народного виховання, її принципів, методів та засобів, етнологічних, етнокультурологічних, етнопсихологічних знань (група українознавчих знань);

педагогічних знань, включаючи музично-педагогічні;

музичних знань: музично-теоретичних із етномузичними включно, музично-історичних, естетичних, художньо-критичних знань тощо.

Отже когнітивна сфера у структурі ЕПМ полягає у процесі набуття, засвоєння та накопичення комплексу вищеперерахованих знань, серед яких провідну роль для формування ЕПМ відіграє група народознавчих знань, де чільне місце посідають етнопедагогічні знання. Саме ця група знань із

етнопедагогікою включно містить систему цінностей українського народу, що є основою фахової діяльності майбутнього вчителя музики, в структуру якої входить етнопедагогічна діяльність. Важливе значення для розгляду тематики нашого дослідження мають наукові праці, що приділяють увагу психологічному аспектові категорії “цінність”. О.Леонт'єв розуміє під цінністю “особистісний смисл” [94]. На думку С.Рубінштейна, цінності визначають те, що в світі є важливим для людини [159]. Науковці А.Арнольд, О.Джиоев, Н.Чавчавадзе, Л.Челідзе звертались до поняття цінностей, характеризуючи його через призму поняття культури, яку вони розглядали як сукупність духовних та матеріальних цінностей. Оскільки в нашому дослідженні ми розглядаємо ЕПМ в якості однієї з трьох характеристик етнопедагогічної культури, зміст якої визначається спрямованістю особистості майбутнього вчителя музики на осмислення, пізнання та актуалізацію цінностей української етнопедагогіки, то доцільним є здійснення розгляду проблематики цінностей у поєднанні з когнітивною сферою в якості фактору їх засвоєння та перетворення у переконання.

Спираючись на вищезазначені підходи до поняття цінність, виходячи із специфіки дослідження, *під цінностями етнопедагогіки ми розуміємо базис, що склався за багато тисячоліть існування нашого етносу, підсумувавши і систематизувавши весь досвід виховання та навчання, створивши феномен паритету землеробського та козацького виховних ідеалів.* Саме цей ціннісний базис є основою фахової діяльності майбутнього вчителя музики із етнопедагогічною діяльністю включно.

Засвоєння системи цінностей українського народу в результаті набуття та накопичення комплексу вищеперерахованих знань, перетворення у свідомості майбутнього вчителя музики означеної системи цінностей у систему твердих переконань із подальшою побудовою на цій основі принципових засад фахової діяльності дозволяє зробити висновок про важливість ціннісної сфери у процесі формування ЕПМ та її зв'язок із когнітивною сферою. За таке поєднання в структурі ЕПМ майбутнього вчителя музики відповідає, на нашу думку, **когнітивно-ціннісний компонент**, який знаходиться у безпосередньому зв'язку із

мотиваційним компонентом на основі залучення групи пізнавальних мотивів.

Специфіка фахової діяльності вчителя музики, що інтегрує класичну і народну педагогіку, музичне класичне і народне мистецтво, акумулює творчий характер цього фаху. Структура фахової діяльності вчителя музики закладає основні детермінанти, які обумовлюють функціонування ЕПМ. Важливими складовими фахової діяльності майбутнього вчителя музики є педагогічна, етнопедагогічна та музична діяльність, які відносяться до розряду творчої діяльності, бо вимагають від вчителя оригінальності, ініціативи, гнучкості та нестандартності мисленнєвого процесу, причому музична діяльність підсилює творчий аспект попередніх видів за рахунок наявності музично-естетичних впливів.

Словник трактує поняття діяльності як “активну свідому взаємодію людини з оточуючим світом, спрямовану на задоволення тих або інших потреб”[172,31]. В якості одного з видів діяльності ряд дослідників розглядають поняття творчості. М.Кашапов визначає її як “...процес створення нового, який потребує виходу за існуючі межі знання. В ході творчої діяльності ... виникає нове бачення задачі. ...результатом творчої діяльності є створення нових матеріальних і духовних цінностей”[72,332]. Автор здійснює опис поняття творчості як виду діяльності, визначаючи наступні ознаки: наявність творчої мети діяльності на утворення нових, оригінальних суспільно- значущих цінностей; наявність протиріччя, вміння дискутувати із загальноновизнаним; наявність об’єктивних умов для творчості; наявність суб’єктивних передумов для творчості: особистісні якості, мотивація, творчі здібності тощо; новизна та оригінальність процесу або результату [72,331].

Творчий характер фахової діяльності вчителя музики обумовлює виокремлення **фахово-творчого компонента** в структурі ЕПМ. Наявність цього компонента надає всій системі ЕПМ характеру творчої мисленнєвої діяльності.

Таким чином, застосовуючи системний підхід, ми встановили, що **внутрішня сторона функціонування системи ЕПМ застосовує єдність**

трьох структурних компонентів: мотиваційного, когнітивно-ціннісного, фахово-творчого.

З метою дослідження мотиваційного компоненту ЕПМ необхідним є розгляд певних мотиваційних утворень, тісно пов'язаних між собою: мотивації, мотиву, потреби, інтересу, установки, спрямованості тощо. Вперше поняття “мотивація” запровадив А.Шопенгауер. Сучасне трактування мотивації охоплює різні сторони цього явища. К.Мадсен та Ж.Годфруа визначають мотивацію як сукупність факторів, що підтримують і направляють певну поведінку, В.Льїн – як “динамічний процес формування мотиву”, К.Платонов – як “сукупність мотивів”, М.Магомедов-Елінов – як “процес психічної регуляції конкретної діяльності”[67,65]. Отже мотивація здійснює об'єднання спонукальних, спрямовуючих і ціннісно-смыслових основ діяльності, а діяльність, в свою чергу, впливає на мотивацію, генеруючи певні мотиви та змінюючи їх.

Мотивацію, що є засобом і механізмом реалізації наявних мотивів, потрібно від них відрізняти. Н.Мозгальова вважає мотив реальним рушієм людської діяльності, потужним регулятором її поведінки [117], Л.Божович – тим, заради чого виконується діяльність [11]. Як і на мотивацію в цілому, погляди на сутність мотиву у різних дослідників суттєво різняться в залежності від існуючих точок зору, а саме: мотив як потреба, мотив як ціль, мотив як властивість особистості, мотив як її стан. Тобто за мотив приймається певний психологічний феномен. На нашу думку, значення мотивів полягає у наявності відповідей на певні питання: чому, задля чого, в чому сенс тощо. Сукупність умов та факторів, що обумовлюють мотиваційний акт, Й.Лінгарт визначає як “мотиваційну констеляцію”, що відповідає розумінню мотиву як інтегрального психічного утворення. Структура мотиву містить декілька елементів у залежності від кількості причин та цілей. Кожен з елементів у структурі мотиву позначається відповідним блоком, наприклад, потребовий блок, цільовий блок, блок “внутрішнього фільтра”[67]. З'ясування структури мотиву є вельми

важливим для дослідження мотиваційного компоненту ЕПМ майбутнього вчителя музики як запобіжник акцентування уваги тільки на одному з блоків, що може призвести до помилок.

Здійснюючи розгляд мотиву як інтегрально-психічного утворення із складною структурою, де кожному з елементів відповідає певний блок, ми підходимо до з'ясування сутності *потребового блоку* в структурі мотиву та власне поняття *потреби*. Завданням потреби багато дослідників вважають спонукання до дії, діяльності, поведінки особистості. На думку С.Рубінштейна, потреба містить активне відношення, що спрямовує особистість на перетворення умов з метою задоволення цієї потреби. Тобто потреба пояснює джерело прояву особистісної активності [159]. Однією з головних властивостей потреб є предметність. Суттєвим аспектом – суб'єктивно-об'єктивний характер. У процесі мотивації суб'єктивна й об'єктивні сторони потреби виступають як єдність протилежностей. Саме потреби слугують підґрунтям здійснення вибору тої чи іншої спрямованості особистості. Отже для формування ЕПМ важливим є цілеспрямований вплив на відбір комплексу потреб щодо набуття етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань і відповідних умінь як більш суттєвих і цінних для фахового розвитку майбутнього вчителя музики. Педагогічна корекція в даному випадку виконує роль зовнішньо об'єктивного фактору, який впливає на фахові орієнтації студента, на бажання пошуку позитивних фахових пріоритетів.

З огляду на вищезазначене, вельми важливим є концентрація уваги викладача на формуванні *музично-естетичних потреб*. В процесі фахової підготовки формування музично-естетичних потреб може виглядати як створення умов для організації різних форм спілкування студентів з найвидатнішими митцями-виконавцями та творцями високохудожніх зразків українського класичного та народного мистецтва. Саме сформованість музично-естетичних потреб на основі принципів засад української етнопедагогіки як одного з елементів мотиваційної сфери майбутнього

вчителя музики дозволить зняти диспропорцію між завданнями сучасної загальноосвітньої школи в світі її реформування та змістом фахової підготовки вчителя музики. Така сформованість може стати фактором самовдосконалення в царині фахової підготовки студента.

Дослідження потребового блоку мотиваційного компоненту ЕПМ вимагає розгляду завершеного потребового циклу як змістового відображення цього блоку. Д. Колесов, який зв'язки особистості із зовнішнім середовищем розглядає як потребові зв'язки із різним ступенем напруги, створює поняття потребового циклу як одиниці життєдіяльності [67]. Початком потребового циклу мотиваційного компоненту ми вважаємо виникнення в студентів дефіциту певної інформації щодо етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань і відповідних умінь і осмислення ними цього дефіциту. Потребове збудження в цих напрямках стимулюється викладачами на основі напруження потребових зв'язків у процесі фахової підготовки за допомоги групи методів мотивації навчання. Цілеспрямована підтримка потребового збудження студентів щодо застосування вищезазначених знань і умінь у подальшій фаховій діяльності вчителя музики стимулює потребове спонукання. Завдання викладача – зберегти таке потребове спонукання протягом усього часу навчання студента, що здійснюється шляхом формування і підтримання *інтересу* до групи етнопедагогічних, етномузичних і етнологічних знань.

Інтерес (від лат. *interest* – має значення, важливо) – забарвлене позитивною емоцією відношення людини до об'єкту або будь-якої діяльності як до чогось цінного, важливого для неї. Відображується в захопленні змістом і процесом діяльності. Набуває якостей мотиву поведінки і діяльності [172]. Н. Мозгальова наголошує на бінарності інтересів у сфері фахової підготовки майбутнього вчителя музики: з одного боку – до музичної культури, а з другого – до виховання учнів, формування їх духовного світу [117]. Ми вважаємо, що для процесу формування ЕПМ суттєвим є формування вищезазначених інтересів на основі принципових засад та

цінностей української етнопедагогіки. Розвиток інтересу на основі застосування методів мотивації навчання, методів мистецького навчання, а також етнопедагогічних методів і засобів надає потребовому спонуканню тонічного характеру, що закладає фундамент *етнопедагогічної установки*. Словник визначає установку як внутрішній, неусвідомлений стан готовності до дії, що визначає специфіку мисленнєвої діяльності [174]. Формування установки як елементу завершеного потребового циклу в структурі мотиваційного компоненту ЕПМ, пов'язано, на наш погляд, з підтриманням стійкого інтересу до комплексу ідей, принципів та цінностей української музичної етнопедагогіки, а також з її засобами у сфері музичного виховання, в якості регуляторів процесу ЕПМ. Враження, набуті в процесі отримання етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних, етнопсихологічних знань, накладаються на існуючу установку, яка або підтверджується, даючи успішні результати навчального процесу, або інтерес до нього зникає. Саме від етнопедагогічної установки, створеної у студентів викладачем, залежить зміст думок і почуттів, образів, асоціацій, що виникають у їх свідомості, глибина емоційного переживання, характер впливу творів мистецтва.

Задоволення потреби щодо вищезазначених знань і умінь в якості оволодіння предметом потреби і його використання завершує потребний цикл, який складає змістовне наповнення потребового блоку мотиваційного компоненту ЕПМ майбутнього вчителя музики.

ЕПМ майбутнього вчителя музики, нерозривно пов'язане із його подальшою фаховою діяльністю, обов'язково включає певний вибір мети та прийняття конкретних рішень, що втілюється у *цільовому блоці*, що знаходиться у нерозривному взаємозв'язку із потребним у структурі мотиваційного компоненту ЕПМ. Адже лише у синтезі з потребами, поступово набуваючи особистісного забарвлення, образ майбутнього результату окреслюється як мета. Л.Божович вважає мету невідривною від діяльності, на яку цю діяльність спрямовано [11]. А.Маркова стверджує, що саме “пошук і осмислення мети забезпечують реальне виконання дії”[108,35].

В.Шахов підходить до цього поняття, як до “ідеального уявлення майбутнього результату праці”[224]. Зміст цільового блоку як органічного продовження потребового складає завершений цільовий цикл. Початком його ми вважаємо цілеспрямований вплив на формування етнопедагогічних ідеалів студентства шляхом активізації смакової активності щодо українського народного та класичного мистецтва як провідних засобів етномузичної педагогіки. Г.Падалка визначає художньо-естетичний смак як “...систему почуттєво-раціональних схильностей особистості, що виростають на ґрунті соціально-детермінованих уявлень кожного індивіда про прекрасне і спонукають його до активної, відповідної ідеалу мистецької діяльності”[132,104]. На основі реакцій відповідних художньо-естетичних смаків відбувається розвиток етнопедагогічного оцінювання ефективності навчально-виховних методів і засобів згідно принципів засад і виховних ідеалів української народної педагогіки.

Продовженням цільового циклу є корегування самооцінки мисленнєвого процесу студента щодо його психологічної *готовності* до майбутньої фахової діяльності з урахуванням найвищого ступеню її якості, тобто до мети – не просто стати вчителем музики, а стати найкращим українським учителем-фахівцем – достойним представником свого народу, творцем його духовної культури. Така готовність проявляється, в першу чергу, в усвідомленій необхідності застосування методів і засобів, запропонованих українською народною педагогікою, а також творчого поєднання етнопедагогічних і загальнопсихологічних методів і засобів.

Педагогічний аспект проблематики готовності досліджувався Ш.Амонашвілі, Д.Ельконіним, О.Запорожцем, З.Ікуніною, А.Ліненко, В.Мухіним, Г.Нагорною та ін. А.Ліненко вважає готовність особливим психічним станом, початковою фундаментальною умовою вдалого виконання будь-якої діяльності, яка не розглядається без проблематики діяльності, формується під час діяльності та визнана її компонентом [122].

Проблема формування етнопедагогічної готовності, обумовленої

етнопедагогічною діяльністю, може розглядатись як інтегрований елемент готовності до фахової діяльності вчителя музики. Змістом етнопедагогічної готовності є цілісна система-комплекс знань, умінь і навичок, потрібних для здійснення етнопедагогічної діяльності, і розвитку професійно значущих якостей особистості. *Етнопедагогічна готовність* майбутнього вчителя музики нами визначена в якості *психічного стану особистості, який формується на основі синтезу педагогічного, етнопедагогічного, пізнавального, музично-педагогічного, виконавського та просвітницького видів діяльності, залучених у процесі фахової підготовки. Етнопедагогічна готовність є фундаментальною умовою успішного їх виконання, а також інтегрованим компонентом загальної готовності майбутнього фахівця до фахової діяльності.* Створення етнопедагогічної готовності студента до процесу формування ЕПМ включає: усвідомлення значущості ЕПМ для фахової діяльності вчителя музики, усвідомлення потреби у розвиненому ЕПМ і концентрацію зусиль щодо задоволення такої потреби.

Завершує цільовий цикл констатація, фіксація та рефлексивне осмислення позитивної динаміки розвитку розумових можливостей студента. Таким чином, цільовий блок мотиваційного компоненту ЕПМ проектує мисленнєвий процес майбутніх вчителів музики на досягнення мети – високоякісну та ефективну фахову діяльність у школі всіх рівнів згідно виховних ідеалів української народної педагогіки.

Єдність потребового і цільового блоків мотиваційного компоненту ЕПМ студентів утворює вектор їх мисленнєвої діяльності, а також визначає коефіцієнт зусиль, необхідних для такої діяльності. Цей вектор відображує певну спрямованість мислення – етнопедагогічну. Проблема спрямованості мислення цікавила багатьох дослідників. На думку В.Сластьоніна, спрямованість – це одне з структурних утворень особистості, яке містить усвідомлену та емоційно виражену орієнтацію на обраний фах [169,20]. Розглядаючи зміст спрямованості мислення, Н.Кузьміна включає в поняття уяву про цілі, потреби, які спонукають до певної діяльності, а також емоційне

ставлення до цієї діяльності [86]. Етнопедагогічна спрямованість мислення, на нашу думку, містить чітко визначений орієнтаційний вектор на етнопедагогічну, етномузичну, етнокультурну, просвітницьку діяльність сучасного вчителя музики, усвідомлення важливості, складності та емоційної привабливості цієї діяльності.

З метою розгляду змісту етнопедагогічної спрямованості мислення майбутнього вчителя музики доречно також зупинитись на характеристиці обох її сторін. Предметно-змістова сторона, на нашу думку, методологічно базується на принципах та цінностях української етнопедагогіки, а також формується на основі компонентів духовності українського народу. Динамічна сторона змісту етнопедагогічної спрямованості мислення включає такі групи мотивів, як пізнавальні, професійно-цілісні та соціальні (суспільні). Саме динамічна сторона змісту етнопедагогічної спрямованості мислення включає інтегровані в структуру мотивів взаємопов'язані потребовий та цільовий блоки. Ця сторона є відповідальною за регуляторну функцію щодо напрямку і способів виконання конкретних форм фахової діяльності вчителя музики, а також за осмисленість відповідних дій під час виконання різних видів діяльності. Емоційне забарвлення, що супроводжує протікання потребового та цільового циклів мотиваційного компоненту ЕПМ майбутнього вчителя музики під час отримання знань, умінь і навичок, також відноситься до царини динамічної сторони змісту етнопедагогічної спрямованості мислення студента.

Отже, ми визначаємо *етнопедагогічну спрямованість мислення майбутнього вчителя музики як системоутворюючу якість, що відповідає за усвідомлення системи соціально обумовлених відношень індивіда до дійсності та її предметів і явищ на засадах принципів та цінностей української етнопедагогіки, до себе як суб'єкта оточуючої дійсності та як представника свого народу і його культури, а також до фахової діяльності вчителя музики, на основі емоційного ставлення.*

Етнопедагогічна спрямованість мислення майбутнього вчителя музики

здійснює усвідомлену та емоційно виражену орієнтацію на фахову діяльність на основі принципів та цінностей української етнопедагогіки; синтезує потребовий та цільовий блоки у відносно завершений, автономний мотиваційний компонент цілісної системи ЕПМ.

Наступний, **когнітивно-ціннісний** компонент ЕПМ, є суттєвим щодо повноцінного перебігу мисленнєвого процесу. Адже сутність цього процесу полягає в засвоєнні системи цінностей української етнопедагогіки шляхом набуття, засвоєння та накопичення комплексу етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних та інших знань, необхідних для здійснення розумових операцій як активної форми творчого відображення і перетворення дійсності.

Когнітивно-ціннісний компонент відповідає за засвоєння знань шляхом узагальнення набутого досвіду і виділення змісту явищ, а також за розуміння знань – одну з базових функцій процесу мислення, що відбувається на основі включення нового знання у суб'єктивний досвід. Центральною ланкою означених знань є система цінностей української народної педагогіки.

Система цінностей української етнопедагогіки є базисом, який склався історично в процесі формування та розвитку українського етносу. Ця система підсумовує і систематизує весь досвід народного виховання та навчання, створивши феномен паритету землеробського та козацького виховних ідеалів, тотожного унікальному паритету жіночого та чоловічого. Ціннісний базис як основа етнопедагогічної діяльності майбутнього вчителя музики є об'єднавчим елементом між теорією та практикою. Систему цінностей українського народу визначає синтез його духовної та матеріальної культури. Г.Лозко відносить до складу духовної культури міфологію, демонологію та вірування, релігійну культуру, астрономічні знання та народний календар, фольклорну творчість (музичну, поетичну, драматичну тощо), українську символіку та священні знаки, що є одночасно дієвими засобами української етнопедагогіки, за допомоги яких відбувається формування ЕПМ [98]. Засвоєння цінностей реалізується в результаті усвідомлення і осмислення компонентів духовності українського

народу, а саме: українського народного світогляду; національної психології; національного характеру і темпераменту; національного способу мислення; народної моралі та етики; народної естетики; етнософії; національної ідеології; української національної самосвідомості.

До надбань матеріальної культури можна віднести хліборобство (рільництво, городництво, садівництво), тваринництво, бортництво, домашні ремесла та художні промисли, сімейні відносини та родинну обрядовість, знання українського народу, серед яких чільне місце належить народній педагогіці, українське житло та побут.

Домінуючою цінністю у системі цінностей української народної педагогіки є цінність-ціль: виховання довершеної людини згідно українського виховного ідеалу, яка поєднує якості всебічно розвиненої особистості, підготовленої до повноцінного життя в суспільстві, на основі формування компонентів духовності українського народу. Ось ці якості: працьовитість, розум, чесність, людяність, моральність, хоробрість, фізичну досконалість, патріотизм, вміння цінувати красу [130].

Цінності-відносини включають:

- позитивне ставлення до людей, що проявляється у гуманному відношенні один до одного, взаємодопомозі, гостинності;
- позитивне відношення до праці як основи життя, базисом якої є повноцінний фізичний та розумовий розвиток;
- позитивне ставлення до природи, сприймання її краси, поетизація матері-землі.

Доречно відмітити, що визначення цінностей-відносин враховує у своєму формулюванні позитивний емоційний фактор, що свідчить про інтегрованість та невіддільність одне від одного понять цінностей та емоцій як інструментів взаємозв'язку мотиваційного і когнітивно-ціннісного компонентів ЕПМ.

В якості цінностей-засобів народна педагогіка використовує

- цінності матеріальної культури (предмети побуту, праці, одяг, іграшки тощо);
- цінності духовної культури (мову, фольклор, релігію тощо);
- цінності соціонормативної культури (традиції, обряди, ігри) [124].

Цінність-ціль, цінності-відносини та цінності-засоби української народної педагогіки притаманні також і українській народній музичній педагогіці. В них втілено багатотисячлітній досвід музичного виховання, який несе педагогічну інтерпретацію філософії та психології українського народу. Засвоєння такого досвіду забезпечує ефективне формування когнітивно-ціннісного компоненту етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики.

Отже, задля формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ ми вважаємо доцільним:

-забезпечення протягом навчально-виховного процесу повноцінного та системного засвоєння цінностей української духовної культури, що одночасно є засобами української народної педагогіки, а саме: міфології, демонології та вірувань, релігійної культури, астрономічних знань та народного календаря, української символіки та священних знаків, фольклорної творчості (навчальні дисципліни – “Народознавство та фольклор України”, “Методика музичного виховання”, “Постановка голосу”, “Хоровий клас”, “Спеціальний інструмент”, “Хорове диригування” тощо);

-забезпечення під час навчально-виховного процесу повноцінного та системного засвоєння цінностей української матеріальної культури, до якої відносяться хліборобство (рільництво, городництво, садівництво), тваринництво, бортництво, домашні ремесла та художні промисли, сімейні відносини та родинна обрядовість, знання українського народу, серед яких чільне місце належить народній педагогіці, українське житло та побут (навчальна дисципліна - “Народознавство та фольклор України”) із логічним виокремленням цінності-цілі, цінностей-відносин та цінностей засобів української народної педагогіки;

-на основі забезпечення позитивного емоційного ставлення до повноцінного

засвоєння цінностей української духовної та матеріальної культури осмислення змісту духовності українського народу.

Специфіка формування когнітивно-ціннісного компонента ЕПМ майбутніх вчителів музики полягає в залученні українського фольклору з його багатим ціннісно-смісловим змістом, різнобічністю форм, соціальною значущістю. Під час спілкування з фольклорними формами й жанрами процес формування ЕПМ майбутнього вчителя музики набуває активного творчого характеру завдяки синкретичності фольклору. Особлива роль у формуванні когнітивно-ціннісного компонента належить обрядовому фольклору, який залучає синтез елементів різних видів народного мистецтва в обряді, а також створює унікальні можливості їх сприйняття у культурно-семантичному комплексі. Завдяки сильному емоційному впливові, що досягається розмаїттям мистецтв, фольклор здатний через перцептивно-емоційний шар психіки особистості довести глибоко до її свідомості ціннісні орієнтації, морально-естетичні ідеї, виробляючи відповідне оціночне ставлення до явищ оточуючої дійсності.

Застосування системного підходу вимагає розгляду когнітивно-ціннісного компонента в якості системи мисленнєвих дій, що надає можливість оперувати засвоєними етнопедагогічними цінностями. Під системою мисленнєвих дій можна розуміти сукупність мисленнєвих операцій, спрямованих на вияв невідомих властивостей і відношень об'єктів оточуючого світу. Словникове визначення системи операцій тлумачиться як "психологічний механізм мислення, що являє собою інтеріоризовану зворотну дію, скоординовану в структуру з іншими розумовими діями"[172,88]. Кожен мисленнєвий акт ґрунтується на системі операцій, до яких відносяться порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація і конкретизація, нерозривно пов'язаних з аналізом і синтезом – невід'ємними сторонами процесу пізнання. Ці інтегровані складові мисленнєвої діяльності є взаємопов'язаними між собою в єдиній системі операцій.

Аналіз є дуже важливою складовою мисленнєвої діяльності особистості.

“Аналіз (від грецького analysis – розтин) – мисленнєвий або реальний розтин предмета, явища, процесу на частини [174]. Аналізуючи, особистість здійснює такий мисленнєвий акт, за допомоги якого відбувається виявлення складових певного предмета або явища, а також визначення характерних властивостей і ознак цих складових, їх розгляд та осмислення з різних сторін.

Відносно більш повну картину предмета або явища дозволяє сформулювати мисленнєвий акт синтезу, в результаті якого можна не просто поєднати різні характеристики, виявлені в результаті акту аналізу, а осмислити предмет або явище в його цілісності. “Синтез (від грецького synthesis – з’єднання, об’єднання – мисленнєва операція об’єднання різних елементів, сторін об’єктів у єдине ціле”[172,121]. Високорозвинене мислення характеризується високим рівнем розвитку синтезуючої здібності формування знань на основі характеристик складових, обґрунтованих в результаті попереднього аналізу предмета або явища. Адже багатократне повторення цих мисленнєвих дій, скореговане викладачем, стимулює у студентів навички виявлення найбільш важливих та суттєвих ознак, властивостей, а також їх синтезування під потрібним кутом зору. Задача, поставлена викладачем на відповідному етапі навчально-виховного процесу, вимагає від студентів конкретних заходів щодо здійснення аналізу та синтезу: вони можуть здійснюватись у вигляді автоматично функціонуючих операцій аналізу та синтезу, або у вигляді свідомо виконуваних дій аналізування та синтезування.

Порівняння – це одна з найбільш універсальних, часто повторюваних мисленнєвих операцій особистості, характерних як для повсякденного життя, так і для наукового дослідження. Сутність порівняння полягає у “відображення ознак схожості та подібності. Індивід може порівнювати наочно дані або уявлювані об’єкти, створюючи їх образи”[168,152]. У процесі здійснення операції порівняння відбувається співставлення властивостей, ознак певних предметів, явищ оточуючого світу, тенденцій і характеру розвитку суспільств, етносів тощо. Ця операція, повторюючись безкінечно багато разів у різних відношеннях і зв’язках, формує все більш і

більш повні знання, збагачуючи поступово картину предмету або явища. Таким чином ЕПМ має змогу оперувати все більш змістовним багатоплановим матеріалом.

Осмилення сутності предмета або явища, яке застосовують мисленнєві акти порівняння, аналізу та синтезу, не може відбутись без виділення, ізолювання одних властивостей і характеристик від інших. Мета такого ізолювання – зробити ці властивості об’єктом мисленнєвого процесу. Така мисленнєва дія є абстрагуванням. “Абстрагуванням ми виділяємо окремі ознаки, елементи і відділяємо їх від інших і від самих об’єктів”[168,152]. Сформувані навички абстрагування у студентів – це навчити їх відволікатись від багатогранності властивостей, концентруючи мисленнєві зусилля, попередні знання та досвід тощо на одній властивості або групі подібних. Осмисливши одну групу конкретних характеристик, студент може перейти до осмилення другої, третьої. При цьому мислення студента збагачується новими знаннями, новим змістовним матеріалом.

На одному з етапів осмилення певного числа сторін об’єкта, виділених в результаті абстрагування, кількість набутих знань переростає у їх сукупність, щоб у подальшій мисленнєвій діяльності повернутися до розгляду предмета або явища на більш високому рівні. Таким чином мисленнєвий процес узагальнює розрізнені відомості та знання. Отже узагальнення – це конкретне змістовне осмилення предмета або явища порівняно із першим уявленням про нього, мисленнєве об’єднання предметів за їх спільними і суттєвими ознаками, розкриття об’єктивних і закономірних зв’язків, загальних і особливих сторін об’єктів пізнання [174].

Таким чином, формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ студентів, відповідального за набуття, засвоєння і поглиблення комплексу знань, які виконують функцію носія і транслятора етнопедагогічних цінностей, ґрунтується на формуванні і відпрацюванні навичок мисленнєвих операцій порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення тощо. Завдяки системі послідовно здійснюваних мисленнєвих актів можна досягти

конкретизації знання, тобто розуміння певних предметів та явищ стає більш конкретним.

З огляду на вищезазначене, комплексне відпрацювання мисленнєвих операцій на етнопедагогічному, етнологічному, етномузичному матеріалі, що супроводжується стійким інтересом студентів, призводить до різнобічності, поглибленості відповідних знань, тобто до *етнопедагогічної ерудованості*. Енциклопедичний словник трактує ерудицію як глибокі всебічні знання, широку поінформованість (від лат. *eruditio* – ученість, пізнання) [175]. Особистість вважається ерудитом (від лат. *eruditus*), коли засвоєння навчальних курсів, опрацювання літературних, медійних джерел супроводжуються осмисленням на основі аналітичної, порівняльної мисленнєвої діяльності, здійснення висновків на базі узагальнення, конкретизації, застосування дедуктивної логіки тощо. Під *етнопедагогічною ерудованістю вчителя музики ми розуміємо широку поінформованість у царині народної педагогіки, її цінностей, методів і засобів, етнології, музичного фольклору, поглиблене знання відповідних джерел*. Майбутній учитель музики, що володіє етнопедагогічною ерудованістю, концентрує відповідні знання не тільки за рахунок вивчення навчальної дисципліни “Народознавство і фольклор України”, а і шляхом аналізу, синтезу, систематизації, класифікації знань, які містяться в інших навчальних дисциплінах, літературних та Інтернет-джерелах. Етнопедагогічна ерудованість передбачає не тільки знання української народної педагогіки, її мети, змісту, завдань, а також історію її розвитку, етнопедагогічний потенціал її методів і засобів, зв’язок із ментальністю та етнософією, уміння і навички виконання і застосування українського музичного фольклору на уроках музики.

Теоретична база етнопедагогічної ерудованості закладається в процесі засвоєння навчальної дисципліни “Народознавство та фольклор України” і вимагає відпрацювання вищерозглянутих мисленнєвих операцій в усіх запланованих видах занять та видах контролю з урахуванням свідомого їх

виконання. Методика викладання розроблялась таким чином, щоб кожен з видів занять та контролю залучав застосування максимальної кількості мисленнєвих операцій. Дуже корисними для формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ ми вважаємо наступні форми роботи: усний та письмовий аналіз музичного фольклорного твору, порівняльний аналіз музичних фольклорних творів різних родів, жанрів тощо, характеристики музичних образів персонажів, їх порівняльні характеристики. Для відпрацювання мисленнєвих операцій вимоги викладача щодо виконання студентами рефератів, доповідей, повідомлень мають містити обов'язкові: аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, конкретизацію тощо.

Збагачення майбутнього вчителя музики системою цінностей української народної педагогіки шляхом засвоєння нових знань відбувається як емпіричним, так і логічним шляхом. Процес формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ передбачає використання обох шляхів при засвоєнні цінностей. Цінності, набуті емпіричним шляхом, що існують у свідомості у вигляді образів-уявлень, знаходять своє вираження у вигляді емпіричних понять. Емпіричні поняття в процесі формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ здобуваються студентом при прослуховуванні та виконанні фольклорних зразків та зразків української класичної та сучасної музики (навчальні дисципліни “Народознавство та фольклор України”, “Історія української музики”, “Методика музичного виховання”, “Хоровий клас”, “Хорове диригування”, “Спеціальний інструмент”, “Постановка голосу” тощо), при вивченні різних видів українського народного, класичного та сучасного мистецтва (навчальні дисципліни “Народознавство та фольклор України”, “Художня культура”), при перегляді та можливій участі у заходах української обрядової культури.

Цінності, засвоєні в процесі набуття теоретичних знань логічним шляхом, існують у формі наукових понять як відображення об'єктивно істинного в об'єктах або явищах. Теоретичні поняття в процесі формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ накопичуються студентом при

засвоєнні етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань. Таким чином, розгляд когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ та відповідно його змістовної сторони – формування понять, підводить нас до необхідності розгляду поняття *тезаурусу*. До поняття тезаурусу зверталось багато дослідників. Л.Коваль визначає тезаурус як “інтелектуальний та емоційний багаж особистості, втілений у життєвому й оцінному досвіді”[73, 29]. В.Бутенко зазначає, що роль тезаурусу полягає у здійсненні плідного зв’язку особистості з мистецтвом, який стає можливим лише за умови її “...достатньої обізнаності в галузі художньої літератури, розвиненості уявлень і понять про ціннісну сутність мистецтва і способи його опанування” [19,23]. О.Олексюк, розкриваючи органічний зв’язок нормативно-регуляторного компоненту духовності з теоретико-пізнавальною та інтелектуальною активністю професіонала-музиканта, стверджує, що в її основі лежить “нагромаджений інтелектуально - емоційний багаж - музично-естетичний тезаурус” [127,22]. Проблема “музично-естетичного” (О.Олексюк) [127], “інтелектуально-емоційного” (Л.Коваль) [73] тезаурусу або “інформаційно-естетичного фонду” (В.Бутенко) [19] активно розроблялася в межах дослідження естетичного аспекту музичного мистецтва провідними педагогами України.

В процесі формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ мова може йти про надбання *етнопедагогічного* тезаурусу, що відбувається за рахунок накопичення студентами інтелектуального та емоційного багажу в царині етнопедагогіки, етномузичної педагогіки, етнології, вміння втілити його в подальшій фаховій діяльності, здійснення плідного зв’язку майбутнього педагога-музиканта з традиціями, принципами, засобами української народної педагогіки на основі українського народного та класичного мистецтва, створення групи понять щодо ціннісної сутності української народної педагогіки та українського народного та класичного мистецтва, а також способів їх опанування, формування відповідних інтонаційно-стильового та інформаційно-естетичного фондів.

Оволодіння етнопедагогічним тезаурусом із сформованістю інтонаційно-стильового та інформаційно-естетичного фондів включно, що забезпечує поглиблене розуміння предмету пізнання, а саме етнопедагогіки взагалі і музичної етнопедагогіки зокрема з її принципами, методами та закономірностями, є важливим чинником *етнопедагогічної компетентності*, її основою.

Словникове визначення поняття компетентності (лат. *competens* – відповідний, здатний) трактує цей термін як “володіння необхідними знаннями, відомостями, уміння вирішувати проблеми, виконувати завдання в будь-якій царині”[172,54]. *Під етнопедагогічною компетентністю ми розуміємо сукупність наявних знань у царині народної педагогіки, в тому числі музичної, що відображені у синкретичній єдності розгалуженої системи етнопедагогічних, етномузичних понять та інтонаційного фонду зразків музичного фольклору. Етнопедагогічна компетентність забезпечує розуміння народної педагогіки як предмета пізнання, а також музичного народного мистецтва як провідного засобу народної педагогіки з його об’єктивними жанрово-стильовими, феноменологічними закономірностями, з конкретними особливостями виконавського формотворення, музичного мовлення, часового розвитку тощо. Створення етнопедагогічної компетентності ми вважаємо запорукою формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ майбутнього вчителя музики.*

Таким чином, процес формування ЕПМ залежить від формування у студентів певного комплексу понять. Якщо сутність мислення полягає у спроможності особистості створювати та використовувати різноманітні поняття, то сутність ЕПМ і його когнітивно-ціннісного компоненту знаходиться в площині засвоєння ціннісного базису української етнопедагогіки шляхом створення і використання комплексу понять, притаманних етнопедагогічним, етнологічним, етномузичним знанням. Означений комплекс понять несе високе функціональне навантаження, а саме: інформативне, комунікативне, психологічне, естетичне, інтонаційне

(група музикознавчих понять щодо теорії музичного фольклору), виконавське (група музикознавчих понять щодо комплексу прийомів, сфокусованих на змісті виконуваних музичних зразків).

Таким чином, успішне засвоєння етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань, наявність етнопедагогічної ерудованості та етнопедагогічного тезаурусу свідчить про сформованість когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ. Дуже важливою, на нашу думку, є рефлексивна осмисленість щодо формування та розвитку когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ, що підвищує розумову активність студента, інтенсифікує його інтелектуальний розвиток та природні здібності із музичними включно, формує його понятійний апарат.

Наступним компонентом ЕПМ є **фахово-творчий**, який відповідає за оволодіння фахом учителя музики, за участь у відповідній трудовій діяльності, що є творчою діяльністю. Процес ЕПМ можна розуміти як процес вирішення певної творчої задачі [72,348], а результатом сформованості фахово-творчого компоненту є або відкриття нових рішень педагогічних і етнопедагогічних задач, що постають в процесі фахової діяльності, або удосконалення рішень. Центральною змістовою ланкою ЕПМ можна вважати устремлення особистості вчителя музики на постановку і вирішення педагогічних і етнопедагогічних задач. Дослідники Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, В.Сластьонін, Г.Сухобська вважають вирішення проблемності функціональною одиницею мисленнєвої діяльності вчителя.

Сенс перетворюючої позиції вчителя музики, за яку відповідає фахово-творчий компонент ЕПМ, полягає в тому, щоб перевести учня з одного стану в інший. Позитивний результат у цьому випадку залежить від рівня його фаховості, яка на рівні мисленнєвого процесу полягає у володінні певною технологією в якості комплексу умінь, а саме: ставити педагогічну, етнопедагогічну, музично-педагогічну задачу; програмувати спосіб педагогічної дії; вивчити результат вирішення задачі; передбачити

використання результату у подальшому розвитку навчально-виховного процесу[223].

Про творчий характер діяльності вчителя зокрема та вчителя музики взагалі говорять практично всі дослідники, які займаються цією проблемою. Ю.Кулюткін наголошує на тому, що фахова підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності як до творчого процесу є важливою проблемою [88]. А.Маркова пов'язує проблему творчості вчителя із проблемою компетентності (діагностична, методична творчість)[108]. Думка про єдність мислення і творчості пронизує праці В.Біблера, А.Брушлінського, Р.Стренберга. Видом діяльності вважають творчість багато провідних вітчизняних та зарубіжних дослідників. “Творчою діяльністю ..., - як вважає Б.Теплов, – називається така діяльність, в результаті якої створюються нові оригінальні продукти високої суспільної цінності”[72,331]. До творчої діяльності безперечно можна віднести фахову діяльність вчителя музики, адже вона відповідає всім ознакам творчості як виду діяльності, до яких відносяться:

- наявність мети формування музичної культури учня як сегменту духовної культури, що є значущим як у соціальному, так і в особистісному аспектах, бо здійснює внесок у розвиток суспільства і особистості;
- наявність багатьох протиріч, існуючих у межах навчально-виховного процесу, які полягають у відсутності балансу між народно-побутовою, “масовою”, релігійною і так званою “високою” культурами, що відбилося на тенденціях реформування освіти, (вирішення знаходиться у площині формування ЕПМ майбутнього вчителя музики, яке ліквідує перекис у свідомості в бік засилля масової культури і повертає до принципових засад вітчизняно-духовних традицій);
- наявність об’єктивних передумов та умов для творчої фахової діяльності майбутнього вчителя музики, що полягає насамперед у реформуванні сучасної української школи всіх рівнів на основі принципів гуманізації та демократизації в сучасних умовах державотворення, (відповідь дає

формування ЕПМ майбутнього вчителя музики на основі ціннісного базису української етнопедагогіки, де засадничими принципами є гуманізм і демократизм);

- наявність суб'єктивних передумов для творчості – особистісні якості, мотивація, мисленнєвий процес, творчі здібності (напрямую залежить від створення умов у вищих музично-педагогічних навчальних закладах з формування ЕПМ майбутнього вчителя музики і, зокрема, його творчо-діяльнісного компоненту);

- наявність оригінальності результату фахової діяльності вчителя музики залежить від сутності, процесу і результату діяльності – адже сформована музична культура учнів в якості сегменту духовної культури як продукт творчої фахової діяльності вчителя музики в кожному конкретному випадку є створенням нових духовних цінностей.

Фахова діяльність вчителя музики є вельми багатогранною і складною. Вона включає педагогічну, етнопедагогічну, музичну, просвітницьку та інші види діяльності. Причому музична діяльність входить до складу інших видів, що підсилює творчий характер всієї системи фахової діяльності. Педагогічну діяльність В.Сластьонін визначає як “особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь до молодших накопичених людством культури та досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві” [169,24]. Етнопедагогічна діяльність вчителя музики поєднує в собі риси загальнопедагогічної, власне етнопедагогічної та музичної діяльності. І.Попова розглядає етнопедагогічну діяльність як складне системне утворення, котре складається з етнопедагогічних та етнокультурних знань і уявлень, розвиненої етнокультурної свідомості (етнічний плюралізм) та індивідуальної самосвідомості (етнічна ідентифікація), а також етнопедагогічної спрямованості мислення на основі оволодіння формами, методами та засобами (технологією) етнопедагогічної праці у вихованні [142].

Структура фахової діяльності вчителя музики закладає основні детермінанти, які обумовлюють функціонування фахово-творчого компоненту ЕПМ. Фахову діяльність вчителя музики можна віднести до суб'єкт-суб'єктного типу діяльності, тому що головним її атрибутом є ряд суб'єктів (учнів) та їх діяльність. Отже специфіка цієї діяльності полягає в спрямованості на формування та керування діяльністю учнів з метою формування їх музичної культури, тобто її можна вважати метадіяльністю. Творчий характер фахової діяльності майбутнього вчителя музики полягає в тому, що цілеспрямованій трансформації підлягає її предмет, яким є вищезазначений ряд суб'єктів та їх діяльність. Таким чином, закономірності ЕПМ майбутнього вчителя музики, обумовлені його фаховою діяльністю, набувають творчодіяльнісної специфікації: суб'єкт-суб'єктного типу. Музична діяльність вчителя музики підсилює творчодіяльнісну специфікацію ЕПМ суб'єкт-суб'єктного типу за рахунок етномузичних та дидактичних впливів.

Отже наявність фахово-творчого компоненту надає всій системі ЕПМ характеру творчої мисленнєвої діяльності, центральною ланкою якої є вирішення педагогічних і етнопедагогічних задач в процесі фахової діяльності, або удосконалення рішень. Під педагогічною задачею В.Сластьонін розуміє “осмислену педагогічну ситуацію із привнесеною в неї метою у зв'язку з необхідністю пізнання і перетворення дійсності” [169,237]. М.Харитонов визначає педагогічну задачу як “усвідомлену педагогом проблемну ситуацію, обумовлену необхідністю переведення особистості, яка навчається, на більш високий рівень виховання, навчання і розвитку; ситуацію, що потребує від вчителя професійних дій, що являє собою творчий процес” [199,108]. Етнопедагогічну задачу автор визначає як “різновид педагогічної задачі, що володіє національно і регіонально-етнічною специфікою і полягає у врахуванні конкретного змісту предметів, які вивчаються, і етнопедагогічних особливостей їх викладання, а також у наявності інтегруючої властивості” [180,с.108].

На основі досліджень В.Ніколаєва, який співвідніс результати

етнопедагогічних досліджень із результатами аналізу педагогічних задач [124], нами була конкретизована типологія етнопедагогічних задач, які мають специфіку, пов'язану із використанням методів і засобів народного виховання. Згідно такої типології етнопедагогічні задачі розподіляються на дві групи. До першої групи відносяться задачі, спрямовані на вирішення конкретних завдань педагогічного процесу. Причому до цієї групи ми залуцаємо задачі щодо вирішення як надситуативної, так і ситуативної проблемності, а саме:

- надання знань з етнопедагогіки, етномузичної педагогіки та етнології українського народу;
- розвиток особистісних якостей згідно паритету виховних ідеалів українців;
- формування національного самоусвідомлення особистості відповідно до найкращих соціо-психічних рис свого народу.

Друга група систематизована щодо етнопедагогічних методів і засобів вирішення задач. Ця група залуцає музично-ігрові, музично-обрядові, комплексні методи і засоби.

Специфіка формування фахово-творчого компоненту ЕПМ вчителя музики полягає в тому, що вирішення проблемності здійснюється шляхом комплексного використання як загальнопедагогічних методів і засобів, так і методами та засобами української народної педагогіки.

Таким чином, формування фахово-творчого компоненту ЕПМ, вимагає ряду умінь: постановки педагогічних, етнопедагогічних, музично-педагогічних задач; програмування способу педагогічної дії та підбору найбільш доцільних методів і засобів виконання з етнопедагогічними включно; виконання педагогічної дії означеними засобами і методами; вивчення результативності педагогічної дії та ефективності добору методів і засобів; використання результатів рішення педагогічної або етнопедагогічної задачі для подальшого педагогічного процесу.

Оскільки українська народна педагогіка ставить задачі щодо виховання підростаючого покоління згідно її виховних ідеалів, то мислення майбутнього вчителя має бути націленим на пошук і постановку відповідних задач, до яких

належать задачі розумового, морального, трудового, естетичного виховання. Таким чином, велика кількість задач не може бути вирішена одночасно. Отже фахово-творчий компонент ЕПМ майбутнього педагога-музиканта є відповідальним за формування задач на дальню, середню і ближню перспективи: надзадачу, а також стратегічні, тактичні і оперативні задачі. З огляду на вищезазначене, у формуванні задач виникає певна ієрархія, яка відображує ситуативну і надситуативну проблемність ЕПМ майбутнього вчителя музики.

Ситуаційна проблемність пов'язана із з'ясуванням причин виникнення протиріч на уроках музики та в позаурочній діяльності, а також із підбором етнопедагогічних, етномузичних, комплексних та інших методів вирішення проблемності. Зміни, що відбуваються в суб'єктах фахової діяльності, пов'язані із залученням українського музичного народного і класичного мистецтва як провідних етнопедагогічних засобів. Таким чином, ситуаційній проблемності відповідає, в основному, друга група етнопедагогічних задач, спрямована на розвиток сприймання, уваги, певних вокальних навичок, координації слухового і вокального апаратів тощо. Надситуаційна проблемність характеризується усвідомленням учителя музики необхідності змін, удосконалення особистості, в тому числі, власної. Тут використовується перша група етнопедагогічних задач, причому в якості надзадачі виступає корекція соціо-психічних рис нації, пов'язана з цілеспрямованим вихованням позитивних рис нації. Таким чином, фахово-творчому компонентові ЕПМ майбутнього вчителя музики притаманна ієрархізованість, співвіднесеність процесів і їх взаємодія.

Саме ступінь надситуативних привнесень у завдання навчально-виховного процесу, які постають перед учителем музики, визначають ступінь креативності такого учителя. М.Кашапов називає креативність "...здатністю продукувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення і поведінки, швидко і правильно вирішувати проблемні ситуації" [72,331]. За Е.Торренсом креативність – це "здатність до породження оригінальних ідей і використання нестандартних способів інтелектуальної діяльності" [72,332]. Ряд дослідників, серед яких

Д.Богоявленська, М.Кашапов, Є.Коточігова, Г.Щедровицький, вважають креативність основою творчості.

Для музично-інтелектуальних процесів на рівні фахово-творчого компоненту ЕПМ розвиток креативності має першочергове значення як інструмент поступового переходу від репродуктивних дій (відтворювальних) до творчих (конструктивних). Креативність знаходить свій прояв у різних видах і формах музикування, задіяних у навчальних дисциплінах, що вивчаються у вищих музично-педагогічних навчальних закладах. До таких відносяться види діяльності, пов'язані із створенням музичних зразків та їх удосконаленням (навчальні музично-теоретичні курси із стильової гармонізації, імпровізації тощо), а також пов'язані з активним та індивідуально - самостійним художнім переосмисленням в процесі інтерпретації музичних зразків, запропонованих студентам до вивчення та виконання.

Діяльність викладача щодо формування фахово-творчого компоненту ЕПМ студентів під час навчально-виховного процесу включає створення умов для осмислення студентом художньої концепції музичного твору, що є засобом етномузичної педагогіки, надання знань, умінь та навичок для досягнення студентом музичного стилю різних видів і жанрів українського народного та класичного мистецтва, вільне оперування поняттям музичного стилю у різних жанрах і формах (навчальні курси з стильової гармонізації, імпровізації, історії української та зарубіжної музики, аналізу музичних творів, поліфонії); формування підходів до розуміння студентами ролі та значення музичної драматургії як способу реалізації художнього образу у виконавчій діяльності (навчальні курси з аналізу музичних творів, історії української та зарубіжної музики).

А.Маслоу виокремлює основні фази творчої діяльності [109]. Для першої фази є характерними імпровізація і натхнення, характерні також для творчої діяльності вчителя музики. Друга фаза відповідає за розробку і розвиток натхнення та ідей, що виникли на першій фазі. На дві основні фази можна розкласти і вирішення

етнопедагогічної задачі. Перша фаза – відбувається інтуїтивний пошук і отримання інтуїтивного рішення. На другій фазі рішення вербалізується і формалізується на основі логіки.

Проблема розвитку мистецької інтуїції студентів віднайшла своє відображення в дослідженнях Г.Падалки, яка наголошує, що інтуїція – “це здатність усвідомлювати істину шляхом прямого її з’ясування, швидко і безпосередньо, поза застосуванням доказів, минаючи тривалі процеси обґрунтування” [132,117]. Автор вважає, що творчо-музична діяльність, спрямована на майбутню фахову роботу студентів, створює умови для розвитку мистецької інтуїції студентів як центральної ланки творчого процесу. Тому важливо не обмежувати процес фахової підготовки студентів аналітично-раціональними чи емоційно-усвідомленими підходами, а враховувати також інтуїтивний аспект. Отже стимулювання та розвиток творчої інтуїції як центральної ланки творчо-мисленнєвого процесу є важливим фактором формування фахово-творчого компоненту ЕПМ.

Оскільки функціонування фахово-творчого компоненту ЕПМ починається з пізнання етнопедагогічної задачі, саме інтуїція відіграє важливу роль у здатності бачити те, що не вкладається у межі раніше відомого. “Вміння бачити проблему – свідоцтво високого ступеню розумового розвитку”, – вважає Т.Кудрявцев [83,77]. Пильність у пошуках етнопедагогічної проблеми означає побачити етнопедагогічний зміст у явищах навчально-виховного процесу. Заважає цьому вплив звичних кліше, установок, почуттів, а сприяє – розвинена інтуїція. Уміння завчасно виявити етнопедагогічну проблему є передумовою ефективного вирішення. Висока чуттєвість до етнопедагогічного змісту ситуації, своєчасне виявлення відповідної проблеми, здатність роз’яснити незрозуміле зрозумілим – це характеристики даної якості фахово-творчого компоненту ЕПМ. Оцінка розвиненості цієї якості залежить від кількості віднайдених етнопедагогічних проблем за одиницю часу, наприклад, за стандартний урок музики. Коли етнопедагогічна задача сформульована, і вчитель музики володіє наскрізною інформацією щодо неї, важливим, на нашу думку, є не тільки підбір

етнопедагогічних засобів і методів вирішення, а і вміння синтезувати загальнопедагогічні методи із етнопедагогічними. Саме такі уміння щодо розв'язання задач можна вважати оригінальними, тобто незвичними, неочікуваними для учнів і безумовно самостійними. Адже оригінальність означає здатність робити що-небудь самому.

Фахово-творчий компонент ЕПМ безпосередньо пов'язаний із трьома основними формами музично-творчої діяльності: слуханням як фазою пасивної участі, виконанням як фазою активного сприйняття музичного твору, де студент через інтерпретацію застосовує свій творчий потенціал, композицією як найвищою фазою музично-творчої діяльності. Для формування цього компоненту, на нашу думку, викладач має застосовувати всі три вищезазначені форми, використовуючи основні засоби української етномузичної педагогіки. На фазі слухання доцільно використати український музичний фольклор як втілення багатогранної душі українського народу, його духовного багатства та національне мистецтво як джерело засвоєння ідейності, моральності, естетики рідного народу (навчальні курси з історії української музики, а також з народознавства та фольклору України). На фазі виконання нами запропоновано розширити долю застосування високохудожніх зразків українського музичного фольклору та національного мистецтва у плануванні та програмуванні навчальних курсів з хорового диригування, постановки голосу, спеціального та додаткового інструментів тощо. Наприклад, під час планування модульного контролю, якщо він відбувається з урахуванням принципу історизму, включити на всіх етапах зразки музичного фольклору, починаючи з найдавніших (проста серіація “Щедрик”), і поступово переходячи до більш ускладнених аж до сучасних. Найвища фаза музично-творчої діяльності студентів – композиція – може реалізуватись, на нашу думку, на основі ефективно розроблених підходів до перших двох фаз у разі їх успішної реалізації. Попереднє набуття майбутніми педагогами-музикантами знань, умінь і навичок в частині осягнення ними поняття “музичний стиль” та вільне оперування ним у різних формах музично-творчої діяльності, розуміння ролі та значення музичної драматургії

як способу реалізації композиторської концепції у виконавчій діяльності є запорукою розвитку творчих здібностей, а також творчого способу мислення студентів.

Для майбутнього вчителя музики важливим інструментом володіння оригінальністю ЕПМ є навички художньої інтерпретації творів українського народного та класичного мистецтва в якості їх творчого тлумачення. Інтерпретація перекладається з латинської мови як “роз’яснення, витлумачення, розкриття змісту”. Проблемою дослідження інтерпретації в музичному мистецтві займалися О.Алексєєв, О.Бурська, А.Кандинський-Рибніков, А.Козир, Н.Корихалова, Г.Орлов, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Чинаєв, О.Щолокова та ін. Інтерпретація – це “іманентна і загальна закономірність виконавського мистецтва, що передбачає глибоке осмислення тексту, художнього контексту та психологічного підтексту твору з метою формування і втілення виконавської концепції. Інтерпретація музична... – процес звукової реалізації нотного тексту” [45,48].

З двох протилежних теоретичних позицій до проблеми інтерпретації музичного твору – виконання як просте відтворення музичного тексту і виконання як творча діяльність музиканта-інтерпретатора – для нас близькою є безумовно друга позиція. Адже провідними засобами формування ЕПМ майбутнього вчителя музики є український музичний фольклор і українське класичне мистецтво, коріння якого сягає у музично-фольклорну творчість. Таким чином, важливість для нашого дослідження саме другої позиції спирається на роль українського народу як одночасно творця та інтерпретатора у процесі виконання музичних фольклорних жанрів. Комплекс засобів музичної виразності – інтонаційних, динамічних, темпових тощо – не може бути точно зафіксованим у нотному записі зразків музичного фольклору. Наявною є лише трактовка автора обробки або укладача збірки, пісенника. Це піднімає значення власної творчої інтерпретації учителя музики на високий щабель і зобов’язує викладачів вищих музично-педагогічних навчальних закладів до обов’язкового надання студентам художньо-інтерпретаційних умінь, зокрема щодо зразків музичного народного мистецтва.

Нами запропоновано конкретні етапи для здійснення усвідомленої інтерпретації музичного фольклорного твору, який вчитель музики використовує в процесі фахової діяльності.

- Історико-теоретичні відомості про твір: приблизний час створення, історична епоха, рід, жанр, для яких виконавців передбачається.
- Змістова складова, засоби виразності: характер твору, текст, форма, складочислова будова, наспів, лад, динаміка та ін.
- Оцінювання етнопедагогічного значення та впливу певного фольклорного зразка на основі аналітичних і порівняльних операцій щодо зразків одного виду, але різних жанрів, одного жанру, але різних епох тощо.
- Оцінювання різних інтерпретацій у процесі виконання.

Таким чином, для формування фахово-творчого компоненту ЕПМ великого значення набуває саме інтерпретаторська діяльність студента, як така, що активізує ефективне протікання музично-інтелектуальних процесів.

Нерозривно пов'язаним із поняттям художньої інтерпретації є поняття імпровізації. Уміння імпровізувати є важливим інструментом прояву креативності майбутнього вчителя музики. Це уміння, на нашу думку, є обов'язковим для формування ЕПМ під час фахової підготовки. Адже воно пов'язано безпосередньо із повсякденною практикою музичного виконавства зразків українського фольклору та класичного мистецтва як на уроці, так і в позаурочній діяльності. Енциклопедичний музичний словник визначає імпровізацію (від лат. *improvisus* – несподіваний, раптовий) – як “особливий вид художньої творчості, при якому творення відбувається безпосередньо в процесі виконавства. Імпровізаційні основи обов'язково є присутніми у творчості композитора ... і до певної міри у процесі виконання” [230,191]. Провідна роль імпровізації у народно-пісенній та інструментальній музичній творчості робить вельми важливою наявність сформованих імпровізаційних навичок для формування ЕПМ. Адже ЕПМ передбачає культивування у постаті вчителя музики найкращих соціо-психічних рис і якостей, притаманних українському народові. Саме імпровізаційність в якості “збагачення і розвитку усталеного наспіву в процесі виконання є звичайною рисою

народної музичної творчості”[56,119]. Наявністю імпровізаційності у складі фахово-творчого компоненту ЕПМ обумовлюється новаційність, швидкість, гнучкість, варіативність мислення, що проявляються також в інтерпретації.

В.Григор'єв визначає ряд напрямів прояву імпровізаційності: внутрішньо-текстовий, контекстовий та поведінковий [44]. Внутрішньо-текстовий напрям, пов'язаний із лінійністю розгортання музичного образу в часі, базується на комплексі рухливих виконавських структур у нотному записі твору. Контекстова імпровізація – найбільш важлива, на думку автора, для творчого мисленнєвого процесу, зумовлюється багатомірністю задуму, розширенням змістового поля рішень. Третій напрям імпровізаційності відповідає за злиття в одне технологічне ціле володіння голосом або певним музичним інструментом, з одного боку, а з другого, - типовими формулами музичного розвитку на основі навичок художньо-концепційного розгортання змісту і форми музичного зразка.

Б.Асаф'єв, В.Григор'єв, Г.Прокоф'єв звертають увагу на проблему управління музичним часом, що дозволяє створювати кожен раз нову цілісність форми. Через уміння організовувати музичний час у процесі вокального або інструментального виконання українських фольклорних і класичних творів відбувається активізація творчо-мисленнєвого потенціалу майбутнього вчителя музики і актуалізація зв'язків фахово-творчого компоненту із когнітивно-ціннісним. Ці процеси відображуються у залученні пластів засвоєних знань щодо видів і жанрів українського фольклорного та класичного мистецтва із накопиченим інтонаційним фондом включно, у здатності внутрішньо уявляти звукову тканину твору в системі ладових та інтонаційних відношень, у швидкісній зміні ряду асоціацій.

Таким чином, мотиваційний, когнітивно-ціннісний та фахово-творчий компоненти складають основу психологічного механізму ЕПМ.

Здійснивши розгляд структурних компонентів ЕПМ, ми вважаємо за доцільне перейти до розгляду його **функцій**, оскільки внутрішня сторона функціонування системи ЕПМ обумовлена їх тісною, динамічною взаємодією. Оскільки ЕПМ володіє усіма основними властивостями мислення особистості, то йому належать функції **цілеутворення** як процес

породження нових цілей включно із формуванням образу кінцевого результату діяльності; **розуміння**, що відбувається на основі включення нового знання у суб'єктивний досвід; **розв'язання задач і проблем** в сенсі віднайдення зв'язку між відомим і невідомим; **рефлексія** в якості діяльності особистості, що спрямована на усвідомлення своїх способів і дій пізнання.

Зв'язок між вихідним станом мотиваційного компонента та його станом у системі сформованого ЕПМ визначає *функція цілеутворення*. Ця функція відповідає за актуалізацію нових цілей включно із формуванням образу кінцевого результату етнопедагогічної, педагогічної, музичної діяльності, є невідривною від цих видів діяльності. Образ кінцевого результату етнопедагогічної, педагогічної та музичної діяльності, набуваючи особистісного забарвлення, поступово окреслюється як мета. В.Шахов підходить до поняття мети, як до “ідеального уявлення майбутнього результату праці”[223,38].

Кожен з пізнавальних, професійно-цілісних, а також соціальних (суспільних) мотивів обов'язково включає певний вибір мети та прийняття конкретних рішень. Отже, якщо функція цілеутворення передбачає майбутній результат праці, то очікуваний результат діяльності викладача з формування ЕПМ студента втілюється у конкретних змінах розумового розвитку студента, а саме: у формуванні його понять, суджень, умовиводів, уявлень, поглядів, переконань, знань, практичних умінь і навичок. Функція цілеутворення визначає вектор етнопедагогічної спрямованості мислення майбутніх учителів музики, відповідає за самооцінку студента щодо обраного фаху, спрямовує на фахову діяльність з урахуванням найвищого ступеню її якості, інтенсифікує засвоєння знань та умінь протягом навчально-виховного процесу та допомагає усвідомленню студентом позитивних змін в частині інтелектуального розвитку.

Зв'язок між вихідним станом когнітивно-ціннісного компонента та його станом у системі сформованого ЕПМ визначає *функція розуміння*, відповідальна за змістовну сторону ЕПМ та її постійне збагачення. На

важливості цієї функції наголошував Г.Костюк, який вважає розуміння спрямованим на розкриття тих чи інших об'єктів у їх істотних зв'язках з іншими об'єктами. Автор пов'язує функцію розуміння із постійним пізнанням нового за рахунок включення невідомого у систему раніше набутого досвіду. Фізіологічну сторону розуміння вчений вбачає в активізації утворених раніше тимчасових нервових зв'язків, їх застосуванні в нових умовах і формуванні нових зв'язків [151]. На аналітико-синтетичний характер функції розуміння (тобто на безпосередній зв'язок із аналізом, синтезом, абстрагуванням, узагальненням тощо) вказують дослідники Л.Балацька, Т.Косма, І.Синиця, Н.Стадненко. Автори доводять, що процес розуміння включає виділення основних елементів об'єкта і об'єднання їх в одне ціле.

Змістовною стороною ЕПМ ми вважаємо створення розгалуженої системи емпіричних та теоретичних понять, набутих майбутнім вчителем музики в результаті засвоєння на основі функції розуміння комплексу етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань, серцевину яких складають базові цінності, принципи, методи та засоби української народної педагогіки. Змістова сторона ЕПМ включає також формування здійснених суджень, побудованих студентами на основі ціннісного базису української етнопедагогіки, а також самостійних відповідних умовиводів. Адже саме поняття, судження та умовиводи є пізнавальним результатом, отриманим завдяки здійсненню функції розуміння. Саме ця функція окреслює сутність процесу ЕПМ, на основі якої в процесі фахової підготовки студентів вибудовується комплекс понять, набутий в результаті засвоєння вищезазначеного комплексу знань. Функція розуміння забезпечує процес постійного збагачення та уточнення змісту набутих понять, причому успішність цього процесу безпосередньо визначає успішність подальшої фахової діяльності як результату сформованого ЕПМ. Тут йдеться про надбання студентами музичного етнопедагогічного тезаурусу за рахунок накопичення студентами інтелектуального та емоційного багажу в царині

етнопедагогіки, етнології, етнокультурології, вміння втілити його в подальшій фаховій діяльності, здійснення плідного зв'язку майбутнього педагога-музиканта з традиціями, принципами, засобами української народної педагогіки на основі українського народного та класичного мистецтва, створення групи понять щодо ціннісної сутності української народної педагогіки та українського народного та класичного мистецтва, а також способів їх опанування, формування відповідних інтонаційно-стильового та інформаційно-естетичного фондів.

Зв'язок між вихідним станом фахово-творчого компонента та його станом у системі сформованого ЕПМ здійснює *функція постановки і розв'язання етнопедагогічних, педагогічних, а також музичних задач*. Специфіка фахово-творчого компоненту ЕПМ майбутнього вчителя музики полягає у тому, що вирішення задач відбувається на основі комплексного застосування методів і засобів української музичної етнопедагогіки, до яких відноситься український музичний фольклор (ігровий, обрядовий, побутовий тощо), українське музичне класичне мистецтво, і загальнопедагогічних методів і засобів. Застосування цих засобів сприяє як активізації мисленнєвого процесу, підвищенню рівня навчання, інтенсифікації інтелектуального потенціалу майбутнього вчителя музики, так і розвитку його особистісних якостей відповідно компонентів духовності українського народу, формування національного самоусвідомлення згідно виховних ідеалів української етнопедагогіки.

Наступною функцією ЕПМ є *функція рефлексії*. Специфіка структури ЕПМ полягає у тому, що ця функція не має відповідного компонента в цілісній системі ЕПМ. Функція рефлексії присутня у всіх без винятку компонентах ЕПМ, безпосередньо відповідаючи за усвідомленість зв'язків вихідних станів означених компонентів та їх станами в системі вже сформованого ЕПМ. Рефлексія правомірно вважається необхідним чинником фахової діяльності вчителя взагалі та вчителя музики зокрема. На думку А.Козир [76], Ю.Кулюткіна [87], рефлексивність мислення вчителя є одним з основних критеріїв його фахової майстерності. Функція рефлексії (від лат. Reflexio – відображення) спрямована на

“процес самопізнання людиною внутрішніх психічних якостей і станів”[172,111]. Для того, щоб майбутній вчитель музики міг керувати процесом ЕПМ, йому необхідно усвідомлювати, що він особисто здійснює цей процес на всіх його рівнях. Отже усвідомлене ЕПМ є результатом рефлексії над процесом ЕПМ взагалі та кожним з його структурних та функціональних компонентів зокрема. Таким чином, функція рефлексії є об’єднавчим фактором для цілісної системи ЕПМ. “Усвідомлена рефлексія характеризується, по-перше, зупинкою потоку свідомості, а по-друге, аналізом його змісту” [72,237].

Цілісна динамічна система ЕПМ в якості комплексу структурних і функціональних компонентів подана на рис. 2.1.

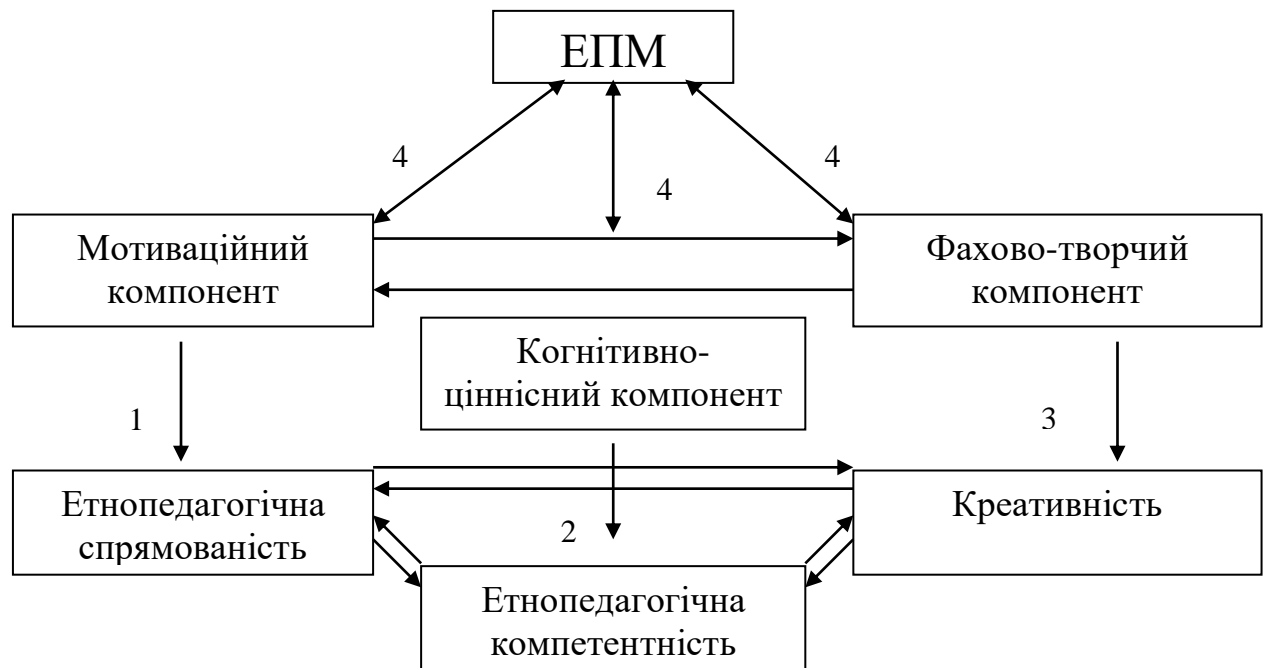


Рис. 2.1. Компонентна структура ЕПМ

1- функція цілеутворення

2 – функція розуміння

3 – функція постановки і розв’язання етнопедагогічних задач

4 – функція рефлексії

Для нашого дослідження це означає, в першу чергу, поступове усвідомлення студентами необхідності формування цілісної системи ЕПМ, починаючи з окремих його складових і закінчуючи осмисленням методичних засад. Це дозволить студентам на всіх етапах успішно моделювати нові способи мисленнєвих

дій. Відповідно до змістової структури етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики було визначено основні критерії, а також показники сформованості:

-мотиваційно-спрямувальний, що свідчить про міру етнопедагогічної спрямованості мислення студентів та їх прагнення до набуття фаху вчителя музики з урахуванням найвищого ступеня кваліфікованості і усвідомлення національної приналежності; *показники*: вияв інтересу до етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань; наявність стійкої потреби щодо слухання і виконання зразків українського музичного фольклору; ступінь етнопедагогічної готовності до застосування методів і засобів української народної педагогіки;

-операційно-компетентнісний, який включає ступінь теоретичної підготовки щодо засвоєння системи етнопедагогічних цінностей українського народу на основі активізації механізму мисленнєвих операцій; *показники*: міра засвоєння етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань; вияв етнопедагогічної ерудованості, наявність сформованого етнопедагогічного тезаурусу;

-креативно-конструктивний, що містить міру фахової результативності як здатність до правильної постановки та вирішення оптимальної кількості етнопедагогічних задач та оригінальність мислення; *показники*: вияв чутливості до сприймання етнопедагогічних задач, ступінь розвитку навичок імпровізації згідно основних жанрів музичного фольклору; наявність умінь творчої інтерпретації зразків українського народного та класичного мистецтва.

Отже, ЕПМ майбутнього вчителя музики є складною динамічною системою структурних компонентів: мотиваційного, когнітивно-ціннісного та фахово-творчого, і функцій: цілеутворення, розуміння, постановки та вирішення задач, а також рефлексії. Кожен із структурних компонентів є автономним утворенням. Цілісність системи ЕПМ забезпечується нерозривними зв'язками, що поєднують між собою

означені структурні компоненти. Динамічність системи ЕПМ обумовлюється наявністю функцій, які відповідають за результат сформованості кожного із структурних компонентів, а також всієї системи в цілому.

2.2. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики.

Для перевірки умов ефективного формування ЕПМ майбутнього вчителя музики було здійснено дослідно-експериментальне дослідження на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київського муніципального педагогічного інституту імені Бориса Грінченка, Чернівецького Національного педагогічного університету імені Юрія Федьковича, Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Експериментальне дослідження проводилось із 2006 по 2010 рік. В експерименті взяли участь 272 особи: студенти 1 – 5 курсів та викладачі вищих педагогічних навчальних закладів.

Експериментальна робота включала констатувальний, формувальний та завершуючий етапи. *Метою* констатувального експерименту є з'ясування стану сформованості ЕПМ майбутнього вчителя музики, *завдання* передбачають наступне:

визначити ставлення студентів до досліджуваної проблеми;

охарактеризувати критерії і показники сформованості ЕПМ шляхом розподілу респондентів за рівнями сформованості відповідних структурних компонентів;

здійснити діагностування рівнів сформованості ЕПМ майбутнього вчителя музики.

Відповідно до мети та завдань констатувального експерименту нами було застосовано сукупність методів і засобів дослідження, до якої увійшли: бесіда, педагогічні спостереження, опитування (письмове і усне), анкетування, тестування, рейтинг, інтерв'ювання, застосування блоків

діагностичних та творчих завдань тощо. С.Гончаренко зазначає: “Спосіб пізнання реальності, що вивчається, який дає можливість розв’язати завдання і досягти мети пошукової діяльності, є методом наукового пізнання дійсності (методом дослідження)”[41,111].

Діагностичний зріз проводився на основі визначених критеріїв і показників етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики з урахуванням того, що ЕПМ є складною динамічною системою, яка інтегрує мотиваційний, когнітивно-ціннісний і фахово-творчий компоненти і відповідно цілеутворюючу функцію, а також функції розуміння, розв’язання задач і проблем, рефлексії.

Комплекс контрольно-вимірювальних заходів включав наступні фази:

- попереднє діагностування – отримання інформації щодо ставлення студентів до проблеми формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики (і диференціації їх за вихідними рівнями сформованості ЕПМ);

- поточне діагностування – з’ясування проміжних результатів експериментальних даних;

- підсумковий контроль – узагальнене визначення рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики.

З метою виявлення ставлення студентів до проблеми формування етнопедагогічного мислення на першому етапі констатувального експерименту нами було проведено діагностичне опитування серед 210 студентів 2 – 5 курсів. Оскільки термін “етнопедагогічне мислення” не є відомим для більшості опитуваних, то його назва не фігурувала у запитаннях. Нами були застосовані знайомі поняття, які характеризують сутність цього феномену, а саме: етнопедагогіка, ментальність, музичний фольклор, методика музичного виховання тощо. Опитування містило ряд запитань (додаток А). На запитання: “Чи вважаєте Ви важливим для успішної фахової діяльності вчителя музики застосування основних принципів української народної педагогіки?” відповідь “Так” дали 65 %, “Ні” – 14 %, не відповіли

на це питання 21 % опитаних. Пояснюючи свою позицію, 23 % опитаних наголосили на тому, що застосування провідних засад української етнопедагогіки покращує якість навчально-виховного процесу, 17 % - сприяє ефективності формування духовної культури учнів, причому відповідь 4 % стосувалась підвищення ефективності формування духовної культури як учнів, так і самого вчителя, 6 % - покращує співпрацю учителя музики з учнями, 5 % - підвищує майстерність вчителя.

Друге запитання ставило на меті визначити ставлення студентів до ефективності засобів української народної педагогіки. Ми запитали, які саме засоби української етнопедагогіки студенти вважають найбільш дієвими для застосування у фаховій діяльності вчителя музики. Для цього необхідно було розташувати їх у певному порядку, починаючи з найбільш ефективних. 53 % респондентів відповіли, що вважають засоби етнопедагогіки дієвими і корисними для використання у практичній роботі вчителя музики. Негативну відповідь дали 12 % опитаних. Також 35 % не змогли дати відповідь на це запитання. З числа тих, хто відповів позитивно, на перше місце 36 % респондентів поставили український музичний фольклор, 21 % - українське класичне мистецтво, 19 % - українську історію, 18 % - українську мову викладання і спілкування з учнями, 4 % - вірування та міфологію, 2 % - рідне краєзнавство.

Третє запитання стосувалось думки студентів щодо доцільності розвитку методики музичного виховання за рахунок створення сучасних наукових методик на основі методів і засобів української народної педагогіки і запровадження означених методик у практичну діяльність учителя музики. Позитивну відповідь на це запитання надали 69 % опитаних. 12 % респондентів відповіли негативно. 19 % не визначились із своїм ставленням.

Наступне запитання мало на меті з'ясувати думку студентів щодо доцільності врахування у практичній роботі вчителя музики особливостей ментальності учнів. 83 % опитаних відповіли на це запитання позитивно. 12 % надали негативну відповідь. 5 % не визначили свого ставлення.

Останнє запитання стосувалось наступного, а саме: чи є доцільним цілеспрямоване формування у студентів такого мислення, яке б допомагало вчителю музики у фаховій діяльності застосовувати теоретичні положення української етнопедагогіки загалом і музичної етнопедагогіки зокрема, активно використовувати в конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховного процесу методи і засоби української народної педагогіки, враховувати етнопсихологічні чинники. З цього питання позитивно висловились 76 % респондентів, негативно – 14 %, 10 % не відповіли. 57 % респондентів з числа тих, хто відповів позитивно, обґрунтували свою відповідь, вказавши наступні чинники: 21 % зазначили, що формування такого мислення сприятиме удосконаленню фахової діяльності вчителя музики, 19 % - забезпечить виховання національної свідомості та патріотизму учнів, 10 % - забезпечить виховання національної свідомості та патріотизму як учнів, так і самого вчителя, 7 % - підвищить інтелектуальний рівень вчителя музики.

За допомогою проведеного діагностичного опитування нами було з'ясовано, що ставлення студентів до проблеми формування ЕПМ є позитивним. Означена проблема є актуальною для майбутніх вчителів музики. Це було встановлено на основі обрахувань за формулою

$$M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n} \quad [41,219].$$

Узагальнена кількість позитивних відповідей склала 69,2 %, негативних – 12,4 %, не визначились – 18,4 %.

Таким чином, узагальнені дані діагностичного опитування дозволяють констатувати, що 69,2 % опитаних потребують цілеспрямованого формування ЕПМ задля удосконалення подальшої фахової діяльності вчителя музики, забезпечення виховання національної свідомості та патріотизму, підвищення інтелектуального рівня.

З метою визначення сформованості структурних компонентів ЕПМ майбутнього вчителя музики нами були встановлені відповідні групи критеріїв і показники, які подано в таблиці 2.1.

Критерії і показники сформованості компонентів етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	Мотиваційно-спрямувальний, що включає міру етнопедагогічної спрямованості мислення студентів та їх прагнення до набуття фаху вчителя музики з урахуванням найвищого ступеню кваліфікованості та усвідомлення національної приналежності	-Вияв інтересу до етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань -наявність потреби щодо слухання і виконання зразків українського музичного фольклору -ступінь етнопедагогічної готовності до застосування методів і засобів української народної педагогіки
Когнітивно-ціннісний	Операційно-компетентнісний, який включає -ступінь теоретичної підготовки щодо засвоєння системи етнопедагогічних цінностей українського народу на основі активізації механізму мисленневих операцій	-Міра засвоєння етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань -вияв етнопедагогічної ерудованості -наявність сформованого етнопедагогічного тезаурусу
Фахово-творчий	Креативно-конструктивний, що містить -міру фахової результативності як здатність до правильної постановки та вирішення оптимальної кількості етнопедагогічних задач -оригінальність мислення	-Вияв чутливості до сприймання етнопедагогічних задач -ступінь розвитку навичок імпровізації згідно основних жанрів музичного фольклору -наявність умінь творчої інтерпретації зразків музичного фольклору

Для встановлення рівнів сформованості мотиваційного компоненту ЕПМ – мотиваційно-спрямувальний критерій, що свідчить про міру етнопедагогічної спрямованості мислення студентів, міру прагнення до набуття фаху вчителя музики з урахуванням найвищого ступеня кваліфікованості і усвідомлення національної приналежності – було визначено зміст його показників. Діагностування означеного критерію відбувалось на основі застосування модифікованої методики О.Гребенюка [44] щодо вивчення інтересу студентів до етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань (додаток Б), модифікованої методики Л.Севериної

[163] щодо виміру художньо-естетичної потреби у слуханні та виконанні (додаток В), а також шляхом використання авторських діагностичних завдань на основі методики діагностування музично-виконавського мислення за І.Грінчук та О.Бурською [45] (додаток Г).

I показник – вияв інтересу до етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань. Саме інтерес є генератором позитивних емоцій, що супроводжують набуття етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань майбутніми вчителями музики, а також їх етнопедагогічну діяльність. Він “...виражається в захопленні змістом і залученні до процесу діяльності”[172]. Інтерес до цієї групи знань перетворює потребове збудження щодо їх засвоєння в потребове спонукання, надає цьому спонуканню тонічного характеру, створюючи базис для етнопедагогічної установки. На основі інтересу відбувається функціонування завершеного потребового циклу із задоволенням потреби включно.

З метою дослідження сформованості інтересу до набуття українознавчих та етнопедагогічних знань було здійснено опитування за модифікованою методикою О.С.Гребенюка [44] щодо вивчення інтересу студентів до етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань (додаток Б). За його результатами 12,86 % респондентів зазначили, що мають потужний інтерес до означеної проблематики, а також бажають вдосконалити відповідні уміння і навички. 60 % опитаних вказали на помірний інтерес щодо означеної проблематики. 27,14 % відповіли, що не відчують інтересу.

II показник – наявність потреби щодо слухання та виконання зразків українського музичного народного мистецтва – визначає вибір етнопедагогічної спрямованості мислення майбутнього вчителя музики. Цілеспрямована педагогічна корекція музично-естетичних потреб провідних засобів етномузичної педагогіки виконує роль зовнішньо об’єктивного фактору, який впливає на фахові орієнтації студента, на бажання пошуку позитивних професійних пріоритетів.

З метою дослідження художньо-естетичних потреб студентів щодо українського музичного фольклору ми скористались модифікованою методикою виміру художньо-естетичної потреби Л.Севериної (додаток В). В результаті тестування нами було з'ясовано, що 19,05 % опитаних мають високий ступінь розвиненості художньо-естетичних потреб щодо українського музичного фольклору, 57,14 % - середній, 23,81 % - низький.

III показник – ступінь етнопедагогічної готовності до застосування методів і засобів української народної педагогіки у фаховій діяльності – визначає інструментарій досягнення мети щодо набуття фаху вчителя музики з урахуванням найвищого ступеня якості, що окреслює зміст цільового блоку мотиваційного компоненту ЕПМ. Визначення цього показника базується на усвідомленні того, що застосування означених методів і засобів, перевірених етнопедагогічним досвідом українського народу протягом століть, надасть найкращий педагогічний результат завдяки високому коефіцієнту їх етнопедагогічного потенціалу.

Задля з'ясування ступеня етнопедагогічної готовності до застосування означених методів і засобів як на уроках музики, так і в позаурочній діяльності нами було запропоновано діагностичне завдання (додаток Г). Респонденти мали визначити сегмент засобів і методів української народної педагогіки, до використання яких вони готові або які вже використовують в процесі фахової діяльності, порівняно із загальнопедагогічними засобами та методами.

2,86 % респондентів надали етнопедагогічним засобам і методам 40-відсотковий сегмент в загальному обсязі фахової діяльності. 23,33 % опитаних по-різному розподілили сегменти між етнопедагогічними і загальнопедагогічними методами та засобами, але надали етнопедагогічним 20-відсотковий сегмент. 73,81 % респондентів виявились не готовими до застосування етнопедагогічних методів і засобів.

Здійснивши узагальнення отриманих даних, ми охарактеризували мотиваційно-спрямувальний критерій в частині розподілу респондентів за рівнями сформованості мотиваційного компоненту ЕПМ.

Для якісної оцінки складових ЕПМ за рівнями сформованості відповідних показників критеріїв, останні були умовно оцінені за трьохбальною шкалою: високому рівню розвитку відповідає 3 бали, середньому рівню розвитку – 2 бали, низькому рівню розвитку – 1 бал. За такого підходу сума балів за трьома показниками мотиваційно-спрямувального критерію може змінюватися від 3 до 9. Для якісної оцінки (К) сформованості як окремих компонентів ЕПМ, так і цього педагогічного феномену в цілому, нами були прийняті такі припущення: високому рівню відповідає високий рівень розвитку всіх його складових (для складових ЕПМ - показників критерію) або високий рівень розвитку двох складових та середній рівень розвитку однієї з складових (8-9 балів); середньому рівню розвитку відповідає високий рівень розвитку однієї з її складових та середній рівень розвитку двох інших складових або середній рівень розвитку всіх складових (6-7 балів); в інших випадках (сума балів знаходиться в інтервалі від 3 до 5 або не виконується одна з наведених вище умов) рівень розвитку ЕПМ або його складових є низьким. За такого підходу ми маємо можливість обчислити середнє значення прояву як окремого компоненту ЕПМ, так і цього явища в цілому.

Диференціація студентів за рівнями прояву показників **мотиваційно-спрямувального критерію** за результатами констатувального експерименту наведено у таблиці 2.2. на стор.117.

Розподіл студентів за рівнями сформованості мотиваційно-спрямувального критерію

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		К
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	
I	27	12,86	126	60,00	57	27,14	1,86
II	40	19,05	120	57,14	50	23,81	1,95
III	6	2,86	49	23,33	155	73,81	1,29
В цілому для критерію	25	11,91	110	52,38	75	35,71	1,76

З метою дослідження сформованості когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ – операційно-компетентнісний критерій, який включає ступінь теоретичної підготовки щодо засвоєння системи етнопедагогічних цінностей українського народу на основі активізації механізму мисленневих операцій – нами було визначено наступні показники:

I – міра засвоєння етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань;

II – вияв етнопедагогічної ерудованості;

III – наявність сформованого етнопедагогічного тезаурусу.

Діагностування першого показника — міри засвоєння етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань – відбувалося на основі методу анкетування щодо рівня обізнаності із системою цінностей та виховних ідеалів, напрацьованих українським народом. У результаті застосування цього методу ми отримали можливість з'ясування якості теоретичної підготовки майбутніх учителів музики в царині центральної ланки українського народознавства та фольклору, що стосується домінуючої цінності-цілі, цінностей відносин і цінностей засобів української народної педагогіки (додаток Д). Проведене анкетування засвідчило, що студенти

практично не володіють знаннями щодо системи цінностей українського народу. Відносно вірні відповіді мають інтуїтивне підґрунтя і носять характер здогадок. Менше одного відсотка опитаних (0,96%) надали відносно повні відповіді, частково вірно відповіли 24,28 %, 74,76 % продемонстрували повну необізнаність щодо системи цінностей української народної педагогіки.

З'ясування ступеня етнопедагогічної ерудованості студентів відбувалось на основі діагностичного завдання і тестування (додаток Е, додаток М). Діагностичне завдання застосовує комплекс мисленнєвих операцій: порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, класифікації та конкретизації. Причому кожне з запитань спрямовується на активізацію певної операції. Результати виконання діагностичного завдання і тестування показали, що ступінь етнопедагогічної ерудованості студентів є низьким, а рівень функціонування мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації та ін. – недостатнім. 20 % респондентів показали часткову обізнаність щодо музичного фольклору в частині відносно вірної характеристики його жанрів, хоча ніхто правильно не здійснив класифікації фольклору за родами. Сюди також увійшли респонденти (12,5%), які продемонстрували часткову поінформованість щодо етногенетичних процесів в Україні та джерел походження української міфології, вірувань тощо. Завдання ж, які стосувались власне етнопедагогічних знань, виявили найменшу обізнаність. Абсолютна більшість студентів не має уяви про народнопедагогічні засоби і методи. Виконання діагностичного завдання показало також недостатню теоретичну підготовку студентів щодо розуміння значень термінів “аналіз”, “синтез”, “абстрагування”, “узагальнення” та ін. Студенти не розуміють значення цих термінів в їх психологічному сенсі. Відповідно здійснення названих операцій не відбувається, бо опитані просто не знають, як їх проводити. Також були зафіксовані досить вдалі спроби здійснення відповідних мисленнєвих операцій. 6 % із 20 % опитаних, що продемонстрували часткову обізнаність щодо означених знань, показали певну відпрацьованість мисленнєвих операцій. Абсолютна більшість

студентів знаходяться на низькому рівні етнопедагогічної ерудованості, не розуміють значення аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, конкретизації, узагальнення, абстрагування в якості мисленнєвих операцій. Відповідно, механізм функціонування означених мисленнєвих операцій є невідпрацьованим, оскільки відсутнім є їх практичне вживання і повторення у навчально-виховному процесі.

Проведення діагностичного завдання і тестування засвідчило, що більшість студентів не тільки не демонструє ерудованості, яка передбачає поглибленість етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань, але не показує елементарної етнопедагогічної поінформованості. Тільки 0,96% опитаних можна віднести до етнопедагогічно ерудованих. Відносно вірні відповіді були надані 20% респондентів. 79,04% студентів взагалі не продемонстрували ознак ерудованості з означеної проблематики.

З метою з'ясування наявності сформованого етнопедагогічного тезаурусу як індикатора етнопедагогічної компетентності студентів нами було проведено діагностичне опитування “Діагностика етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя музики” (додаток Ж). Зміст цього опитування базується на тому, що етнопедагогічна компетентність майбутнього вчителя музики має в своїй основі сформований етнопедагогічний тезаурус як розвинену інтегральну розгалужену систему відповідних понять. Студентам пропонується заповнити таблицю-словник, в якій треба визначити засадничі поняття українського народознавства, етнопедагогіки, народного музичного виховання тощо, а також розкрити їх зміст.

Виконання вищезазначеного діагностичного завдання засвідчило загальний низький рівень сформованості етнопедагогічного тезаурусу та відповідно етнопедагогічної компетентності студентів. У завданні пропонувалось розкрити зміст понять, відомих студентам з навчальних дисциплін “Народознавство та фольклор України”, а також “Історія української музики”, “Історія педагогіки”, “Психологія”. Їх визначення і

тлумачення змісту, надані респондентами, носили загальний та емоційний характер. Повністю вірного визначення і розкриття змісту хоча б половини запропонованих понять не надав ніхто з опитаних. Частково вірні відповіді надали 16,19 % респондентів. Причому це стосувалось знов-таки понять, які стосуються українського музичного фольклору. Поняття, пов'язані із українським народознавством, представляють для опитаних певну складність. Особливо це можна бачити на прикладі понять “автохтонізм” і “міграціонізм”. Більшість студентів – 82,85% - не володіють самими елементарними поняттями, пов'язаними з українською народною педагогікою, не знають її основних принципів та засобів. Це дозволяє зробити висновок, що при вивченні навчальних дисциплін “Народознавство та фольклор України” і “Історія педагогіки” не приділялось достатньої уваги проблематиці української народної педагогіки.

Диференціація студентів за рівнями прояву показників операційно-компетентнісного критерію за результатами констатувального експерименту наведено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Розподіл студентів за рівнями сформованості операційно-компетентнісної групи критеріїв

Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		К
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	Абсолют. значення	%	
I	2	0,96	52	24,28	157	74,76	1,26
II	2	0,96	43	20,00	166	79,04	1,21
III	2	0,96	34	16,19	174	82,85	1,18
У цілому для критерію	2	0,96	48	22,85	160	76,19	1,24

З метою дослідження креативно-конструктивного критерію, що містить міру фахової результативності як здатності до правильної постановки та вирішення оптимальної кількості проблемних ситуацій та оригінальність мислення (фахово-творчий компонент), нами було визначено наступні показники:

I – вияв чутливості до сприймання етнопедагогічних задач;

II – ступінь розвитку навичок імпровізації згідно жанрів українського музичного фольклору;

III – наявність умінь творчої інтерпретації зразків українського музичного фольклору.

З метою дослідження вияву чутливості до сприймання етнопедагогічної задачі як здатності майбутнього вчителя музики до бачення означеної задачі, її адекватної постановки та вирішення, встановлення її зв'язку з іншими необхідно з'ясувати рівень володіння студентами певними вміннями. До них належать: вміння постановки задачі, вміння програмувати методи та засоби її виконання, вміння виконувати педагогічну дію як загальнопедагогічними, так і етнопедагогічними методами та засобами, вміння підніматись над рівнем вимог певної проблемної ситуації і ставити мега-задачі, віднаходити протиріччя у послідовності явищ, віднаходити незвичні функції об'єкта або його частин. Дослідження цього показника було проведено на основі модифікованої методики “Психолого-педагогічний тренінг креативності етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики” [71,361]. Застосована методика дозволила встановити наступні результати. 4,29 % респондентів в повній мірі виявили чутливість у аспектах не тільки щодо сприймання проблем навчально-виховного процесу, а і в частині самостійної їх постановки навіть за межами необхідного, тобто продемонстрували здатність до надситуативної активності. 17,62 % опитаних виявили помірну чутливість до сприймання проблем, окреслену суто вимогами навчально-виховного процесу, тобто здатність до ситуативної активності. 78,09 %

студентів не продемонстрували чутливості до сприймання проблем навчально-виховного процесу.

Для дослідження ступеня розвитку навичок імпровізації згідно жанрів українського музичного фольклору нами було застосовано методику Е.Денисова “Діагностика умінь композиторської техніки” [54]. Згідно цієї методики студенти демонструють навички імпровізації відповідно до завдань, які проранжовані за ступенем складності. Результати дослідження показали, що 4,29 % студентів вільно володіють означеними навичками, причому має місце комплекс розвинених музичних здібностей і якісної музично-теоретичної підготовки: усі студенти (9 осіб) – випускники музичних училищ теоретичних відділень, один з яких Михайло О., паралельно навчається у Національній музичній академії імені П.І.Чайковського, а 1 студент – випускник музичного училища естрадного відділення. 11,9 % реципієнтів частково володіють навичками імпровізації. У 83,81 % опитаних ці навички є несформованими.

З метою дослідження умінь творчої інтерпретації музичних зразків, що передбачає оригінальність і самостійність, були використані методика “Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій” [45,202], а також метод педагогічного спостереження на заняттях з курсів “Сольфеджіо”, “Народознавство та фольклор України”, “Постановка голосу”. Узагальнені результати досліджень показали, що 21,9 % респондентів володіють означеними вміннями в повному обсязі, 31,9 % частково ними володіють, 46,19 % респондентів не справляються з поставленими завданнями.

Результати діагностування рівнів сформованості фахово-творчого компоненту ЕПМ, відповідним критерієм якого є креативно-конструктивний, дозволяють здійснити розподіл студентів на групи високого, середнього та низького рівнів, подано в таблиці 2.4. на стор.123.

Розподіл студентів за рівнем сформованості фахово-творчого компоненту (креативно-конструктивний критерій)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		К
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	
I	9	4,29	37	17,62	164	78,09	1,26
II	9	4,29	25	11,90	176	83,81	1,21
III	46	21,90	67	31,91	97	46,19	1,76
У цілому для критерію	18	8,56	54	25,73	138	65,71	1,43

Узагальнюючи результати щодо показників вищезазначених критеріїв сформованості компонентів етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики, було здійснено розподіл студентів за трьома рівнями сформованості етнопедагогічного мислення на етапі констатації. Означені результати подано в таблиці 2.5. на стор.124.

Проведений аналіз результатів констатувального експерименту дозволив визначити зміст і охарактеризувати низький, середній та високий рівні сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики.

На низькому рівні інтерес до набуття етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань вкрай низький, ситуативний або зовсім відсутній. Коло потреб щодо прослуховування і виконання творів українського музичного народного та класичного мистецтва, обумовлене виключно необхідністю складання заліків та екзаменів, з моменту отримання певної оцінки звужується і зникає. Про готовність до застосування методів і засобів української народної педагогіки, етнопедагогічну спрямованість мислення, етнопедагогічний потребово-цільовий конструкт мова не йде, оскільки метою

є не набуття фаху і статусу вчителя музики, а отримання диплому, який посвідчує вищу освіту.

Таблиця 2.5

Розподіл студентів за рівнями сформованості етнопедагогічного мислення на етапі констатації

Критерії	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		К
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	
Мотиваційно-спрямувальний	25	11,91	110	52,38	75	35,71	1,76
Операційно-компетентнісний	1	0,48	49	23,33	160	76,19	1,24
Креативно-конструктивний	18	8,56	54	25,73	138	65,71	1,43
Загальний рівень сформованості ЕПМ	17	8,09	53	25,24	140	66,67	1,41

Володіння навчальним матеріалом з української народної педагогіки, етномузичної педагогіки, народознавства знаходиться на рівні елементарного розпізнавання і відтворення отриманої на заняттях інформації. Виявляє здатність до викладення матеріалу на елементарному рівні. Аналіз, порівняння, узагальнення інформації відбувається неусвідомлено, в залежності від конкретної ситуації. Коло набутих понять, умінь і навичок не дозволяє брати участь у концертній та науковій діяльності.

Студент розпізнає елементарні задачі навчально-виховного процесу, але не володіє вміннями їх правильної постановки, формулювання, а також підбору і застосування методів і засобів української етнопедагогіки. Художня інтерпретація українського музичного народного та класичного мистецтва є

формальною, не відповідає національним традиціям виконання. Навички імпровізації згідно жанрів українського фольклору практично відсутні.

На середньому рівні інтерес до набуття етнопедагогічних, етномузичних та етнологічних знань визначається необхідністю отримання позитивного оцінювання з боку викладача. Потребує збудження щодо прослуховування або виконання зразків українського народного і класичного мистецтва обумовлюється необхідністю виконання програмних вимог. Поза такою необхідністю воно має ситуативний характер. Концентрація означених знань не є цілеспрямованою. Вона відбувається за рахунок накопичення відповідних знань та умінь під час вивчення курсу “Народознавство та фольклор України”, як правило, в межах навчальної програми для отримання позитивного оцінювання з боку викладача. Залучення інших джерел носить ситуативний характер. Синтез потребового і цільового блоків у структурі пізнавальних мотивів підпорядковується меті щодо набуття статусу вчителя музики задля отримання відповідного соціального статусу. Обсяг знань та умінь, практично обмежений вивченням навчальної дисципліни “Народознавство та фольклор України”, навіть оцінений викладачем позитивно, є недостатнім для формування етнопедагогічного потребово-цільового конструкту та вектору етнопедагогічної спрямованості мислення.

Студент виявляє розуміння основних положень з української народної педагогіки, етномузичної педагогіки, народознавства. Під керівництвом викладача може здійснювати аналіз, порівняння, узагальнення, абстрагування при засвоєнні відповідного навчального матеріалу. Володіє обсягом знань щодо етнопедагогічних цінностей і виховних ідеалів. Коло набутих понять, отримані уміння і навички, дозволяють приймати участь у концертній і науковій діяльності на вимогу викладачів.

Студент під керівництвом викладача вирішує педагогічні, етнопедагогічні, музично-педагогічні задачі, добирає із запропонованих викладачем відповідні методи і засоби української етнопедагогіки. Надає перевагу вирішенню ситуативної проблемності. Здійснюючи художню

інтерпретацію українського музичного фольклору як і завдання щодо імпровізацій, потребує вказівок і настанов викладача

На високому рівні студент відчуває стійкий інтерес до набуття комплексу етнопедagogічних, етномузичних, етнологічних знань, що забезпечує позитивне емоційне супроводження цього процесу. Він перманентно продукує коло потреб щодо пошуку, сприймання та концентрації означених знань і відповідних умінь, а також постійно розширює коло художньо-естетичних потреб в опрацюванні під час фахової підготовки якомога більшої кількості зразків українського народного та класичного мистецтва. Задоволення цих потреб супроводжується позитивним емоційним забарвленням і завершується набуттям готовності до використання комплексу вищеперерахованих знань та відповідних умінь у фаховій та суспільній діяльності.

Означені інтереси і потреби чітко підпорядковуються усвідомленій меті – стати висококваліфікованим учителем музики з урахуванням ступеня найвищої кваліфікованості та адекватного усвідомлення національної приналежності на основі вищезазначених знань і умінь, що забезпечує функціонування вектору етнопедagogічної спрямованості мислення як результату синтезу потребового та цільового блоків у структурі пізнавальних, фахово-цілісних і соціальних мотивів (функціонує етнопедagogічний потребово-цільовий конструкт). Студент здійснює усвідомлену та емоційно виражену орієнтацію на отримання етнопедagogічних, етномузичних, етнологічних знань у всіх навчальних дисциплінах, застосованих у навчально-виховному процесі, а також відповідної інформації, яка надходить з наукових, мистецьких та інших заходів оточуючого життя.

Майбутній вчитель музики вільно оперує обсягом етнопедagogічних, етномузичних, етнологічних знань, самостійно аналізуючи, порівнюючи, абстрагуючи, узагальнюючи, класифікуючи інформацію, отриману як у процесі фахової підготовки, так і поза ним. На основі засвоєних цінностей і

виховних ідеалів української етнопедагогіки студент усвідомлено формує власні переконання, на практиці застосовує етнопедагогічні засоби та методи. Майбутній вчитель музики вільно володіє широким колом понять з української етнопедагогіки, народознавства, етномузичної педагогіки, усвідомлено поглиблює етнопедагогічну підготовку. На цій основі студент підвищує рівень IQ, за власною ініціативою включається у просвітницьку, концертну і наукову діяльність етнопедагогічного спрямування.

Студент розглядає фахову діяльність учителя музики як безперервний процес постановки і вирішення педагогічних, етнопедагогічних, музично-педагогічних задач за допомоги комплексу педагогічних і етнопедагогічних методів і засобів. Майбутній вчитель музики здатен правильно сформулювати задачу, спрогнозувати спосіб її вирішення, передбачити результат, підібрати найбільш ефективні етнопедагогічні методи і засоби, на практиці вирішити задачу, узагальнити отриманий результат. При постановці етнопедагогічної задачі надситуативна проблемність домінує над ситуативною (функціонує конструктивності). Майбутній вчитель музики приділяє пріоритетну увагу опрацюванню українського музичного народного та класичного мистецтва як найбільш ефективним засобам етномузичної педагогіки. При виконанні означених творів демонструє оригінальність і самостійність художньої інтерпретації. Активно застосовує уміння і навички імпровізації згідно жанрів українського музичного фольклору.

Проведений аналіз результатів констатувального експерименту дозволив з'ясувати наступне:

- цілеспрямоване формування ЕПМ майбутнього вчителя музики є актуальною проблемою, оскільки більшість опитаних вважає його важливим чинником удосконалення фахової підготовки;

- у переважної більшості студентів ЕПМ є не сформованим: опитані не володіють або недостатньо володіють комплексом народознавчих та етнопедагогічних знань, практично не є обізнаними із системою цінностей

української етнопедагогіки, не мають знань, умінь та навичок щодо постановки етнопедагогічних задач, а також вирішення педагогічних, етнопедагогічних та музично-педагогічних задач етнопедагогічними засобами.

Доцільно зазначити, що специфічні особливості формування ЕПМ, виявлені в ході констатувального експерименту, сприяли відбору найбільш ефективних та продуктивних методів вирішення проблеми нашого дослідження. До таких методів ми віднесли наступні: методи мотивації навчання, бінарні, евристичні, інтерактивні, комплексні тренінгові методи. У зв'язку з вищезазначеним наступний етап роботи ми присвячуємо розробці методики цілеспрямованого формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики.

Висновки до розділу II

Проведення системно-структурного аналізу феномену етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики, дослідно-експериментальної роботи зі встановлення рівнів його сформованості дозволило констатувати наступне.

1. Структуру етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики становить комплекс мотиваційного (етнопедагогічна спрямованість мислення), когнітивно-ціннісного (етнопедагогічна компетентність щодо цінностей української народної педагогіки), фахово-творчого (креативність щодо вирішення проблемних ситуацій) компонентів, що актуалізуються на основі функції цілеутворення, функції розуміння, пов'язаної з формуванням етнопедагогічних понять, функцій постановки і розв'язання педагогічних, етнопедагогічних, музично-педагогічних задач, а також рефлексії.

2. Відповідно до змістової структури етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики було визначено основні критерії, а також показники сформованості:

-мотиваційно-спрямувальний, що свідчить про міру етнопедагогічної спрямованості мислення студентів та міру їх прагнення до набуття фаху вчителя музики з урахуванням найвищого ступеню кваліфікованості й усвідомлення національної приналежності; *показники*: вияв інтересу до етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань; наявність стійкої потреби щодо слухання і виконання зразків українського музичного фольклору; ступінь етнопедагогічної готовності до застосування методів і засобів української народної педагогіки;

-операційно-компетентнісний, який включає ступінь теоретичної підготовки щодо засвоєння системи етнопедагогічних цінностей на основі активізації механізму мисленнєвих операцій; *показники*: міра засвоєння етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань; вияв етнопедагогічної ерудованості, наявність сформованого етнопедагогічного тезаурусу;

-креативно-конструктивний, що сприяє виявленню міри фахової результативності як здатності до правильної постановки та вирішення оптимальної кількості етнопедагогічних задач та оригінальності мислення; *показники*: вияв чутливості до сприймання етнопедагогічних задач, ступінь розвитку навичок імпровізації згідно основних жанрів музичного фольклору; наявність умінь творчої інтерпретації зразків українського народного та класичного мистецтва.

3. Ґрунтуючись на детальному вивченні результатів констатувального експерименту, було встановлено, що проблема формування етнопедагогічного мислення є актуальною для майбутніх учителів музики, оскільки більшість опитаних респондентів пов'язують наявність ЕПМ із ефективністю фахової діяльності, інтенсифікацією власної мисленнєвої діяльності, розвитком фахових умінь і навичок.

4. Проведення констатувального експерименту дозволило здійснити розгорнуту характеристику рівнів сформованості етнопедагогічного мислення студентів, а також з'ясувати, що на високому рівні сформованості ЕПМ знаходиться 7,3% студентів, на середньому – 30,9%, на низькому –

61,8%. Більшість респондентів не володіє або частково володіє достатніми знаннями, уміннями і навичками, необхідними для повноцінного функціонування етнопедагогічного мислення.

5. Виявлення у ході констатувального експерименту характерних особливостей сформованості етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики сприяло віднайденню найбільш перспективних та ефективних методів і засобів його формування, до яких ми відносимо групу методів мотивації навчання, а також бінарні, інтерактивні, комплексні тренінгові методи.

РОЗДІЛ ІІІ

ПОЕТАПНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

3.1. Визначення педагогічних умов формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики.

Успішність формування ЕПМ майбутнього вчителя музики залежить від методичних орієнтирів, що впливають на віднайдення ефективної педагогічної стратегії. Специфіка проблематики, обумовлена, з одного боку, її новаційністю, а з іншого, змістом народної педагогіки, перевіреної тисячоліттями, вимагає стратегії, яка творчо поєднує новітні технології із традиційними методами і засобами. Вибір методичних засад визначає ефективність процесу формування ЕПМ майбутніх учителів музики. Г.Падалка, розкриваючи зміст поняття “засади”, визначає їх як “найузагальненіші концептуальні положення, дія яких розповсюджується на все поле педагогічної діяльності” [132,42]. Дослідно-експериментальна робота з розробки обраної проблематики, спрямована на віднайдення методичних засад ефективного формування ЕПМ, наскрізно проходила через аналіз філософського, психолого-педагогічного, музикознавчого аспектів, сутності, специфіки етнопедагогічного мислення вчителя музики, через системно-структурний аналіз цього феномену, абстрагування і конкретизацію його структурних компонентів, функцій та рівнів сформованості.

Виявлення методичних засад формування ЕПМ майбутніх учителів музики потребує спеціальних педагогічних умов їх запровадження. Дослідження структурних компонентів, функцій цілісної динамічної системи ЕПМ виявило значущість для успішного формування ЕПМ ряду

мотиваційних утворень: інтересу, потреби, установки, готовності щодо набуття етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань і відповідних умінь. Означені мотиваційні утворення були залучені в процесі розгляду мотиваційного компоненту ЕПМ і функції цілеутворення як такі, що спрямовують на досягнення мети – здобуття фаху вчителя музики з урахуванням найвищого ступеня кваліфікованості. Вони забезпечують усвідомлене позитивне ставлення студентів до навчального матеріалу етнопедагогічного змісту як до інструменту, що наближує означену ціль, тобто надають елементам етнопедагогічного змісту освіти певного особистісного смислу. Особистісний смисл – “справжнє індивідуалізоване відношення особистості до оточуючого світу. Особистісний смисл усвідомлюється як “значення – для – мене” засвоєваних людиною безособових знань про світ, включаючих поняття, вміння, дії та вчинки, що здійснюються людьми, соціальні норми, цінності та ідеали” [74,137]. Ефективність формування ЕПМ у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики напряду залежить, на нашу думку, від актуалізації ними особистісних смислів щодо навчального матеріалу етнопедагогічного змісту.

Інструментом актуалізації особистісних смислів щодо засвоєння етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань є стимулювання в процесі фахової підготовки стійкого інтересу як забарвленого позитивними емоціями відношення до цієї групи знань (група пізнавальних мотивів), до участі у фаховій діяльності саме вчителя музики (група фахово-цілісних мотивів), до взаємовідносин на основі української деонтології, починаючи з відносин, обмежених колом вищого музично-педагогічного навчального закладу, і закінчуючи відносинами, задіяними у суспільних процесах із державотворчими включно. Методична стимуляція інтересу призводить до перманентного розширення кола потреб, пов'язаних із набуттям означеної групи знань і відповідних умінь, потреб щодо вдосконалення фахової діяльності як комплексу етнопедагогічної, педагогічної та музичної діяльності, а також потреб щодо вдосконалення фахових і суспільних

взаємовідносин, які поступово набувають ознак особистісного смислу. Стійкість інтересу переборює втомленість і негативні емоції, які можуть виникнути в процесі формування ЕПМ. Стійкий інтерес надає потребовому спонуканню тонічного характеру, яке, в свою чергу, трансформується в особистісну установку на засвоєння комплексу етнопедагогічних, етномузичних і етнологічних знань, внаслідок чого відбувається їх цілеспрямована висока концентрація.

Концентрація полягає у здатності ЕПМ майбутнього вчителя музики до цілеспрямованого відбору їх у різних групах навчальних дисциплін, а також до структурування та синтезування, що забезпечує етнопедагогічну спрямованість мисленнєвого процесу на основі особистісно-сислового підґрунтя. Саме ця основа сприяє самостійному віднайденню означених знань як під час вивчення навчальних дисциплін в процесі фахової підготовки, так і поза навчальним процесом: при перегляді телепередач, відвідуванні вистав, концертів, ознайомленні з літературою тощо. Таким чином, актуалізація особистісних смислів студентів не тільки сприяє перманентному розширенню кола потреб щодо збільшення обсягу етнопедагогічних, етномузичних та етнологічних знань, а і стимулює цілеспрямований самостійний пошук відповідних джерел інформації. Утворення на особистісно-сисловому підґрунті етнопедагогічного вектору мисленнєвої діяльності майбутнього вчителя музики обумовлює позитивні яскраві відчуття, пов'язані з дослідженням і виконанням зразків українського музичного фольклору та класичного мистецтва. Студент відчуває задоволення від прослуховування таких зразків, а також бажає якомога частіше включати їх у свій репертуар у процесі фахової підготовки. Це сприяє активізації оцінних реакцій, що позитивно впливає на розвиток художньо-естетичних потреб і смаків, заохочує до передачі змісту українських музичних фольклорних і класичних творів як слухачам у концертному залі, так і школярам під час шкільних занять.

Актуалізація особистісних смислів щодо майбутньої фахової діяльності вчителя музики сприяє сформованості стану готовності до фахової діяльності з урахуванням найвищого ступеня її якості (група фахово-цілісних мотивів). Особистісно-сміслова основа мотивації окреслює мету не просто стати вчителем музики, а стати найкращим, найфаховішим вчителем, творцем духовної культури підростаючого покоління, який виходить за межі викладання свого предмету, виховує патріотизм, національну гідність, толерантне відношення у сприйманні культур інших етносів. Готовність до фахової діяльності з урахуванням найвищого ступеню її якості призводить до розуміння необхідності вмотивованого покращення результатів навчально-виховного процесу. Таким чином, актуалізація особистісних смислів підсилює цільовий етнопедагогічний вектор щодо інтенсифікації засвоєння знань і умінь, необхідних для підвищення фаховості майбутнього вчителя музики, продовження традицій національної школи музичної педагогіки, усвідомлення себе представниками української культури на основі таких етнодиференціюючих ознак як мова, музика, звичаї, національний характер.

Значущість особистісно-сміслового підґрунтя для формування ЕПМ полягає в його синтезуючій властивості. Саме особистісний смисл поєднує екстринсивний та інтринсивний фактори мотивації, потреби та цілі в структурі мотиву. Адже він дає відповідь на запитання щодо особистої корисності, власних інтересів тощо. Для формування цілісної системи ЕПМ актуалізація особистісних смислів відіграє роль стрижня, поєднуючого потребовий та цільовий блоки у структурі мотиваційного компоненту. Адже потребовий блок у вигляді виникнення і усвідомлення потреб щодо набуття етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань, а також художньо-естетичних потреб щодо національного фольклорного і класичного мистецтва, розвитку відповідних інтересів, трансформації тонічного потребового спонукання в установку щодо застосування отриманих знань і умінь не існує сам по собі. Він просто містить певні стадії мотиваційного

процесу, підпорядковані конкретній меті набуття фаху вчителя музики з урахуванням ступеня якості.

Для сформованості особистісної установки на отримання комплексу етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань, а також їх цілеспрямованої високої концентрації ми вважаємо доцільним утворення психологічного конструкту, відповідального за синтез потребового та цільового блоків у структурі мотиваційного компоненту ЕПМ. Означений психологічний конструкт виконує роль основи, базису вектора етнопедагогічної спрямованості мислення. Спираючись на змістову складову такого конструкту, ми визначаємо його як етнопедагогічний потребово-цільовий конструкт.

Етнопедагогічний потребово-цільовий конструкт включає:

- комплексну здатність учителя музики до перманентного продукування кола пізнавальних потреб щодо пошуку, засвоєння і концентрації етнопедагогічних, етномузичних та етнологічних знань;

- перманентне продукування художньо-естетичних потреб щодо прослуховування, сприймання і виконання українського музичного народного та класичного мистецтва;

- активне застосування означених знань і умінь у фаховій діяльності з метою отримання статусу високопрофесійного вчителя музики, що усвідомлює приналежність до свого народу, на основі актуалізації особистісного смислу.

За допомоги сформованого етнопедагогічного потребово-цільового конструкту майбутній вчитель музики отримує можливість розуміння та пояснення процесів фахової підготовки, педагогічної реальності, побудови взаємовідносин з позицій української народної педагогіки. Сформованість потребово-цільового конструкту, з одного боку, завдяки позитивному емоційному супроводженню розвиває творчі якості особистості: фантазію, уяву, інтуїцію, а з іншого, вміння логічно мислити, активно відпрацьовуючи

механізм мисленнєвих операцій для здійснення концентрації етнопедагогічних знань.

З огляду на вищезазначене, етнопедагогічний потребово-цільовий конструкт здійснює усвідомлену та емоційно виражену орієнтацію

- на отримання та засвоєння етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань, що містяться у всіх навчальних дисциплінах, запланованих для засвоєння в процесі фахової підготовки, а також відповідної інформації, яка надходить з наукових, мистецьких та інших заходів оточуючого життя (група пізнавальних мотивів);

- на отримання фаху саме вчителя музики з урахуванням ступеню його найвищої якості та адекватного усвідомлення національної приналежності на основі вищезазначених знань і умінь (група фахово-цілісних мотивів), а також необхідності підняття його престижності шляхом реформування та удосконалення системи національної освіти;

- на побудову соціальних та суспільних взаємовідносин згідно української деонтології, на участь у суспільних та державотворчих процесах розбудови незалежної Української держави, на виховання у підростаючого покоління патріотизму, на корекцію соціо-психічних рис нації.

Створення стратегії щодо методичного забезпечення формування етнопедагогічного потребово-цільового конструкту як запоруки синтезу потребового і цільового блоків у структурі мотиваційного компоненту вимагає аналізу, відбору, конструювання відповідних форм, методів, засобів, прийомів педагогічного впливу. Здійснення констатувального експерименту сприяло виявленню характерних особливостей формування мотиваційного компоненту ЕПМ студентів, до яких відносяться: необізнаність широкого загалу студентства відносно терміну “етнопедагогічне мислення”; практична відсутність знань щодо змісту, засобів і методів української народної педагогіки при наявності позитивної мотивації набуття цих знань і усвідомлення їх користі для успішної фахової діяльності вчителя музики. Отже методика формування мотиваційного

компоненту ЕПМ на основі утворення етнопедагогічного потребово-цільового конструкту мала поєднувати як загальнопедагогічні форми і методи педагогічного впливу, чинне місце серед яких займають методи мотивації щодо засвоєння змісту, засоби і методи української народної педагогіки з одночасним відпрацюванням навичок практичного їх застосування на уроках музики і у позаурочній діяльності. Наприклад, для формування етнопедагогічного потребово-цільового конструкту в частині стимулювання тонічного потребового спонукання щодо набуття студентами етнопедагогічних знань відносно виховного потенціалу українського музичного фольклору як провідного засобу етномузичної педагогіки використовується група загальнопедагогічних методів мотивації навчання. Задля підтримання інтересу до музичного фольклору, продукування художньо-естетичних потреб майбутніх учителів музики до слухання і виконання різноманітних його жанрів, ознайомлення із невідомими сторонами української музичної культури застосовуються методи бесіди, евристичної бесіди, заохочення до самостійного опрацювання літературних та інтернет-джерел. Для поглиблення інтересу, розвитку художньо-естетичних потреб щодо прослуховування і виконання українського музичного народного мистецтва залучаються методи художньої ілюстрації та спільного музикування. Слід зауважити, що безпосереднє виконання фольклорних зразків само по собі є найдієвішим етнопедагогічним засобом. Оскільки формування етнопедагогічної спрямованості мислення на основі утворення етнопедагогічного потребово-цільового конструкту вимагає комплексного формування потребового і цільового блоків у структурі мотиваційного компоненту ЕПМ, то у процесі фахової підготовки студентів має проводитися методична робота з роз'яснення значущості методів і засобів української народної педагогіки для подальшого їх використання під час проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі як особливо ефективних у справі музичного, патріотичного виховання підростаючого покоління. Використання методу роз'яснення значущості у

поєднанні з методами аналізу і колективного формулювання висновків сприяє формуванню готовності студентів до застосування етнопедагогічних засобів і методів у фаховій діяльності вчителя музики.

Таким чином, *основою* формування ЕПМ студентів є *комплексність* загальнопедагогічних форм, методів і засобів у поєднанні з методами і засобами народної педагогіки. Комплексність застосування означених методів і засобів визначається специфікою змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики, де чільне місце займає викладання музичних дисциплін творчого спрямування.

З огляду на вищезазначене, першу з **методичних засад** формування ЕПМ майбутнього вчителя музики ми визначаємо як **комплексне застосування різних форм, методів, прийомів і засобів педагогічного і етнопедагогічного впливу в якості інструментарію для розвитку етнопедагогічного мислення студентів у процесі музично-педагогічної діяльності**. Необхідною *педагогічною умовою* запровадження означеної засади є наявність сформованого *етнопедагогічного потребово-цільового конструкту*.

У результаті актуалізації етнопедагогічного потребово-цільового конструкту на особистісно-смісловій основі відбувається накопичення особистісного етнопедагогічного досвіду вчителя музики, пов'язаного з когнітивними процесами засвоєння етнопедагогічних та етнокультурних цінностей на основі активізації мисленнєвих операцій. Вищезазначені когнітивні процеси відбуваються під час формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ, відпрацювання механізму мисленнєвих операцій і функції розуміння, пов'язаної з формуванням етнопедагогічних понять.

Під особистісним досвідом В.Серіков розуміє “об’єктивну цінність, що стала суб’єктивною установкою, поглядом, переконанням, власним висновком з пережитого” [164,81]. Ефективне формування ЕПМ вимагає накопичення критичної маси особистісного етнопедагогічного досвіду майбутнього вчителя музики, який дозволив би зробити об’єктивні цінності

української етнопедагогіки його суб'єктивною системою поглядів і переконань. Для накопичення такого досвіду нами запропоновано ряд заходів щодо вдосконалення фахової підготовки студентів, які спроможні забезпечити цілісне формування ЕПМ майбутніх вчителів музики. До таких відносяться:

- включення етнопедагогічних, етномузичних та етнокультурних елементів у зміст навчальних дисциплін;

- введення ряду відповідних предметів, а саме: курсів з української етнопедагогіки, української музичної етнопедагогіки, української музичної фольклористики;

- спеціальна побудова навчальних дисциплін, функціонуючих в межах навчального плану, зміст яких володіє об'єктивними можливостями формування ЕПМ, а саме: загальної та музичної педагогіки, методики музичного виховання, загальної психології, українського народознавства, спеціальних музично-практичних навчальних дисциплін (в якості прикладу можна навести методику викладання народознавства України, яка конструюється таким чином, що етнопедагогічна тематика “червоною ниткою” наскрізно проходить через усі теми занять: педагогіка народного календаря, педагогічний потенціал дитячого фольклору, етнопедагогічний зміст української символіки тощо);

- підвищення ролі окремих навчальних дисциплін, таких як “Народознавство та фольклор України”, а також підвищення ролі етнопедагогічних елементів змісту певних навчальних дисциплін (наприклад, при вивченні загальної психології акцентувати розділ національної психології, національного характеру та ментальності; при вивченні музичної педагогіки відпрацьовувати вміння застосовувати аксіологічний потенціал української музичної етнопедагогіки у роботі з дітьми).

Актуалізація когнітивних процесів не може відбутись без активної дослідницької діяльності щодо українських народних музичних і педагогічних традицій, які знаходяться в основі української етнопедагогіки.

Успішність такої дослідницької діяльності залежить від готовності вчителя музики до музично-педагогічної, культурно-просвітницької діяльності не тільки в загальнонаціональній, але і регіональній сфері, що залежить, на нашу думку, від урахування регіональної специфіки народних музичних і педагогічних традицій..

До дослідницької діяльності краєзнавчо-регіональної спрямованості відносяться вміння та навички збирання і запису фольклорних творів, традицій, обрядовості, їх аналізування, вивчення історії регіону, набуття знань щодо видатних діячів мистецтва, педагогіки, літератури – уроженців краю, дослідження історії назв населених пунктів Розширення змісту музично-теоретичних та музично-педагогічних навчальних дисциплін за рахунок етно-регіональних елементів щодо невичерпного досвіду народно-інструментального виконавства, музично-традиційної обрядовості, етнопедагогічних традицій навчання та виховання, є необхідною складовою етнопедагогічної підготовки вчителя музики як елементу системи його фахової підготовки.

Комплекс означених заходів, застосованих з урахуванням принципу системності, ми визначаємо як *етнопедагогізацію* фахової підготовки студентів. *Етнопедагогізація фахової підготовки реалізується шляхом здійснення комплексу заходів щодо включення етнопедагогічних, етномузичних та етнокультурних елементів у зміст навчальних дисциплін, введення навчальних курсів – носіїв цінностей української етнопедагогіки, етнопедагогічно спрямованої побудови навчальних дисциплін, зміст яких володіє об'єктивними можливостями формування ЕПМ, підвищення ролі народознавчих навчальних дисциплін.*

Етнопедагогізація фахової підготовки забезпечує набуття особистісного етнопедагогічного досвіду, який визначає якість етнопедагогічної підготовки студентів, рівень їх етнопедагогічної ерудованості, дозволяє формувати етнопедагогічний тезаурус і, відповідно, етнопедагогічну компетентність. Формування етнопедагогічної компетентності вимагає створення

спеціальних контрольних заходів щодо перевірки рівня теоретичної підготовки студентів в частині набуття етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань і відповідних умінь.

Проведення констатувального експерименту дозволило встановити, що успішність формування ЕПМ залежить саме від ефективно організованого контролю як одного з регуляторів навчальної діяльності майбутніх учителів музики. Контрольні заходи дозволяють отримати інформацію щодо результативності формування ЕПМ в частині, наприклад, якості етнопедагогічної підготовки, рівня етнопедагогічної ерудованості. Саме контроль є стимулом і регулятором мисленнєвої активності студентів. Базуючись на принципі єдності навчання і перевірки знань, нами запропонована система модульного контролю етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань студентів, що являє собою сукупність методів, за допомогою яких перевіряється якість отриманих знань. Означена система (додаток К), залучає основні різновиди контролю: поточний, проміжний, підсумковий і узагальнюючий, адже “запровадження різних форм контролю має на меті підсилення стимулюючої функції перевірки знань, умінь і навичок та забезпечення об’єктивності результатів”[132,252]. Система контролю етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань включає методи аналізу і порівняльного аналізу фольклорних творів, тематичного письмового і усного опитування, самостійної підготовки рефератів, доповідей і повідомлень, контрольного тестування.

Зазначені вище різновиди контролю, пов’язані між собою, слугують, з одного боку, активізації когнітивних процесів ЕПМ, стимулюючи всі його функції, з іншого – забезпеченню об’єктивності оцінювання. *Поточний* контроль допомагає віднайти засоби індивідуального впливу на студентів, скорегувати засвоєння етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань, злієснити опосередковану педагогічну корекцію когнітивних процесів. *Проміжний* контроль відбувається як під час індивідуальної роботи, так і під час проведення групових занять. Ефективність цього різновиду полягає у

залученні взаємного контролю студентів шляхом порівняльного аналізу виконання музичних фольклорних творів, сумісного обговорення доповідей, повідомлень, опрацювання помилок, допущених у роботах з теорії фольклору. *Підсумковий* контроль, що проводиться в кінці вивчення кожного з модулів, фіксує рівень засвоєння етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань, визначає наявність етнопедагогічної ерудованості, а також комплексного етнопедагогічного тезаурусу. Саме підсумковий контроль свідчить про сформованість кожного з компонентів ЕПМ і є основою оцінювання екзаменів та заліків. *Узагальнюючий* різновид контролю фіксує рівень кваліфікованості майбутніх учителів музики, що включає педагогічну, виконавчу майстерність. *Узагальнюючий* контроль проходить у формі звіту, участі у конкурсі з фаху, до яких залучаються найкращі студенти. Він демонструє орієнтири фахової підготовки в Інституті мистецтв, що спрямовують і стимулюють весь студентський загаль.

Таким чином, другою методичною засадою формування ЕПМ майбутніх учителів музики є **система контролю етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань і умінь майбутніх учителів музики в якості сукупності методів, що надають можливість перевіряти рівень засвоєння означених знань і умінь на різних етапах навчально-виховного процесу.** Означена методична засада запроваджується шляхом *етнопедагогізації* фахової підготовки студентів як *умови* формування цілісної системи ЕПМ.

Одним із синтезуючих факторів фахової підготовки в Інститутах мистецтв є її етнопедагогічна основа в якості взаємозв'язку етнопедагогічних, етномузичних, етнокультурних елементів змісту навчальних курсів, що окреслює їх *інтеграцію* на вищезазначеній основі. Інтеграція - від грецького *τ1εξ* - означає цілісність. О.Спорихіна досліджує рівні інтегративних процесів, виділених Б.Кедровим, а саме: фундаменталізацію, універсалізацію та професіоналізацію [177].

З огляду на вищезазначене, виходячи із специфіки досліджуваного нами явища, ми вважаємо за доцільне визначити наступні рівні інтеграції процесу формування ЕПМ майбутнього вчителя музики:

- фундаменталізацію як набуття системи знань у царині українського народознавства та фольклору, педагогіки та етнопедагогіки, музичної педагогіки та етномузичної педагогіки, психології та етнопсихології, філософії та етософії, етнокультури, історії України та історії української музики;

- універсалізацію як розуміння українського музичного народного та класичного мистецтва в якості елементу системи світової культури, розуміння цінностей української музичної етнопедагогіки як універсальних цінностей;

- професіоналізацію як інтеграцію фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Інтеграція процесу формування ЕПМ майбутнього вчителя музики є неможливою без здійснення міжпредметних зв'язків під час фахової підготовки. Взаємопроникнення знань з одної навчальної дисципліни в іншу створюють необхідний синтез, цілісність етнопедагогічних, етномузичних та етнологічних знань. Проблемі міжпредметних зв'язків приділяли увагу такі видатні педагоги-музиканти як Б.Асаф'єв, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Рудницька та ін.

Б.Асаф'єв підкреслював, що неможливим є розгляд питання музичної освіти під кутом зору окремих музичних дисциплін: музично-теоретичних, музично-практичних абощо. Музикознавець наголошував, що план музичної освіти має будуватися ширше предметності (масове впровадження художньо-музичної свідомості та формування музичної культури) і одночасно вужче предметності (ні один предмет не має займати панівне положення як єдиний, але кожний предмет може бути взятий за основу, і від нього прокладаються шляхи у всі сфери музичної освіти) [9].

Н.Гродзенська також багато разів зверталася до цієї проблеми, підкреслюючи важливість взаємозв'язку музичних навчальних дисциплін у “...цілісний єдиний процес, який іде майже на одному диханні” [46, с.67].

Забезпечення єдності навчальних дисциплін у цілісну систему фахової підготовки майбутніх вчителів музики, необхідне для успішного формування ЕПМ, на нашу думку здійснюється не тільки за змістом навчального матеріалу, а також завдяки єдності етнопедагогічних методів та засобів навчання. Як приклад можна навести використання під час викладання різних навчальних дисциплін, до яких відносяться “Народознавство і фольклор України”, “Аналіз музичних творів”, навчальні курси з історії музики, “Хорове диригування”, “Спеціальний інструмент”, “Постановка голосу” та ін., методу аналізу музичного фольклорного твору із урахуванням принципу системності викладення учбового матеріалу. В такому випадку процес формування ЕПМ під час фахової підготовки майбутнього вчителя музики не розпадається на вивчення окремих образів українського музичного фольклору. Українське музичне народне та класичне мистецтво мисляться як провідні засоби етномузичної педагогіки, як елементи цілісної системи етнопедагогічної культури, як дієві інструменти усвідомленого формування ЕПМ. Національне музичне мистецтво осмислюється студентами у невідривному зв'язку з історією українського народу, з іншими видами народної творчості, із системою світового музичного мистецтва.

Інтеграція навчальних дисциплін сприяє розширенню комплексу загальнопедагогічних, етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних, музично-педагогічних, музично-теоретичних, музично-практичних знань, а також відповідних умінь студентів, спрямовуючи мисленнєвий процес на постановку і вирішення педагогічних, музично-педагогічних, етнопедагогічних, історико-стилістичних та виконавських задач. Етнопедагогічний зміст навчальних дисциплін, що є одним з об'єднавчих факторів міжпредметної інтеграції фахової підготовки майбутнього вчителя музики, набуває статусу особистісного етнопедагогічного досвіду на основі

створення у навчально-виховному процесі етнопедагогічно орієнтованої проблемної ситуації, яка позиціонується у зв'язку із фахово-творчими процесами. В.Серіков трактує особистісно орієнтовану ситуацію як “навчальну ситуацію, що потребує прояву особистісної позиції (особистісних функцій) того, хто навчається” [164,54].

Ми наголошуємо на емоційно-естетичному забарвленні етнопедагогічно-орієнтованих ситуацій, які мають в основі емоційно-ціннісний аспект, що проявляється під час засвоєння навчальних дисциплін, пов'язаних із слуханням, сприйманням, аналізом і виконанням українського народного та класичного мистецтва. Інтеграція навчальних дисциплін “Хорове диригування”, “Спеціальний музичний інструмент”, “Постановка голосу”, “Хоровий клас”, відбувається за рахунок збільшення обсягів етнопедагогічного та етномузичного елементів. Ці навчальні дисципліни, апелюючи до особистісних смислів студентства, формують і розвивають характерну особливість мисленнєвого процесу – спроможність до художньо-емоційного освоєння дійсності [187,4]. Здатністю до такого художньо-емоційного освоєння дійсності володіє ЕПМ, акцентуючи емоційно-ціннісний аспект освоєння, притаманний саме українському народові.

Спрямування мислення на діалогічність є однією з важливих характеристик особистісно-орієнтованої ситуації в процесі формування ЕПМ. В науковій літературі існує багато версій розуміння поняття діалогу. На думку В.Серікова, діалог – це “мікроєдиниця педагогічного спілкування на особистісно-смісловому рівні” [164,189]. Ефективність накопичення особистісного етнопедагогічного досвіду в контексті діалогічного спілкування залежить від включення у зміст заняття з певної навчальної дисципліни етнопедагогічно-орієнтованих проблемних ситуацій, від рівноправної взаємодії суб'єктів діалогу, від готовності до діалогу.

Саме діалог заохочує прояв суб'єктивної позиції щодо засвоєння етнопедагогічних цінностей і перетворення їх у переконання, поєднуючи особистісно-сміслову основу формування ЕПМ із етнопедагогічною. Адже

спілкування в процесі фахової підготовки з українським народним або класичним мистецтвом не вичерпується одиничним контактом із зразком музичного фольклору або музичної класики. Таке спілкування передбачає осмислення етнопедагогічного потенціалу твору, його естетичної цінності, розуміння важливості його використання у педагогічній практиці.

Виявлення в ході констатувального експерименту характерних особливостей формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики на основі міжпредметної інтеграції сприяло відбору найбільш перспективних методів, що передбачають саме діалогічну взаємодію студентів під час навчально-виховного процесу. Означені методи визначають роль викладача в якості модератора, який спрямовує навчальну діяльність студентів на досягнення мети заняття, забезпечує домінування активності студентів у навчально-виховному процесі. Такі методи відносяться до групи *інтерактивних* (від “Inter” – взаємний, “act” – дія), що означає взаємодіяти, знаходитися в режимі спілкування, бесіди, діалогу з будь-ким.

Інтерактивні методи відносяться до інноваційних, оскільки вони спрямовані на перманентне охоплення нового за рахунок наявності творчих завдань, роботи в невеликих підгрупах, на які поділяються стандартні групи, рольових, імітаційних, ділових та ін. ігор, залучення суспільних ресурсів (запрошення спеціалістів, проведення екскурсій, відвідування вистав, виставок тощо), інтелектуальних розминок, ознайомлення з новим матеріалом у формі інтерактивних лекцій “студент у ролі викладача”, “кожен навчає кожного”, “Сократичний діалог”; використання проєктивних технік під час обговорення складних і дискусійних питань “Дискусійна гойдалка”, “Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу”, дебати, суспільні слухання тощо. Означені позиції, об’єднані в тренінги креативності мислення, збагачені матеріалом етнопедагогічного впливу, є найбільш результативними щодо формування ЕПМ за рахунок синтезу традиційного та інноваційного.

Характеризуючи сучасні інноваційні напрями у мистецькій педагогіці, Г.Падалка наголошує на важливості “герменевтичного підходу, який

передбачає емоційно-ціннісне тлумачення мистецтва з урахуванням соціально-культурних традицій, а також особистісного художньо-творчого досвіду суб'єкта"[132,263]. Опора на герменевтичний підхід є значущою для формування ЕПМ студентів, змістовою ланкою якого є багатовікові традиції виховання українського народу, втілені у музичному фольклорі різних жанрів. Отже застосування інноваційних методів, що інтегрують широке коло навчальних дисциплін, при формуванні ЕПМ ми накладаємо на традиційні підходи, притаманні педагогіці українського народу, розвинені як вітчизняними, так і світовими вченими. Таким чином, третьою методичною засадою формування ЕПМ студентів є **організація занять із залученням сучасних технологій (інтерактивні, бінарні методи, тренінги та ін.), що сприяють мобільності мисленнєвої діяльності студентів під час засвоєння етнопедагогічних, енологічних, етномузичних знань і відповідних умінь на основі традиційних підходів до навчально-виховного процесу.** *Педагогічною умовою* запровадження означеної методичної засади формування ЕПМ є *міжпредметна інтеграція* навчальних дисциплін.

Таким чином, теорія і практика формування ЕПМ майбутніх учителів музики вимагає наступних методичних засад, до яких відносяться:

- комплексне застосування різних форм, методів, прийомів і засобів педагогічного і етнопедагогічного впливу в якості інструментарію для розвитку етнопедагогічного мислення студентів у процесі музично-педагогічної діяльності;

система контролю етнопедагогічних, енологічних, етномузичних знань і умінь майбутніх учителів музики в якості сукупності методів, що надають можливість перевіряти рівень засвоєння означених знань і умінь на різних етапах навчально-виховного процесу;

організація занять із залученням сучасних технологій (інтерактивні, бінарні методи, тренінги, методи самостійного навчання), що сприяють мобільності мисленнєвої діяльності студентів під час засвоєння

етнопедагогічних, енологічних, етномузичних знань і відповідних умінь на основі традиційних підходів до навчально-виховного процесу.

Запровадження вищезазначених методичних засад формування ЕПМ майбутніх учителів музики відбувається на основі створення відповідних педагогічних умов, а саме: створення *етнопедагогічного потребово-цільового конструкту студентів, етнопедагогізації фахової підготовки і міжпредметної інтеграції навчально-виховного процесу*, що забезпечує комплексність формування мотиваційного, когнітивно-ціннісного та фахово-творчого компонентів цілісної системи етнопедагогічного мислення..

3.2. Методичне забезпечення формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики та результати формувального експерименту.

З метою перевірки методичного забезпечення формування ЕПМ майбутніх учителів музики на базі Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова та Київського міського педагогічного університету імені Б.Д.Грінченка нами було здійснено формувальний експеримент. Він проводився в умовах навчально-виховного процесу з 2006 по 2010 рр. Поетапне проведення формувального експерименту забезпечило комплексне формування ЕПМ майбутнього вчителя музики як цілісної динамічної системи. Було здійснено:

- визначення змісту етапів послідовного формування ЕПМ у контексті фахової підготовки студентів;
- визначення і запровадження комплексу методів на кожному з етапів формувального експерименту;
- перевірку ефективності методичного забезпечення експериментальним шляхом;

- діагностування динаміки сформованості ЕПМ майбутніх вчителів музики на основі порівняння контрольних зрізів, виконаних у контрольній і експериментальній групах.

Перевірка педагогічної ефективності теоретично обґрунтованих організаційно-педагогічних умов формування ЕПМ здійснювалася шляхом перевірки статистичної гіпотези. Статистичні гіпотези поділяються на нульові та альтернативні. Нульова гіпотеза (позначається H_0) містить припущення про те, що різниця в показниках, які досліджувалися, у студентів контрольної та експериментальної групи суттєво не відрізняються, тобто детермінується не експериментальними факторами, а випадковим впливом. Альтернативна гіпотеза (позначається H_1) містить припущення про те, що різниця в показниках, які досліджувалися в контрольних та експериментальній групах, обумовлена не випадковими, а експериментальними факторами [166, 24-25].

Для перевірки статистичної гіпотези можна використовувати як параметричні, так і непараметричні статистичні критерії. Перші містять у формулах розрахунку параметри розподілу явища, що досліджується. До числа непараметричних статистичних критеріїв відносять такі критерії, що у формулах розрахунку не містять параметрів розподілу, а оперують частотами та рангами [166,27]. Статистичну гіпотезу H_0 відхиляють, якщо емпіричне значення статистичного критерію або дорівнює критичному значенню, або перевищує його [91,41]. Якщо емпіричне значення критерію дорівнює критичному значенню, яке відповідає $p \leq 0,05$ або перевищує його, то нульова гіпотеза відхиляється, але альтернативну гіпотезу однозначно прийняти ще не можна. Якщо емпіричне значення критерію дорівнює критичному значенню, яке відповідає $p \leq 0,01$ або перевищує його, то нульова гіпотеза відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза. В нашій роботі як нульова гіпотеза прийнято припущення про те, що різниця в рівнях розвитку показника, що досліджується, обумовлена впливом випадкових факторів. Як альтернативна гіпотеза прийнято припущення про те, що різниця в рівнях

розвитку показника, що досліджується, обумовлюється впливом експериментальних факторів.

До участі у формувальному експерименті було залучено 138 студентів 1 – 5 курсів. До складу експериментальних груп (ЕГ) було включено 68 студентів, до складу контрольних груп (КГ) – 70 студентів. Показники сформованості компонентів ЕМП за результатами констатувального експерименту у студентів контрольних та експериментальних груп були приблизно однаковими і не відрізнялися на статистично значущому рівні.

Послідовне формування ЕПМ як цілісної динамічної системи охоплює повний обсяг навчально-виховного процесу в межах рівнів “бакалавр”, “магістр”. Оскільки цю систему ми визначили в якості комплексу структурних компонентів, де кожному компоненту відповідає певна функція, то етапи її формування пов’язані з послідовним формуванням означених компонентів. На першому етапі відбувалось формування мотиваційного компоненту, якому відповідає функція цілеутворення щодо набуття фаху вчителя музики з урахуванням високого ступеню кваліфікованості та адекватного усвідомлення приналежності до свого народу. Цей етап включав формування етнопедагогічного потребово-цільового конструкту задля забезпечення вектору етнопедагогічної спрямованості мислення як основи синтезу потребового і цільового блоків у структурі мотиваційного компоненту. Оскільки вектор етнопедагогічної спрямованості мислення студентів здійснює усвідомлену та емоційно виражену орієнтацію на отримання етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань – змістової бази формування ЕПМ, то перший етап визначено як **орієнтаційно-базовий**.

На другому етапі відбувалось формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ, якому відповідає мисленнєва функція розуміння, пов’язана з утворенням етнопедагогічних понять як основи етнопедагогічної компетентності. Цей етап включав засвоєння цінностей і виховних ідеалів української народної педагогіки на базі етнопедагогізації навчально-

виховного процесу шляхом поглиблення комплексу етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань за рахунок активізації мисленнєвих операцій у процесі фахової підготовки. Результатом цього етапу стало набуття студентами етнопедагогічного тезаурусу. З огляду на вищезазначене, другий етап формування ЕПМ майбутнього вчителя музики був визначений як **аксіологічно-поглиблюючий**.

На третьому етапі відбувалось формування фахово-творчого компоненту ЕПМ, якому відповідає функція постановки і вирішення етнопедагогічних задач. Сутність цього етапу полягає у розвитку креативності ЕПМ як здатності до правильного формулювання задач, підбору найбільш ефективних інноваційних методів і засобів їх практичного вирішення, виявлення ситуативної і надситуативної проблемності, усвідомленого розвитку особистих творчих умінь і навичок. Оскільки означені позиції вимагають узагальнення отриманих теоретичних знань з української народної педагогіки, етномузичної педагогіки, українознавства для ефективного їх застосування під час проходження педагогічної практики, а також наявності рефлексії щодо осмислення набутих у процесі фахової підготовки знань, умінь і навичок, то третій етап його формування ми визначаємо як **рефлексивно-узагальнюючий**. Кожен з етапів містить блоки, які відповідають основним блокам роботи викладача у вищому музично-педагогічному навчальному закладі згідно індивідуального плану. До таких блоків відносяться наступні:

- навчально-методичний (під час вивчення навчальних дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, циклу природничо-наукової предметної підготовки, циклу професійно-орієнтованої підготовки);
- науковий (під час наукової роботи із студентами в частині підготовки доповідей НТТСМ, лекцій-концертів у загальноосвітніх школах, індивідуальної наукової роботи з окремими студентами, гуртками та проблемними групами);

- організаційно-виховний (під час поза-аудиторних заходів навчально-виховного процесу: відвідувань культурно-мистецьких заходів, екскурсій, організації силами викладачів та студентів заходів у гуртожитку тощо).

Для кожного етапу нами було визначено мету, завдання та методи. Узагальнену структуру поетапного формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики відображено на рис. 3.1. (стор. 154).

I етап – орієнтаційно-базовий – охоплював з 1 по 3 семестр включно. Цей термін відводився для закладення мотивації набуття студентами етнопедагогічного досвіду. Мета цього етапу – формування вектору етнопедагогічної спрямованості мислення майбутніх учителів музики як результату синтезу потребового і цільового блоків у структурі мотиваційного компоненту ЕПМ на основі комплексного застосування методів, засобів і прийомів педагогічного і етнопедагогічного впливу в якості інструментарію для розвитку етнопедагогічного мислення студентів у процесі музично-педагогічної діяльності.

Інструментом такого синтезу є утворення етнопедагогічного потребово-цільового конструкту виключно на особистісно-смісловій основі. Відповідно до мети на цьому етапі формувального експерименту було поставлено наступні завдання: початкове ознайомлення студентів із базовими положеннями української народної педагогіки, її цінностями, методами і засобами; стимулювання потребового збудження щодо набуття етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань і відповідних умінь; надання потребовому спонуканню тонічного характеру шляхом підтримання інтересу щодо означеної групи знань і відповідних умінь; забезпечення позитивного ставлення студентів до пріоритетного застосування українського музичного фольклору; формування ціннісних переконань щодо значущості етнопедагогічного досвіду для отримання найвищого ступеню фаховості і кваліфікованості майбутнього вчителя музики.

Орієнтаційно-базовий етап формувального експерименту включав комплексне застосування ряду теоретичних, емпіричних методів, поєднаних із засобами і методами української народної педагогіки. Нами використовувались пояснення, заохочення, самостійне опрацювання відповідних джерел, структурування етнопедагогічної, етнологічної та музично-педагогічної інформації тощо. Провідна роль на цьому етапі відводилася групі методів стимулювання і мотивації навчання [118], яка містить дві основні підгрупи.

Перша підгрупа методів стимулювання інтересу до української народної педагогіки, етномузичної педагогіки, українського музичного фольклору включала пізнавальні ігри, імітаційні рольові ігри, методи інсценізації, навчальні дискусії. З другої підгрупи методів стимулювання обов'язку і відповідальності були застосовані наступні методи. Метод роз'яснення значимості етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань і відповідних умінь сприяв стимулюванню навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі роз'яснення цілей засвоєння означеної групи знань. Метод пред'явлення навчальних вимог, методи контролю і самоконтролю, а також метод заохочення в учінні визначалися критеріями оцінювання знань з навчальних дисциплін і застосовувалися з метою підтримки й розвитку позитивного ставлення студентів до етнопедагогічної і етномузичної проблематики. З методів народної педагогіки застосовувались наступні групи: виховання словом (сугестійні, попереджувальні тощо), виховання мистецтвом, виховання грою (практично-дійові).

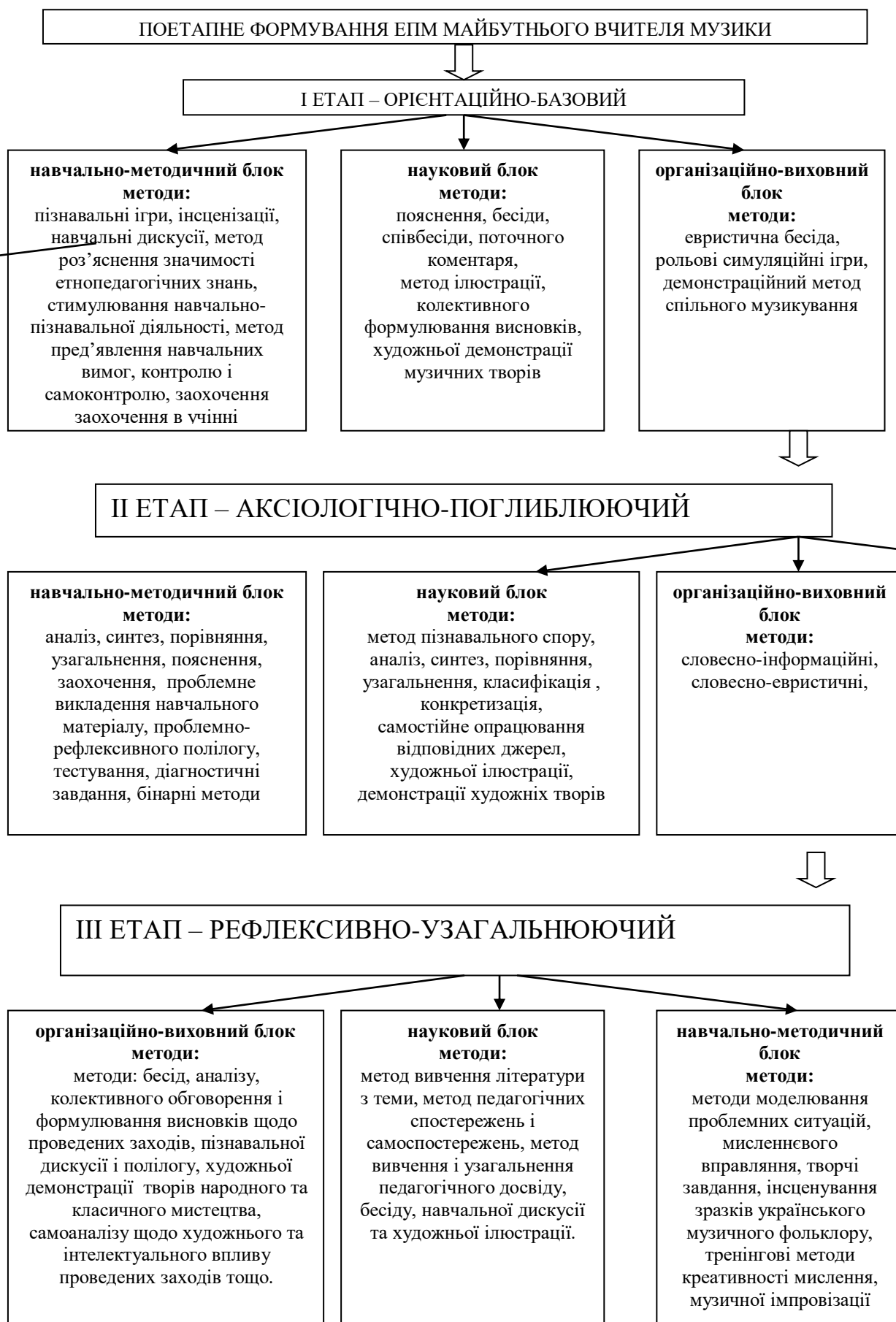


Рис 3.1. Поетапна методика формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики

З огляду на вищезазначене, нами була визначена сукупність методів формування етнопедагогічного потребово-цільового конструкту, який забезпечує етнопедагогічну спрямованість мислення студентів на основі синтезу потребового і цільового блоків. Для стимуляції потребового збудження щодо набуття етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань використовувались методи пред'явлення навчальних вимог, контролю і самоконтролю, а також прийоми створення ситуації подиву, новизни, що застосовувались разом із такою групою методів української народної педагогіки, як виховання словом. Для перманентного продукування кола пізнавальних потреб щодо пошуку та набуття означених знань застосовувались методи стимулювання інтересу разом із групами методів виховання грою і виховання мистецтвом, а саме: методи навчальної дискусії, пізнавальних, імітаційних ігор, інсценізації, художньої ілюстрації, демонстрації зразків музичного фольклору, а також прийоми створення ситуацій морального переживання, подиву. З метою актуалізації перманентного продукування художньо-естетичних потреб щодо слухання та виконання українського музичного фольклору комплексно використовувались етнопедагогічні методи виховання мистецтвом із методами мотивації навчання: заохоченням в учінні, пред'явленням навчальних вимог, а також із прийомами створення ситуації вибору, образності, самостійного оцінювання. Задля забезпечення здатності майбутніх учителів музики до застосування у фаховій діяльності етнопедагогічних засобів і методів комплексно використовувались метод роз'яснення значимості набуття означених знань і прийом створення ситуації актуальності із групою етнопедагогічних методів виховання словом (переконувальних, спонукальних тощо).

Навчально-методичний блок. Експериментальна робота проводилася згідно традиційних форм навчально-виховного процесу, під час лекційних, семінарських і практичних занять з навчальних дисциплін “Сольфеджіо”,

“Гармонія”, “Постановка голосу”, “Хорознавство” (цикл професійної науково-предметної підготовки), “Психологія”, “Педагогіка” (цикл професійно-орієнтованої підготовки), “Історія України” (цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки), “Вікова фізіологія і валеологія” (цикл природничо-наукової предметної підготовки).

На орієнтаційно-базовому етапі нами була впроваджена серія експериментальних завдань, під час яких використовувались словесні методи – пояснення, розповіді, спеціально розроблені бесіди і співбесіди, надання поточних коментарів. На основі цих методів відбувалось розширення змісту вищезазначених навчальних дисциплін за рахунок включення етнопедагогічних елементів.

“Педагогіка”: використання методу бесіди, в якій обговорювались роль і значення тематики української народної педагогіки як основи національної системи виховання, дієвість та ефективність її методів і засобів.

“Вікова фізіологія і валеологія”: застосування спеціально підготовленої розповіді акцентувало увагу студентів на доцільності вивчення досвіду української народної педагогіки в частині такого її розділу як народне дитинознавство. Народне дитинознавство апелює до таких принципів як урахування вікових, статевих та індивідуальних особливостей вихованців при посиленому їх залученні до постійної трудової діяльності.

“Історія України”: надання поточних коментарів, під час яких наголошувалось, що українська історія є провідним засобом української народної педагогіки, а засвоєння опорних знань з історії своєї держави надає можливість пізнати витoki духовності українського та інших народів, що проживають на території України, використати історичний досвід для розв’язання нагальних проблем, засвоїти знання минулих поколінь.

“Хорознавство”: пояснення особливостей українського гуртового співу, основних форм народного багатоголосся.

У серії експериментальних завдань для формування першої позиції етнопедагогічного потребово-цільового конструкту – виникнення

потребового збудження як усвідомлення студентами дефіциту інформації щодо етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань – використовувалось діагностичне завдання задля самостійної перевірки їх наявності (додаток Ж). Стимулювання потребового збудження щодо групи означених знань відбувалось шляхом застосування методу самоконтролю. Під час занять студентам пропонувалось протестувати власні знання щодо етнокомпонентів вищезазначених курсів і за допомогою ключів самостійно здійснити оцінювання (додаток М). Це тестування дозволило майбутнім учителям музики з'ясувати початковий рівень етнопедагогічних, етнологічних знань і усвідомити певний дефіцит відповідної інформації. Таким чином було надано поштовх потребовому збудженню щодо набуття етнопедагогічних, етнопсихологічних, етнологічних знань

Впроваджена нами сукупність експериментальних завдань забезпечувала сформованість показників мотиваційного компоненту на основі створення етнопедагогічного потребово-цільового конструкту.

І показник – вияв інтересу до етнопедагогічних, етномузичних та етнологічних знань – сприяв перманентному продукуванню кола потреб щодо пошуку та набуття означених знань і відповідних умінь, а також тонічному характеру потребового спонування. Для формування цього показника нами були залучені обидві підгрупи методів стимулювання інтересу, а також відповідні прийоми. Метод інсценізації зразків музичного фольклору, який застосовувався у процесі індивідуальних занять з навчальної дисципліни ”Постановка голосу”, сприяв підсиленню зацікавленості студентів щодо вивчення українських народних пісень різних жанрів: жартівливих (“Лугом іду, коня веду”, “Ой, поїхав мій миленький до млина”), ліричних (“Ой, у зеленому садочку”, “Чи я в лузі не калина була”), трудових (“Вийшли в поле косарі”) тощо. Також активно використовувались завдання, спрямовані на підготовку і проведення дискусій за темами: “Скільки років українському народові?” (“Історія України”), “Методи ефективного навчання: запозичуємо чи пригадуємо?” (“Педагогіка”) та ін. Застосовувався різновид

методу навчальної дискусії – “дискусійна гойдалка” – за темою “Співоцька діяльність на уроці музики: визначення пріоритетів у підборі навчального матеріалу” (“Постановка голосу”). Вихідні положення “дискусійної гойдалки”: 1) “Для вправ і розспівувань я спираюсь на матеріал музичного фольклору”; 2) “Для вправ і розспівувань я спираюсь на вокальне виконання гам, інтервалів, акордів у потрібній тональності”. Ефективними для розвитку інтересу щодо означеної проблематики виявились методи пізнавальних ігор. Саме тому, що цей метод застосовувався ще у прадавній дидактичній системі української народної педагогіки, є можливість досягнення подвійного ефекту: з одного боку, активізувати інтерес, завдяки якому студент сам виступає учасником вирішення проблемної ситуації, з іншого – надати знання щодо дидактичних ігор української народної педагогіки із подальшою перспективою використання їх етнопедагогічного потенціалу.

Друга підгрупа, до якої належать методи стимулювання обов’язку і відповідальності, також активно застосовувалась в традиційних формах фахової підготовки. Метод роз’яснення значимості етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань і відповідних умінь використовувався під час лекційних, семінарських занять, при проведенні індивідуальної роботи із студентами. Саме на основі роз’яснення цілей засвоєння означеної групи знань, які полягають у підвищенні якості фахової підготовки, активізації мисленнєвої діяльності, підвищенні рівня IQ через пізнання духовних цінностей свого етносу, цей метод виявився ефективним інструментом формування етнопедагогічного потребово-цільового конструкту. Адже саме цей метод синтезував тонічне потребове спонукання щодо етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань із метою їх засвоєння. Метод пред’явлення навчальних вимог, метод модульного контролю визначалися критеріями оцінювання знань з навчальних дисциплін за допомогою рейтингових балів. Методи заохочення в учінні – словесне схвалення, визначення найвищих знаннєвих рейтингів студентів, рекомендація до участі і концертних заходах – застосовувалися з метою підтримки й розвитку

позитивного ставлення студентів до етнопедагогічної і етномузичної проблематики.

На цьому етапі формувального експерименту була застосована модифікована методика О.Гребенюка “Тест на вияв рівня сформованості інтересу до набуття етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань майбутніми вчителями музики”(додаток Б). Здійснення контрольного зрізу дозволило встановити позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

Цей показник – наявність художньо-естетичних потреб щодо слухання та виконання, а також застосування у подальшій фаховій діяльності українського музичного народного та класичного мистецтва як провідних засобів етномузичної педагогіки – сприяв перманентному продукуванню кола означених потреб, а також тонічному характеру потребового спонукання. Формування цього показника відбувалось під час вивчення навчальних дисциплін “Сольфеджіо”, “Гармонія”, “Постановка голосу” на основі розширення їх змісту за рахунок етнопедагогічних елементів.

Розширення етнопедагогічного змісту цих дисциплін для формування означених потреб відбувалося завдяки використанню в навчальному процесі навчальних посібників, де основним навчальним матеріалом є українська народна пісня. На заняттях із “Сольфеджіо” були застосовані методи порівняння, аналізу та колективного формулювання висновків на основі застосування таких засобів української етномузичної педагогіки, як музичний фольклор та національне мистецтво (музичні зразки ранжувались за ступенем складності). Завдяки використанню цих методів студенти набули етнопедагогічного досвіду, який засвідчив, що багатий етнопедагогічний потенціал народної пісенності надає можливість удосконалювати чистоту інтонування, музичний слух та його координацію із голосом, пам'ять тощо. Комплексне застосування вищезазначених методів і засобів сприяло усвідомленості потребового спонукання щодо використання музичного фольклору.

Ознайомлення на заняттях сольфеджіо із зразками українського музичного фольклору в процесі “читання з листка”, завдяки наспівності, природності, зручності для виконання, сприяло формуванню потребового блоку мотиваційного компоненту ЕПМ в частині розвитку естетичних смаків майбутніх вчителів музики. Подальше опрацювання зразків на заняттях із сольфеджіо, паралельне опрацювання вправ з гармонізації музичного матеріалу українського фольклору на заняттях з гармонії сприяло формуванню відповідних художньо-естетичних потреб. На основі інтегративного підходу нами практикувались наступна послідовність використання фольклорних зразків. Студентам на занятті з сольфеджіо пропонувалось сольно виконати українську народну пісню, причому точність інтонування оцінювалась як самим виконавцем, так і експертною групою. Потім кожен із студентів мав записати у формі диктанту свій зразок. На заняттях з гармонії відбувалась гармонізація означених зразків.

У процесі занять з постановки голосу на матеріалі зразків українського музичного та класичного мистецтва використовувались методи демонстрації, слухо-розумового споглядання та художнього вправляння. Педагогічне спостереження засвідчило, що означені методи у поєднанні із прийомами самостійного вибору твору, самостійного оцінювання його музичної виразності сприяли продукуванню художньо-естетичних потреб майбутніх учителів музики відносно прослуховування і виконання українського музичного народного та класичного мистецтва. Оскільки курс “Постановка голосу” передбачав участь студентів Інституту мистецтв у концертах української вокальної музики, то задля формування 2 показника досить часто застосовувався метод стимулювання художнього навчання. В арсеналі цього методу є прийом розширення мистецького досвіду. У процесі підготовки до виступу студент актуалізує переживання, пов’язані з сприйняттям і виконанням української пісні, романсу, арії як синтезу музики і слова. Акцентуючи емоційно привабливі моменти підготовки та виконання української музики, викладач активізує потребу студента частіше їх

переживати, що стимулює тонічне потребове спонукання щодо звернень до зразків українського музичного мистецтва. До засобів методу стимулювання художнього навчання можна віднести також оприлюднення результатів мистецької діяльності. Концертна діяльність, позитивно оцінена викладачем, відіграє значну роль щодо потреби у подальшому виконанні та пропагуванні українського мистецтва. На цьому етапі експерименту була застосована модифікована методика виміру художньо-естетичної потреби (за Л.Севериноюю) (додаток В). Здійснення контрольного зрізу дозволило встановити позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

III показник – ступінь етнопедагогічної готовності до застосування у фаховій діяльності знань української народної педагогіки, її методів і засобів, її цінностей та виховних ідеалів – відповідав формуванню останньої позиції етнопедагогічного потребово-цільового конструкту. Ця позиція полягає в усвідомленні майбутніми вчителями музики необхідності й доцільності застосування у фаховій діяльності вищезазначених знань і цінностей, засобів і методів як дієвих інструментів набуття високої кваліфікації учителя музики та адекватного усвідомлення приналежності до свого народу. Саме III показник засвідчував сформованість цільового блоку у структурі мотиваційного компоненту. Формування етнопедагогічної готовності відбувалось за допомогою методу роз'яснення значимості набуття означених знань. Адже “роз'яснення значимості учіння – метод стимулювання навчально-пізнавальної діяльності ... з метою роз'яснення цілей, як особистих, так і суспільних”[118, 318]. Специфіка застосування означеного методу полягала в тому, що він завжди використовувався у комплексі з методами і прийомами розвитку інтересу щодо етнопедагогічних знань і художньо-естетичної потреби у слуханні і виконанні українського фольклору та класичного мистецтва (перший і другий показники) у процесі вивчення вищезазначених навчальних дисциплін. Таким чином, комплексне застосування методів, що формують потребовий блок мотиваційного компоненту ЕПМ, і методів, за допомоги яких формується цільовий блок,

створює методичне забезпечення формування етнопедагогічного потребово-цільового конструкту. За допомогою методу роз'яснення значимості увагу студентів було скеровано на важливості знань української етнопедагогіки, етнопсихології, етнософії в якості значущих елементів змісту відповідних навчальних дисциплін як для власного самоусвідомлення, самоідентифікації, саморозуміння, так і для успішної діяльності учителя музики саме в Україні, з її сучасними реаліями і завданнями. Застосування означеного методу надало можливість роз'яснити студентам роль етнопедагогічної освіти і етнопедагогічного досвіду у національному відродженні, становленні державності, демократизації і гуманізації суспільства. Ефективність методу підвищувалась, коли він поєднувався із прийомом створення ситуації актуальності. Самостійне вирішення студентами означеної ситуації у процесі фахової підготовки підтверджувало значимість набуття етнопедагогічних і етномузичних знань.

На цьому етапі експерименту була застосована методика з'ясування рівня етнопедагогічної готовності до застосування у фаховій діяльності методів української народної педагогіки, її методів і засобів (додаток Г). Здійснення контрольного зрізу дозволило встановити позитивну тенденцію щодо якісної зміни цього показника.

Науковий блок. Спираючись на одну із провідних засад формування ЕПМ – використання інтегративного підходу, який передбачає педагогічно-творчу взаємодію між викладачами різних навчальних дисциплін, - конструювання наукового блоку орієнтаційно-базового етапу нами було здійснено з урахуванням змісту курсу “Історія України”. В межах наукової роботи НТТСМ із студентами було опрацьовано тему і підготовлено доповідь “Виховний потенціал епічних жанрів українського фольклору”. Тема охоплювала історичний період від доби Київської Русі до героїчної Козацької доби, коли українським народом створювались жанри билин, дум, балад, співанок-хронік. Під час опрацьовання цього періоду на заняттях з історії відбувається формування зовнішньої сторони потребового циклу ЕПМ

за рахунок методу поточного контролю рівня знань, який виступає в якості каталізатора потребового збудження щодо набуття українознавчої інформації, періодично констатує її дефіцит. За допомогою варіювання вербальних та наочно-демонстраційних (практичних) методів, застосованих під час опрацювання із студентами теми НТТСМ “Виховний потенціал епічних жанрів українського фольклору”, здійснювався розвиток внутрішньої сторони потребового циклу мотиваційного компоненту ЕПМ. Варіюючи вербальні методи – пояснення, бесіду, поточний коментар, метод спрямування на самостійне опрацювання історичних і музично-теоретичних джерел – ми активізували інтерес до таких засобів української етнопедагогіки, як рідна історія та музичний фольклор, надали можливість осягнення історичних подій під “етномузичним” кутом зору завдяки фольклорним зразкам, які містять історично-правдиву характеристику цього періоду. Комплексне застосування методів художньої ілюстрації, а також прийомів створення ситуацій самостійного вибору та оцінювання виконання зразків епічного фольклору сприяло процесам тонічного потребового спонукування щодо прослуховування і виконання українського музичного фольклору. Під час колективного формулювання висновків, що підсумували проведення доповіді, було наголошено на значущості змісту української історії та музичного фольклору як дієвих засобів української етнопедагогіки, особливо ефективних у справі патріотичного виховання підрастаючого покоління. Використання методу колективного формулювання висновків сприяло формуванню готовності студентів до застосування етнопедагогічних засобів і методів у фаховій діяльності вчителя музики. Розгляд української історії та музичного фольклору під кутом зору засобів української народної педагогіки сприяв процесу етнопедагогізації навчально-виховного процесу як одної з констант формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики.

Організаційно-виховний блок. Конструювання цього блоку на орієнтаційно-базовому етапі формування ЕПМ відбувалось на основі проведення “Тижня українського музичного епосу”.

З метою формування етнопедагогічного потребово-цільового конструкту в частині стимулювання тонічного потребового спонукання щодо набуття студентами етномузичних знань шляхом підтримання інтересу до епічних жанрів українського музичного фольклору, продукування художньо-естетичних потреб майбутніх учителів музики до слухання і виконання означених жанрів, поглиблення знань з історії України, формування інтересу до цих знань, ознайомлення студентів із невідомими сторонами української музичної культури при організації “Тижня” нами були застосовані методи бесіди, евристичної бесіди, заохочення до самостійного опрацювання літературних та інтернет-джерел. Для поглиблення інтересу, розвитку художньо-естетичних потреб щодо прослуховування і виконання українського музичного народного та класичного мистецтва було комплексно застосовано методи художньої ілюстрації та спільного музикування. Оскільки формування етнопедагогічної спрямованості мислення на основі утворення етнопедагогічного потребово-цільового конструкту вимагає комплексного формування потребового і цільового блоків у структурі мотиваційного компоненту ЕПМ, то в процесі підготовки “Тижня” проводилася робота з адаптації заходів для подальшого їх використання під час проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі: “Тиждень українського музичного епосу” був проведений для учнів 9 – 11 класів. Цей організаційний захід сприяв формуванню готовності студентів до використання методів і засобів української народної педагогіки у практичній фаховій діяльності вчителя музики.

Зміст “Тижня українського музичного епосу” подано в таблиці 3.1. на стор 165.

План проведення “Тижня українського музичного епосу”.

День тижня	Заходи
Понеділок	Бесіда: “Героїчна історія України в музичному фольклорі”
Вівторок	Повідомлення студентів на тему історичних жанрів українського музичного фольклору :билини, думи, балади, співанки-хроніки. (із застосуванням методу художньої ілюстрації)
Середа	Евристична бесіда “Український фольклор у творах композиторів-класиків” (із застосуванням методу художньої ілюстрації комп’ютерними засобами)
Четвер	Повідомлення “З історії розвитку української зброї” (із використанням методу художньої ілюстрації комп’ютерними засобами).
П’ятниця	Повідомлення “Розвиваючий потенціал дидактичних ігор козацької педагогіки (із використанням методу колективного формулювання висновків)

Проведення контрольних зрізів дозволило зафіксувати якісну позитивну зміну показників мотиваційного компоненту ЕПМ в експериментальних групах. Деяке зростання показників спостерігалось також у контрольних групах на формувальному етапі експерименту. Динаміка формування усіх трьох показників мотиваційно-спрямувального критерію демонструє позитивну тенденцію. У порівнянні з констатувальним етапом експерименту (табл. 3.2 на стор. 166) значення показників мотиваційно-спрямувального критерію суттєво підвищились (табл. 3.3 на стор. 166). До таблиць також внесено значення показника К, який можна інтерпретувати як якісний показник для явища, що досліджується (див. підрозділ 2.3). Цей показник приймає значення від 1 до 3 і показує, наскільки узагальнена оцінка певного показника відповідає рівню його прояву (1 відповідає низькому рівню

сформованості показника в цілому, 2 – середньому рівню, 3 – високому рівню).

Таблиця 3.2

Сформованість мотиваційного компонента ЕПМ за результатами констатувального експерименту (абсолютні та відносні значення)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1		2		3		1		2		3	
	показник		показник		показник		показник		показник		показник	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	А	%
низький	17	24,3	17	24,3	50	71,4	18	26,5	16	23,5	50	73,5
середній	43	61,4	40	57,1	18	25,7	41	60,3	39	57,4	16	23,6
високий	10	14,3	13	18,6	2	2,9	9	13,2	13	19,1	2	2,9
К	1,9	-	1,94	-	1,29	-	1,86	-	1,96	-	1,27	-

Таблиця 3.3

Сформованість мотиваційного компонента ЕПМ за результатами формувального експерименту (абсолютні та відносні значення)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1		2		3		1		2		3	
	показник		показник		показник		показник		показник		показник	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	А	%
низький	14	20,0	15	24,3	44	62,9	4	5,9	8	11,8	17	25,0
середній	45	64,3	42	60,0	22	31,4	50	73,5	43	63,2	41	60,3
високий	11	15,7	13	15,7	4	5,7	14	20,6	17	25,0	10	14,7
К	1,96	-	1,98	-	1,43	-	2,15	-	2,13	-	1,9	-

Перевірка статистичної гіпотези здійснювалася з використанням критерію Пірсона (критерій χ^2). Значення χ^2 обчислюється за формулою:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f'_E - f'_K)^2}{f_K}, \quad (3.1)$$

де f'_E – відносна частота інтервалу одного ряду (показники ЕГ);

f'_K – відносна частота показників іншого ряду (показники КГ) [166, 124-125].

Число ступенів свободи при співставленні двох емпіричних розподілів визначається за формулою $\nu = k - 1$ де k – кількість розрядів ознаки (в нашому випадку кількість рівнів, а саме 3), тобто $\nu = 2$.

При використанні χ^2 -критерію Пірсона існує ряд обмежень, а саме: об'єм вибірки повинен бути не менш за 30 осіб; обрані рівні охоплюють весь діапазон варіативності ознаки, що досліджується; рівні не повинні перехрещуватися (якщо спостереження віднесено до одного розряду, воно не може бути віднесеним до іншого розряду) [166, 117]. Емпіричні результати нашого педагогічного експерименту не підпадають під наведені вище обмеження, що дозволяє використовувати при їх обробці зазначений критерій.

Нижче наведено зразок обрахунку значення χ^2 для 1-го показника мотиваційного компонента ЕПМ за результатами констатувального експерименту. Аналогічно знаходилися емпіричні значення χ^2 і для інших показників сформованості ЕПМ.

$$\chi^2 = \frac{(143-132)^2}{143} + \frac{(614-603)^2}{614} + \frac{(243-265)^2}{243} \approx 0,08+0,02+0,2=0,3$$

Ми одержуємо значення $\chi^2_{\text{emp}} = 0,3$. Оскільки для двох ступенів свободи $\chi^2_{\text{krit } 95\%} = 5,99$ та $\chi^2_{\text{krit } 99\%} = 9,21$ [79], а одержане нами значення $\chi^2_{\text{emp}} \ll \chi^2_{\text{krit } 95\%}$, то можна стверджувати, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту між показниками експериментальної групи та контрольної групи суттєвої різниці не існувало, тобто вибірки були гомогенними.

Значення χ^2_{emp} для показників мотиваційного компонента етнопедагогічного мислення студентів наведено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Значення χ^2_{emp} для показників мотиваційного компонента ЕПМ

	Початок експерименту			Закінчення експерименту		
	1 показ- ник	2 показ- ник	3 показ- ник	1 показ- ник	2 показ- ник	3 показ- ник
Значення χ^2_{emp}	0,3	0,039	0,23	12,79	12,11	63,6
Вірною є гіпотеза	H_0	H_0	H_0	H_1	H_1	H_1

Наведені у таблиці 3.4 значення χ^2_{emp} свідчать про те, що на етапі констатації контрольна та експериментальні групи за показниками мотиваційного компонента ЕПМ були однорідними. За результатами формувального експерименту можна стверджувати, що вони розрізнялися на 1%-у рівні статистичної значущості, що дозволяє відкинути гіпотезу H_0 і прийняти альтернативну гіпотезу.

II етап – аксіологічно-поглиблюючий – охоплював 4 і 5 семестри. Цей термін відводився для формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ, якому відповідає функція розуміння, пов'язана з утворенням етнопедагогічних понять. На аксіологічно-поглиблюючому етапі визначався операційно-компетентнісний критерій, який надав змогу з'ясувати міру засвоєння етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань і відповідних

умінь, ступінь етнопедагогічної ерудованості студентів на базі активізації комплексу мисленнєвих операцій, наявність сформованості етнопедагогічного тезаурусу як основи етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів музики. Саме формування етнопедагогічної компетентності, що включає засвоєння цінностей і виховних ідеалів української етнопедагогіки на основі здійснення спеціально розробленої системи контролю етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань і умінь майбутніх учителів музики в якості сукупності методів, що надають можливість перевіряти рівень засвоєння означених знань і умінь на різних етапах навчально-виховного процесу, є метою II етапу. Г.Сухобська вважає компетентність “...системою знань та вмінь педагога, яка виявляється під час вирішення професійно-педагогічних завдань на практиці”[89, 22]. Інструментарієм для формування етнопедагогічної компетентності виступають мисленнєві операції. Відповідно до мети на цьому етапі формувального експерименту було поставлено наступні завдання: поглиблене надання студентам етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань і відповідних умінь, активізація мисленнєвих операцій, створення розгалуженої системи етнопедагогічних понять, створення фонду зразків українського народного та класичного мистецтва.

Аксіологічно-поглиблюючий етап формувального експерименту включав застосування як теоретичних, так і емпіричних методів. До таких відносяться аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, пояснення, заохочення, самостійне опрацювання першоджерел, структурування етнопедагогічної, етнологічної та музично-педагогічної інформації, навчально-пізнавальна дискусія, колективне формулювання висновків, проблемне викладення навчального матеріалу, тестування, діагностичні завдання, бінарні методи тощо. Визначення сформованості показників когнітивно-ціннісного компоненту відбувалось на основі методики вивчення компетентності (за В.Ряховським) [149, 42-45], спеціально розробленої методики аналізу етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів музики, яка включала

комплекс методів контролю сформованості показників операційно-компетентнісного критерію, відповідно до модульно-рейтингової системи (додаток К), методу діагностування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя музики (додаток Ж).

Навчально-методичний блок. Експериментальна робота проводилася згідно традиційних форм навчально-виховного процесу, під час лекційних, семінарських і практичних занять з навчальних дисциплін “Народознавство та фольклор України”, “Сольфеджіо”, “Гармонія”, “Постановка голосу” з циклу професійної науково-предметної підготовки.

Відповідно до мети і завдань аксіологічно-поглиблюючого етапу центральною ланкою формування ЕПМ є навчальна дисципліна “Народознавство та фольклор України”. Саме ця навчальна дисципліна володіє об’єктивними можливостями формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ, оскільки складові духовної та матеріальної культури українців, які вивчаються народознавством, є одночасно засобами української народної педагогіки і розглядаються нами в якості засобів формування ЕПМ [215].

Специфіка запропонованої нами методики формування ЕПМ на основі викладання курсу “Народознавство і фольклор України” базується на тому, що фахова підготовка студентів має цілеспрямоване педагогічне спрямування, проте згідно навчального плану підготовки бакалаврів і магістрів окреме вивчення навчальної дисципліни “Педагогіка українського народу” не передбачається. Спираючись на вищезазначене, нами було запропоновано розглядати навчальну дисципліну “Народознавство і фольклор України” через призму її етнопедагогічного потенціалу, який “червоною ниткою” наскрізно проходить через весь зміст: кожна із запланованих тем викладалася під кутом її етнопедагогічного значення, а саме: етнопедагогічний вплив української символіки, педагогіка народного календаря, етнопедагогічний потенціал фольклорної творчості, музичний фольклор – провідний засіб української музичної етнопедагогіки тощо.

Відповідно всі види контролю засвоєння навчального матеріалу за означеними темами також здійснювались з позицій етнопедагогічного впливу. Для контролю використовувалися письмове і усне опитування з теми або розділу, що пропонувалися як безпосередньо після лекційних занять (останні 15 хвилин заняття), так і після самостійної роботи; перевірка виконання студентами повідомлень, рефератів, аналізу фольклорних творів, порівняльних характеристик фольклорних творів, творчих завдань, тестування тощо.

На цьому етапі студентами були опрацьовані основні теоретичні блоки навчальної дисципліни, а саме:

- I блок “Формування, розвиток і розселення українського етносу” (етнологічні знання);
- II блок “Духовна культура українців: фольклорна творчість, міфологія та вірування, релігійна культура, символіка” (етнологічні, етномузичні, етнопедагогічні знання);
- III блок “Матеріальна культура: народні знання, господарство, побут, родина” (етнопедагогічні, етномузичні знання).

Відповідно попередньо визначених методичних засад формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики нами була розроблена кредитно-модульна система контролю (додаток К), що включала поточний, проміжний, підсумковий і узагальнюючий види контролю на основі методів письмового і усного опитування з тем, контрольних тестувань, аналізу фольклорного твору, порівняльної характеристики фольклорних творів згідно основ теорії фольклору, самостійної підготовки повідомлень, доповідей, рефератів (за спеціально розробленими розгорнутими планами) тощо.

З метою формування I показника – рівня засвоєння етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань і відповідних умінь – були застосовані словесні методи: бесіда, евристична бесіда, метод проблемного викладення матеріалу, а також методи заохочення до самостійного опрацювання літературних

та інтернет-джерел, навчальної дискусії, бінарні методи, метод демонстрації музичних зразків тощо. Вступна лекція, запланована у програмі з курсу, застосовує ці методи з метою забезпечення розуміння цілей, завдань і специфіки курсу, які обгрунтовують необхідність формування ЕПМ майбутнього вчителя музики як інструменту підвищення рівня вищезазначених позицій. Також у вступній лекції ми вважаємо за доцільне активізувати функцію розуміння студентів щодо етнопедагогічного потенціалу складових структури українського народознавства, окремо зупинившись на українському музичному фольклорі та класичному мистецтві як провідних засобах української музичної етнопедагогіки. Засвоєння знань з тем “Етногенетичні процеси в Україні”, “Антропологічні типи українців”, “Національний характер українців” відбувалось з урахуванням інтегративного підходу, спираючись на навчальні дисципліни, які вивчались як у попередніх семестрах, так і одночасно із навчальною дисципліною “Народознавство і фольклор України”. Міжпредметна інтеграція як одна з педагогічних умов формування ЕПМ зумовлена тим, що майбутній вчитель музики не просто оволодіває відповідним колом питань з народознавства України, а й розуміє, яким чином народознавча сфера пов’язана з іншими дисциплінами, яке значення такий зв’язок має для формування ЕПМ. Так нами було наголошено на принципі історизму при вивченні означених вище тем. Використання методу проблемного викладення матеріалу (проблемна лекція) при опрацюванні теми “Етногенетичні процеси в Україні” передбачає конструювання наступних компонентів:

- вступне слово щодо опори процесів етногенезу на комплекс наук, серед яких історія України, мовознавство, етнографія, археологія;
- постановка проблеми формування та розвитку українського етносу з позицій автохтонізму і міграціонізму;
- проблемний виклад фактичного матеріалу;
- колективне формулювання висновків.

Постановка проблеми з метою активізації післядовільної уваги студентів починалась із формулювання запитання: “Чому, на Ваш погляд, одна група дослідників датує сформованість української нації XV століттям н. е., а інша – VI тисячоліттям до н. е. ?” Підтримання післядовільної уваги забезпечувалось проблемним викладом фактичного матеріалу без будь-яких оцінок, узагальнень і висновків з боку викладача. Наприкінці студентам пропонувалось ознайомитися з додатковою літературою з тематики.

Центральною змістовою ланкою формування цього показника є засвоєння майбутніми вчителями музики етнопедагогічних цінностей українського народу. Навчальна дисципліна “Народознавство і фольклор України” є головним транслятором означених цінностей в системі фахової підготовки студентів, оскільки володіє можливістю надання відповідних знань. Тема “Українська етнопедагогіка як основа національного виховання” надає знання студентам щодо домінуючої цінності української етнопедагогіки, означеної як цінність-ціль: виховання довершеної людини згідно українського виховного ідеалу, щодо цінностей-відносин і цінностей-засобів, паритету виховних ідеалів, а також щодо основних позицій української музичної етнопедагогіки.

Спеціальна побудова викладання навчальної дисципліни “Народознавство і фольклор України”, зафіксована у типовій навчальній програмі [215], передбачає розгляд цінностей-відносин у 1 розділі (т. 1.3 – 1.4), цінностей-засобів духовної культури – фольклору, вірувань, символіки тощо у 2 розділі, цінностей-засобів матеріальної культури – предметів побуту, праці, одягу в 3 розділі. Підсумовуюча тема “Українська етнопедагогіка як основа національного виховання” планується наприкінці останнього третього розділу в якості логічного завершення й узагальнення курсу. Особливе значення приділялось засвоєнню знань з етномузичної педагогіки: її змісту, адекватному повному життєвому циклу українця, що проходив на тлі музично-пісенного виховання, засобам – високохудожнім зразкам музичного фольклору (колисковим, трудовим, історичним тощо).

Використання бінарних словесно-проблемних методів при проведенні лекційних занять, методу навчальної дискусії щодо співвідношення землеробського та козацького ідеалів української етнопедагогіки під час семінарських занять, демонстрації зразків музичного фольклору, методів усного та письмового контролю сприяли ефективному засвоєнню студентами етнопедагогічних та етномузичних знань. Системою кредитно-модульного контролю передбачено використання методів усного поточного тематичного опитування, проміжкового письмового контролю, виконання рефератів із залученням наочно-демонстраційних методів у якості заохочувально-узагальнюючого виду контролю засвоєння вищезазначених тем (додаток К).

З метою формування 2 показника – ступеня етнопедагогічної ерудованості майбутніх учителів музики на основі активізації комплексу мисленнєвих операцій – були застосовані теоретичні методи, тотожні відповідним мисленнєвим операціям: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація тощо.

Оскільки поняття етнопедагогічної ерудованості передбачало не просто певний обсяг етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань, а поглиблене володіння ними і здатність до оперування і застосування, то формування 2 показника вимагало системних заходів щодо відпрацювання мисленнєвих операцій порівняння, узагальнення, конкретизації, абстрагування, класифікації, нерозривно пов'язаних з процесами аналізу і синтезу. Під час опрацювання теми “Етногенетичні процеси в Україні” нами була застосована серія експериментальних завдань з тематики, зміст яких включав класифікацію основних етапів етногенетичних і етнокультурних процесів на основі принципу історизму, аналізу їх характерних рис, узагальнення характерних рис первісного мистецтва в процесі перехідного періоду до становлення фольклору. З метою підвищення якості самостійної роботи студентів нами було заплановано підготовку та виконання рефератів з означеної тематики за певними вимогами. Ці вимоги містили завдання щодо цілеспрямованого формування етнопедагогічної ерудованості студентів в

частині розгорнутого розуміння попередньо засвоєних знань на основі відпрацювання комплексу мисленнєвих операцій, а саме:

- здійснити аналіз змісту термінів “етнографія” і “етнологія”;
- порівняти їх сутність”;
- конкретизувати адміністративно-територіальний комплекс сучасної України відповідно етнографічних районів: Північно-Волинського, Карпатського, Поділля, Середньої Наддніпрянщини, Слобожанщини та Півдня;
- проаналізувати характерні особливості етнографічного району, в якому студент народився і проживав, в частині архітектури, одягу, прикрас, побуту, звичаїв та обрядів;
- зробити узагальнюючі висновки щодо ролі та значення культури досліджуваного району для загальноукраїнської народної культури.

Самостійна робота студентів під час вивчення курсу “Народознавство і фольклор України” також була спрямована на формування етнопедагогічної ерудованості на основі активного відпрацювання мисленнєвих операцій. На нашу думку, дуже дієвою для свідомих актів аналізу, синтезу, класифікації, абстрагування та узагальнення є така форма самостійної роботи, як аналіз фольклорного твору, основні позиції якого подаються при опрацюванні теми “Музична фольклорна творчість”. Для відпрацювання аналітичних дій та операцій з порівняння доречно застосувати таку форму самостійної роботи, як порівняльний аналіз фольклорних творів різних родів, жанрів тощо. У таких формах самостійної роботи, як підготовка та виконання рефератів, доповідей, повідомлень, для відпрацювання вищезазначених мисленнєвих операцій, викладачу доцільно надавати вимоги, які при виконанні їх студентами потребуватимуть елементів порівняння, класифікації, конкретизації тощо.

Індивідуальна робота, згідно якої планується здійснення усного аналізу фольклорних творів різних видів та жанрів, також була спрямована на формування етнопедагогічної ерудованості майбутніх учителів музики. В

індивідуальній роботі наші зусилля були спрямовані не тільки на активізацію свідомих дій з аналізу, синтезу тощо, а і на відпрацювання механізму автоматичного застосування мисленнєвих операцій. Тобто наші вимоги стосувались не тільки усвідомленого і вірного здійснення певних мисленнєвих операцій, а і необхідності виконання конкретної кількості означених операцій на одиницю часу. Система контролю залучала для перевірки рівня етнопедагогічної ерудованості студентів діагностичне завдання, що з'ясує означений рівень на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій (додаток Е).

З метою формування 3 показника – наявності етнопедагогічного тезаурусу як основи етнопедагогічної компетентності студентів – були застосовані 2 групи методів. До першої належали методи, спрямовані на формування в студентів інтелектуального багажу в царині етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань у вигляді утворення відповідної групи понять, а саме: тренінги, метод проблемно-рефлексивного полілогу, метод колективного формулювання висновків, навчальної дискусії, методи контролю і самоконтролю. До другої – методи формування інтонаційно-естетичного фонду зразків українського музичного народного та класичного мистецтва, а саме: демонстрації музичних зразків, художньої ілюстрації, художнього вправлення.

Запорукою набуття майбутніми вчителями музики етнопедагогічного тезаурусу в частині утворення групи етнопедагогічних понять є вивчення курсу “Народознавство і фольклор України”, а також етнокомпонентів навчальних дисциплін “Історія української музики”, “Філософія” (етнософія), “Психологія” (етнопсихологія), “Історія педагогіки” (народна педагогіка) тощо на основі етнопедагогізації фахової підготовки.

Утворення етнопедагогічного тезаурусу в частині формування інтонаційно-естетичного фонду зразків українського музичного народного та класичного мистецтва здійснювалось на основі міжпредметної інтеграції. Використовувались музичні дисципліни, що включають процеси слухання,

сприймання та виконання означених зразків, а саме: “Хорове диригування”, “Хоровий клас”, “Оркестровий клас”, “Постановка голосу”, “Спеціальний інструмент”, “Сольфеджіо”, “Історія української музики”, “Методика музичного виховання”.

Методи демонстрації високохудожніх зразків українського музичного фольклору, а також художнього ілюстрування словесних пояснень слугують накопиченню відповідного інтонаційно-естетичного багажу, що сприяє формуванню художньо-естетичного смаку. Оскільки виконання під час застосування цих методів має бути досконалим, то для художньої ілюстрації нами добирались твори, які звучать у виконанні провідних колективів і солістів. Наприклад, для демонстрації різних жанрів залучались записи у виконанні Державного національного хору імені Г.Верьовки, а для ілюстрування кантиленного, моторного та речитативного типів мелодики використовувались записи українських народних пісень у виконанні С.Крушельницької, Д.Петриненко, О.Петрусенко, Д.Гнатюка, А.Солов'яненка та ін.

З метою розширення етнопедагогічного тезаурусу використовувались методи заохочення до самостійного опрацювання студентами музичних фольклорних джерел. Для цього пропонувалось за власним бажанням підібрати найбільш яскраві, на думку студентів, зразки народної музики для ілюстрації основних положень теорії фольклору і самостійно виконати їх під час усного опитування (інтеграція із навчальною дисципліною “Постановка голосу”). Студентство було також залучено до відбору найбільш яскравих зразків для музичного колоквиуму. Для цього на основі використання методів колективного обговорення і формулювання висновків пропонувалось вибрати з кількох прослуханих зразків найбільш характерний для певного жанру. Своєю позицією студенти мали обґрунтувати, вербалізувавши свої враження від прослуховування і проаналізувавши дієвість засобів музичної виразності. Створення ситуації вибору під час застосування методів демонстрації та художньої ілюстрації активізувало оцінну діяльність

студентів щодо підбору фольклорних зразків і сприяло формуванню художньо-естетичного смаку. Таким чином, мисленнєвому процесу студентів було надано не тільки усвідомленого, а й емоційного забарвлення, що не тільки сприяло розширенню інтонаційно-естетичного фонду зразків музичного фольклору, а і забезпечило бажаність такого розширення.

Для набуття етнопедагогічного тезаурусу надзвичайно важливою є кожна з тем курсу “Народознавство і фольклор України”. Вивчення кожної з тем збагачує інтелектуальний багаж студентів за рахунок наступної групи етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних понять, поступово розширюючи етнопедагогічний тезаурус і наближаючи до етнопедагогічної компетентності.

З метою формування 3 показника застосовувався спеціально розроблений тренінг етнопедагогічної компетентності студентів (додаток Ж). В основі тренінгу знаходилася вимога заповнити таблицю-словник основних понять з конкретної теми курсу: з теорії фольклору, релігійної культури українців, цінностей народної педагогіки тощо. Також застосовувався метод проблемно-рефлексивного полілогу з використанням елементів навчальної дискусії, який містить 3 етапи. На першому відбувається викладення фактичного матеріалу, яке носить проблемний характер. Наприклад, під час вивчення теми “Національний характер українців” до змісту лекції входить розгляд сутності наступних понять: ментальності, національних відмінностей як відмінностей психології мислення, етнічних складників українського характеру, основних соціальних типів українського суспільства, національного типу людини-українця, соціо-психічного складу українського народу. На цьому етапі кожен із студентів, не повторюючи один одного, має відструктурувати проблеми, пов’язані з вадами національної психіки. На другому етапі учасники висувають власні ідеї щодо визначення означених проблем. На третьому етапі відбувається колективне обговорення, яке застосовує елементи навчальної дискусії із створенням ситуації протилежних думок, наукової суперечки.

Утворення етнопедагогічного тезаурусу здійснювалось також шляхом застосування бінарних методів, детально обґрунтованих вітчизняним дидактом А.Алексюком [118, 321-322], а саме: словесно-інформаційного, словесно-проблемного, словесно-евристичного. Опрацювання тематики, присвяченої українському музичному фольклорові на основі цих методів, дозволило розширити музично-фаховий світогляд майбутніх вчителів музики за рахунок синкретичності фольклору, яка залучає до ряду суміжних дисциплін, поглибити музично-теоретичну підготовку на основі викладення основних засад теорії фольклору, збагатити музичні враження студентів, а також накопичити пісенний багаж для занять у школі та роботи у хоровому колективі на основі вивчення зразків музичного фольклору України.

Підвищення ефективності формування комплексного етнопедагогічного тезаурусу на матеріалі тематики, присвяченої українському музичному фольклорові, відбулось на основі застосування методу усного контролю, запланованого як усне тематичне опитування, методу письмового контролю, запланованого як контрольний аналіз фольклорного твору, методу музичного колоквиуму, методу тестового контролю (додаток К).

Таким чином, застосування серії експериментальних завдань щодо цілісного формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ, яке передбачає сформованість усіх показників операційно-компетентнісного критерію, було спрямоване на створення етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів музики. В цьому контексті нам видається дуже важливою осмисленість студентів щодо усвідомлення когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ в якості інструменту підвищення розумової активності, рівня IQ, розширення понятійного апарату для ефективної регуляції навчальної і подальшої фахової діяльності.

Науковий блок. Конструювання наукового блоку аксіологічно-поглиблюючого етапу відбувалось за умови міжпредметної інтеграції навчальних дисциплін “Історія України”, “Ділова українська мова”, “Педагогіка”, “Психологія”, “Постановка голосу”.

У межах наукового блоку із студентами була проведена наступна робота. Гуртки НТТСМ паралельно відпрацьовували тематику “Українська народна пісенність як втілення цінностей народної педагогіки” і “Виховні ідеали етнопедагогіки як віддзеркалення психології українського народу”. Означена тематика мала на меті поглибити етнопедагогічні знання, засвоєні під час вивчення навчальної дисципліни “Народознавство і фольклор України” до рівня ерудованості, активізувати комплекс мисленнєвих операцій, збагатити фонд зразків українського музичного фольклору, розширити етнопедагогічний тезаурус студентів. На основі наукової роботи в гуртках було проведено конференцію “Українська етнопедагогіка в сучасних умовах навчально-виховного процесу”. Для формування вищезазначених показників було застосовано методи аналізу наукової літератури, пізнавального спору, навчальної дискусії, художньої ілюстрації (вокальне виконання силами студентів зразків українського музичного фольклору різних жанрів). Після виступів із доповідями, підготовленими у гуртках, було організовано обмін поглядами щодо виявлення місця і ролі української народної педагогіки в освітній системі української школи всіх рівнів, виховного потенціалу системи етнопедагогічних цінностей, їх актуальності в сучасних соціокультурних умовах, важливості використання засобів народної педагогіки у вихованні підростаючого покоління, урахування особливостей соціо-психічних рис нації. Завдяки використанню методу пізнавального спору студенти висловлювали багатий спектр думок щодо зазначених вище положень, озвучених у доповідях. Ситуація протилежних думок у процесі пізнавального спору сприяла інтенсифікації засвоєння знань щодо виховних ідеалів української народної педагогіки, компонентів духовності українського народу, етнопедагогічних цінностей тощо. На цій основі відбулося розширення етнопедагогічного тезаурусу за рахунок засвоєння нових понять та оперування ними в процесі дискусії. Розширення етнопедагогічного тезаурусу відбулось також у частині розширення фонду зразків українського музичного фольклору шляхом використання методу художньої ілюстрації. Відпрацювання мисленнєвих

операцій відбувалось досить ефективно завдяки непомітному скеровуванню думок під час пізнавального спору та наверненню до певних видів розумових дій. Наприклад, нами пропонувалось для підтримки поглядів дискутуючих порівняти соціо-психічні риси українського та інших народів, методи народної педагогіки та класичної педагогічної науки, українську та італійську народну пісенність в якості засобів народного виховання. Для відпрацювання аналітичних мисленнєвих дій пропонувалось здійснення аналізу прослуханих доповідей, абстрагування їх певних положень, узагальнення виступів та ін. Таким чином, метод навчальної дискусії, застосований на засадах етнопедагогізації навчального процесу та інтеграції навчальних дисциплін (курси “Народознавство і фольклор України, “Педагогіка”, “Психологія”, “Постановка голосу”, “Ділова українська мова”), виявився достатньо ефективним для формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ.

Міжпредметна інтеграція під час формування ЕПМ передбачала участь студентів у “Декадах української мови”, які проводились на загальноуніверситетському рівні. Відбір виконавців здійснювався на основі заохочувально-узагальнюючого контролю студентів, які найбільш успішно проявили себе у навчальній діяльності з курсів “Постановка голосу”, “Хоровий клас” при опрацюванні і виконанні під час екзаменаційної сесії зразків українського класичного та народного мистецтва. Майбутні вчителі музики брали участь у цих наукових заходах, представляючи українське музичне мистецтво, яке символізує синтез українського слова, поєднаного з музикою. Застосування методу демонстрації українських народних пісень різних жанрів і вокальних творів українських авторів у “Декаді української мови” мало велике значення для формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ в частині створення і розширення етнопедагогічного тезаурусу, а саме сформованості фонду зразків українського народного та класичного мистецтва.

Організаційно-виховний блок. Конструювання цього блоку на аксіологічно-поглиблюючому етапі формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ відбувалось на основі організації і проведення “Тижня

української народної педагогіки”. З метою поглиблення знань з української народної педагогіки, її методів, засобів і цінностей до рівня ерудованості, розширення етнопедагогічного тезаурусу при організації “Тижня” нами були застосовані бінарні методи. Оскільки на аксіологічно-поглиблюючому етапі рівень реалізації ЕПМ здійснюється переважно на теоретичному рівні, нами були запропоновані словесно-інформаційні та словесно-евристичні методи: бесіда та евристична бесіда, а також методи заохочення до самостійного опрацювання літературних та інтернет-джерел і навчальної дискусії. Для розширення музичного фонду зразків українського музичного народного та класичного мистецтва були застосовані методи художньої ілюстрації та спільного музикування. План проведення “Тижня української народної педагогіки” подано у таб.3.5.

Таблиця 3.5

План проведення “Тижня української народної педагогіки”.

День тижня	Методи
Понеділок	Бесіда: “Українська народна педагогіка – зміст, завдання, значення”
Вівторок	Бесіда на тему засобів української народної педагогіки: української мови, рідної історії, краєзнавства, міфології, народного календаря, символіки
Середа	Евристична бесіда “Український музичний фольклор – дієвий засіб народної педагогіки” (із застосуванням методу художньої ілюстрації силами студентів)
Четвер	Бесіда “Методи української народної педагогіки” (із застосування методу навчальної дискусії)
П’ятниця	Евристична бесіда ”Цінності української народної педагогіки”

Контрольний зріз, зроблений за допомогою модифікованої методики самоаналізу етнопедагогічної компетентності (на основі методики Н.Кузьміної та В.Гінединського) [149] (додаток Л), зафіксував наступний

відбір майбутніми учителями музики власних умінь, які відповідають змістовим складовим української народної педагогіки, а саме: конструктивно-етнопедагогічних (здатність до опанування сукупністю знань української народної педагогіки, втілена у розгалуженій системі етнопедагогічних понять, відбір найбільш ефективних засобів та методів, активне впровадження їх у процесі педагогічної практики); гностично-дитинознавчих (здатність до врахування вікових, статевих та індивідуальних особливостей вихованців згідно народного дитинознавства); комунікативно-деонтологічних (здатність до організації педагогічної взаємодії на основі деонтології українського народу). Сформованість когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ визначалась також на основі спеціально розробленої методики аналізу етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів музики, яка включала комплекс методів контролю сформованості показників операційно-компетентнісного критерію, відповідно до модульно-рейтингової системи. Отримані студентами рейтингові бали підсумовувалися протягом всього періоду вивчення навчальної дисципліни за матеріалами запропонованих модулів (додаток К).

Дослідження результатів застосування вищезазначених методик, а також методики вивчення компетентності (за В.Ряховським) [149, 42-45] вказує на позитивну динаміку зростання показників операційно-компетентнісного критерію на аксіологічно-поглиблюючому етапі формувального експерименту. Порівняння одержаних результатів, отриманих у контрольних та експериментальних групах, засвідчило, що кількість студентів, які знаходяться на середньому і високому рівнях сформованості ЕПМ, збільшилось згідно усіх показників операційно-компетентнісного критерію (табл. 3.6 на стор. 184).

Таблиця 3.6

Сформованість показників когнітивно-ціннісного компонента ЕПМ за результатами констатувального експерименту (абсолютні та відносні значення)

Рівні	Контрольна група						Експериментальна група					
	1		2		3		1		2		3	
	показник		показник		показник		показник		показник		показник	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	А	%
Низький	52	74,3	55	78,6	57	81,4	49	72,0	54	79,4	55	80,8
Середній	17	24,3	14	20,0	12	17,2	18	26,5	13	19,1	12	17,7
Високий	1	1,4	1	1,4	1	1,4	1	1,5	1	1,5	1	1,5
К	1,27	-	1,23	-	1,2	-	1,29	-	1,22	-	1,21	-

Таблиця 3.7

Сформованість когнітивно-ціннісного компонента ЕПМ за результатами формувального експерименту (абсолютні та відносні значення)

Рівні	Контрольна група						Експериментальна група					
	1		2		3		1		2		3	
	показник		показник		показник		показник		показник		показник	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	А	%
Низький	38	54,3	39	55,7	42	60,0	14	20,6	14	20,6	16	23,5
Середній	30	42,8	29	41,4	24	34,2	48	70,6	49	72,1	40	58,8
Високий	2	2,9	2	2,9	4	5,8	6	8,8	5	7,3	12	17,7
К	1,49	-	1,47	-	1,46	-	1,89	-	1,87	-	1,94	-

Значення χ^2_{emp} для показників когнітивно-ціннісного компонента етнопедагогічного мислення студентів наведено у таблиці 3.8 на стор. 185.

Значення χ^2_{emp} для показників когнітивно-цінносного компонента ЕПМ

	Початок експерименту			Закінчення експерименту		
	1 показ- ник	2 показ- ник	3 показ- ник	1 показ- ник	2 показ- ник	3 показ- ник
Значення χ^2_{emp}	0,28	0,06	0,011	40,88	51,52	54,11
Вірною гіпотеза є	H_0	H_0	H_0	H_1	H_1	H_1

Статистична обробка емпіричних даних свідчить про те, що якщо за результатами констатувального експерименту контрольна та експериментальна група були гомогенними, то за результатами формувального експерименту $\chi^2_{\text{emp}} \geq \chi^2_{\text{crit}} 99\%$. Це дозволяє нам відкинути нульову гіпотезу і однозначно прийняти альтернативну гіпотезу.

III етап – рефлексивно-узагальнюючий – починався у 6 семестрі і тривав до закінчення навчально-виховного процесу. Цей термін відводився для формування фахово-творчого компоненту ЕПМ, активізації функцій постановки і вирішення задач і рефлексії. На рефлексивно-узагальнюючому етапі було здійснено ряд експериментально-методичних заходів у контексті креативно-конструктивного критерію, що надало змогу з'ясувати міру чутливості студентів до сприйняття етнопедагогічних задач, наявність розвитку навичок імпровізації згідно жанрів українського музичного фольклору, наявність умінь творчої інтерпретації зразків українського народного та класичного мистецтва. Метою рефлексивно-узагальнюючого етапу ми визначили формування креативності ЕПМ майбутніх учителів музики, що включало їх здатність до виявлення ситуативної і надситуативної проблемності при підпорядкуванні першої останній, підбору етнопедагогічних методів та засобів вирішення проблемних ситуацій і творчого їх поєднання із

загальнопедагогічними, усвідомлений розвиток особистих творчих умінь і навичок. Здійснення рефлексивно-узагальнюючого етапу формування ЕПМ відбувалось шляхом організації занять із залученням сучасних технологій (інтерактивні, евристичні методи, тренінги, методи самостійного навчання), що сприяють мобільності мисленнєвої діяльності студентів під час засвоєння етнопедагогічних, енологічних, етномузичних знань і відповідних умінь за умови здійснення міжпредметної інтеграції навчальних дисциплін у процесі фахової підготовки. Означені методи, базуючись на принципі діалогічності, спрямовують домінування активності студентів у навчально-виховному процесі при засвоєнні нових знань, сприяють розвитку креативності мислення.

Ф.Баррон і Д.Харрінгтон, підсумовуючи досвід дослідів у царині креативності, зробили наступне узагальнення: “Креативність – це здатність адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і нових продуктах. Ця здатність дозволяє усвідомити нове у бутті, хоча сам процес може мати як усвідомлений, так і неусвідомлений характер”[71, 309].

Відповідно до мети на цьому етапі формувального експерименту було поставлено наступні завдання: узагальнення отриманих теоретичних знань з української народної педагогіки, етномузичної педагогіки, українознавства; формування умінь і навичок для ефективного їх застосування під час проходження педагогічної практики; формування рефлексивних мисленнєвих дій щодо осмислення набутих у процесі фахової підготовки знань, умінь і навичок.

Стратегія формування ЕПМ на рефлексивно-узагальнюючому етапі здійснювалась шляхом наведення студентів на організацію власних дій під час фахової підготовки та практичної фахової діяльності, на пошук алгоритму, який керує мисленнєвою діяльністю. На цьому етапі формувального експерименту використовувалися наступні методи: моделювання проблемних ситуацій, мисленнєвого вправлення, творчі завдання, інсценування зразків українського музичного фольклору,

тренінгові методи креативності мислення, музичної імпровізації тощо. Визначення сформованості показників фахово-творчого компоненту відбувалось на основі методики М.Кашапова та Ю.Дубровіна щодо визначення домінуючого рівня проблемності [72, 76-82], методики І.Грінчук та О.Бурської “Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій”[45, 202-221], методики Е.Денисова “Діагностика умінь композиторської техніки”[54].

Навчально-методичний блок. Експериментальна робота проводилася під час лекційних, семінарських і практичних занять з навчальних дисциплін “Методика музичного виховання”, “Сольфеджіо”, “Гармонія”, “Постановка голосу” з циклу професійної науково-предметної підготовки, а також під час проходження педагогічної практики.

Сутність І показника креативно-конструктивного критерію – вияву чутливості до сприймання етнопедагогічних задач – полягає у здатності бачити нову задачу, встановлювати її зв’язок з іншими, віднаходити протиріччя у послідовності явищ і незвичайні функції об’єкта або його частин, вірно ставити задачу, підбирати ефективні етнопедагогічні й комплексні методи та засоби вирішення.

Нами було створено психолого-педагогічний тренінг (додаток 3), спрямований на формування креативності ЕПМ, під якою розуміються творчі можливості цього різновиду мислення. Загальні принципи побудови програми тренінгу неразривно поєднані із загальнодидактичними. Реалізація принципів обумовлена соціальним замовленням, сучасними вимогами до педагогічної діяльності, а також вимогами до фахової підготовки. До таких належать принципи превентивності, контекстності й корисності. Зміст тренінгу спрямований на формування фахово-творчого компоненту ЕПМ, необхідного для становлення творчих якостей майбутнього вчителя музики: тобто тренінг розвиває здатність до конструювання, моделювання знань. Тренінг формує свідоме відношення до формування ЕПМ як до засобу удосконалення самого себе, що створює ґрунт для творчості.

Умови проведення інтелектуального тренінгу: розглядати всі відповіді, навіть найбільш несподівані, незвичні й дивні як достойні уваги; підтримувати устримлення учасників до пошуку евристичних відповідей; створювати атмосферу доброзичливості шляхом взаємної емоційної підтримки; використовувати “дискусійну гойдалку” для колективного пошуку оригінального вирішення проблеми. Спрямування на креативність, закладене у тренінгових вправах, обумовило відпрацювання основних позицій креативності ЕПМ, необхідних при вирішенні задач. До цих позицій ми віднесли наступні:

пильність у пошуках етнопедагогічної проблеми – здатність бачити етнопедагогічний аспект у звичайних явищах педагогічного процесу;

гнучкість ЕПМ – вміння бачити проблему з різних позицій, виводити різні ідеї з певного джерела інформації, вільно переносити досвід і знання в нові ситуації;

чіткість мислення – уміння бачити проблему з високим ступенем ясності;

бачення структури об’єкта – орієнтація на реконструкцію незнайомої ситуації у знайому, переконструювання проблемної ситуації, наслідком якої є зміна в поведінці і взаємодії учасників педагогічного процесу;

уміння створювати оригінальний спосіб вирішення проблем – якість продукувати віддалені асоціації, віднаходити нестандартні рішення, притаманні тільки собі самому.

У другій частині тренінгу, спрямованій на забезпечення рефлексивних можливостей ЕПМ, передбачалося відпрацювання здатності майбутніх вчителів музики підніматись над потребами ситуації, ставити мету, яка перебиває вихідну проблему, тобто відпрацювання активності надситуативної. В цьому випадку майбутній вчитель музики продовжує пізнавальну діяльність щодо етнопедагогічних, етнологічних, музично-теоретичних знань за межами як навчальних вимог відповідних курсів під час фахової підготовки, так і програмних вимог під час фахової діяльності.

Надситуативна активність передбачає також самостійну постановку і вирішення педагогічних проблем. На рефлексивно-узагальнюючому етапі формування ЕПМ пізнавальна і творча фахова діяльність регулюються на основі рефлексії, завдяки якій майбутній вчитель музики удосконалює не тільки діяльність, яку виконує, а і самого себе, як суб'єкта діяльності. Функція рефлексії відпрацьовувалась шляхом застосування наступних методів: психолого-педагогічних вправлянь у парах (вправа "Протилежності"), інтерв'ю думок і ставлень неформалізоване, самопостереження (Що мені подобається у собі?), самозвіту (аналіз негативних моментів фахової діяльності під час педагогічної практики, а також їх наслідків), психолого-педагогічних вправлянь з аналізу проблемних ситуацій, що відбулась на уроці музики під час педагогічної практики тощо (Додаток 3, II частина).

Оскільки формування I показника включає здатність майбутнього вчителя музики до адекватної постановки та вирішення етнопедагогічними засобами педагогічних, етнопедагогічних, музично-педагогічних задач, нами відпрацьовувалися наступні уміння студентів: уміння постановки задачі, уміння програмувати етнопедагогічні засоби її виконання, уміння застосовувати як окремо, так і в комплексі етнопедагогічні і загальнопедагогічні методи, уміння вдало використовувати засоби етнопедагогіки.

Для цього студентам було запропоновано змоделювати проблемні ситуації, поставити етнопедагогічні задачі, систематизувати їх за принципом вирішення конкретних завдань педагогічного процесу, а також за принципом застосування різноманітних етнопедагогічних методів. На наступному етапі необхідно було підібрати найбільш вдалі етнопедагогічні засоби для вирішення задачі, спрогнозувати майбутній результат і вказати на можливості використання цього результату для досягнення подальших педагогічних цілей.

З метою формування умінь користування всіма без винятку методами народної педагогіки нами було запропоновано студентам на першому етапі, як і в попередньому випадку, моделювати проблемні ситуації, ставити педагогічні, етнопедагогічні або музично-педагогічні задачі. На другому етапі необхідно було по черзі застосувати кожен з етнопедагогічних методів і спрогнозувати результат. На третьому етапі – відбувалось колективне обговорення доцільності методу та ефективність отриманого результату.

Контрольний зріз сформованості I показника здійснювався на основі методики М.Кашапова та Ю.Дубровіна щодо визначення домінуючого рівня проблемності [72, 76-82]. Він дозволив зафіксувати стійкі позитивні тенденції щодо формування умінь і навичок постановки і вирішення педагогічних, етнопедагогічних, музично-педагогічних задач із застосуванням методів і засобів української народної педагогіки.

Формування II показника креативно-конструктивного критерію – ступеня розвитку умінь і навичок імпровізації згідно основних жанрів українського музичного фольклору – вимагав узагальнення попередньо набутих етномузичних знань з теорії фольклору (“Народознавство і фольклор України”, “Аналіз музичних творів”) і відповідних умінь (гри на музичних інструментах, стильової гармонізації тощо). Оскільки на констатувальному етапі експеримента контрольний зріз зафіксував, що майже 84 % практично не володіють уміннями музичної імпровізації, нами було запропоновано сукупність методів, спрямованих на формування означених умінь. Тренінг спрямовувався на розвиток креативності ЕПМ у площині музично-фольклорної творчості. При розробці тренінгу нами ставилось на меті, щоб студент мав можливість відчути себе не просто творцем, а творцем української музики. У процесі залучення студентів до вільної музичної імпровізації згідно основних жанрів музичного фольклору ми стикнулися із проблемами як теоретичного, так і практичного характеру. Адже у переважної більшості студентів домінує досвід репродуктивно-виконавського музикування. Нами використовувався в якості основного

метод групової імпрровізації на заняттях із “Сольфеджіо”, “Гармонії”. Цей метод застосовувався на основі ознайомлення студентів із конкретними прийомами, які у процесі постійного застосування поступово утворювали навички. Спочатку пропонувались вправи з ритмічної імпрровізації. Наприклад, зразку жартівливої народної пісні “Лугом іду, коня веду” шляхом творчої трансформації ритмічного малюнку потрібно було надати риси ліричного жанру. Потім те саме завдання студенти мали виконати шляхом тембрової імпрровізації. Із поступовим розширенням творчих можливостей студента відбувався перехід до звуковисотної імпрровізації. Пропонувались віршовані тексти фольклорних творів, а також тексти українських поетів Т.Шевченка, І.Франка “Тече вода з-під явора”, “Яблука допіли – яблука червоні” та ін. як засоби для метроритмічної та структурної організації музичного матеріалу. Потім відпрацьовувався метод варіювання мелодій згідно різних жанрів українського музичного фольклору: колискових, танцювальних, дум та ін. Варіювання пропонувалось здійснювати шляхом застосування основних засобів музичної виразності: зміни ладу, застосування характерних ладів народної музики, зміни розміру, темпу, регістрів, штрихів, динаміки.

На заняттях з гармонії відбувалось формування навичок багатоголосної імпрровізації у стилі народного багатоголосся: на основі бурдонного басу та підголоскової поліфонії.

Контрольний зріз сформованості II показника здійснювався на основі методики Е.Денисова “Діагностика умінь композиторської техніки” [54]. Він дозволив зафіксувати стійкі позитивні тенденції щодо формування умінь і навичок імпрровізації студентів згідно характерних особливостей основних жанрів українського музичного фольклору.

Формування III показника креативно-конструктивного критерію – наявності умінь творчої інтерпретації фольклорного музичного твору – вимагало застосування наступних методів: бесід, обговорень, поточних коментарів, вербалізації змісту фольклорних творів (словесні методи);

демонстрації фольклорних творів, художньої ілюстрації словесних пояснень (демонстраційно-образні методи); художнього вправлення, власне інтерпретаційного опрацювання, варіантної розробки художнього матеріалу, створення художніх образів. Методика формування III показника спрямовувалась на сприяння оригінальності і самостійності інтерпретації фольклорних творів. Адже, на думку Г.Падалки “процес мистецької інтерпретації містить ... значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору. Виконавцю треба ... виявити власне розуміння тексту, виразити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор”[132, 190]. Ми пропонуємо конкретні методи для здійснення усвідомленої поетапної інтерпретації музичного фольклорного твору.

Історико-теоретичні відомості про твір. На першому етапі інтерпретаційної діяльності під час самостійної роботи студентів залучаються методи самостійного опрацювання літературних та інтернет джерел, коли студенти самостійно віднаходять відомості щодо історичної епохи створення фольклорного зразку, його родової приналежності, жанрових особливостей. У процесі індивідуальних і групових занять на цьому етапі використовуються методи пояснення, обговорення набутої інформації, поточних коментарів.

Змістова складова, засоби виразності: характер твору, текст, форма, складочислова будова, наспів, лад, динаміка тощо. На другому етапі інтерпретаційної діяльності розробляється музикознавчий контекст – майбутніми вчителями музики самостійно визначається характер зразка, аналізується роль і значення засобів музичної виразності у створенні означеного характеру. Під час групових та індивідуальних занять використовуються методи вербалізації змісту фольклорного твору, розкриття художнього образу, аналізу фольклорного твору, пояснення і художньої ілюстрації словесного пояснення.

Оцінювання етнопедагогічного значення та впливу фольклорного зразка на основі аналітичних і порівняльних операцій щодо зразків одного виду, але

різних жанрів, одного жанру, але різних епох тощо. На цьому етапі застосовувались методи етнопедагогічного аналізу фольклорного твору в якості засобу української етномузичної педагогіки, аналізу його етнопедагогічного потенціалу. Використовувались також методи моделювання проблемної ситуації, яка залучала б даний зразок музичного фольклору в якості засобу вирішення етнопедагогічної задачі. Були залучені також методи порівняльного аналізу щодо вибору того чи іншого зразка для вирішення конкретної задачі.

Оцінювання різних інтерпретацій у процесі виконання. На останньому етапі інтерпретаційної діяльності студента залучались методи художньої демонстрації, художнього вправлення, виконання етюдів, варіантної розробки фольклорного твору. Після виконання фольклорних зразків як результату поетапної інтерпретаційної діяльності застосовувались методи колективного обговорення почутого, аналізу і оцінювання оригінальності здійснених інтерпретацій, самоаналізу результату проведеної роботи, рейтингового ранжування оригінальності інтерпретаційної діяльності.

Здійснення контрольного зрізу за методикою “Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій.”[45, 202-221] засвідчило ріст позитивних тенденцій щодо III показника креативно-конструктивного критерію.

Науковий блок. Наукова робота, яка проводилась на рефлексивно-узагальнюючому етапі формування ЕПМ, була спрямована на сприяння педагогічній рефлексії студентів щодо ефективності використання засобів і методів української народної педагогіки, а також комплексних методів у вирішенні проблемних ситуацій фахової діяльності вчителя музики під час проходження педагогічної практики. Конструювання наукового блоку на цьому етапі відбувалось на основі інтегративного підходу до знань, які студенти отримували під час вивчення навчальних дисциплін “Народознавство і фольклор України”, “Психологія”, “Педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Методика музичного виховання”.

Під час наукової роботи проблемна група НТТСМ відпрацьовувала тематику “Ціннісні орієнтири української етнопедагогіки як інструмент удосконалення фахової діяльності сучасного вчителя музики”, де досліджувалось значення цінності-цілі, цінностей-відносин, цінностей-засобів, а також методів української народної педагогіки для покращення практичної роботи вчителів музики. До завдань дослідження ми віднесли:

- здійснити узагальнення знань студентів щодо цінностей української народної педагогіки;
- сприяти осмисленню майбутніми вчителями музики їх потужного виховного потенціалу для практичного застосування на уроках музики в школі;
- розкрити зміст методів і засобів народної педагогіки у контексті постановки та вирішення проблемних ситуацій на уроці музики в школі;
- відпрацювати варіанти творчого поєднання загальнопедагогічних і етнопедагогічних методів;
- сприяти процесам педагогічної рефлексії студентів щодо результату застосування під час педагогічної практики засобів і методів народної педагогіки.

За підсумками наукової роботи в проблемній групі було проведено засідання НТТСМ з означеної тематики. Для виконання завдань в процесі роботи проблемної групи було застосовано як загальнопедагогічні методи, так і безпосередньо методи української народної педагогіки. Із групи загально-педагогічних методів було використано наступні: метод вивчення літератури з теми, метод педагогічних спостережень і самоспостережень, метод вивчення і узагальнення педагогічного досвіду, бесіду, навчальної дискусії та художньої ілюстрації. Із групи методів етнопедагогіки було досліджено: метод виховання мистецтвом, метод виховання словом, метод виховання грою. Доречно зазначити, що в процесі роботи проблемної групи студентами було створено банк народних ігор, притаманних різним регіонам України. В процесі роботи проблемної групи велике значення приділялось

дослідженню українського музичного фольклору як провідної цінності-засобу саме для роботи вчителя музики. У царині музичного фольклору великий інтерес викликало дослідження дитячого фольклору, а саме ігор як провідного засобу української народної педагогіки. Учасниками проблемної групи було доведено, що саме застосування ігрового фольклору є однією з найдієвіших форм залучення школярів до української культури, яке найбільше відповідає особливостям дитячої психіки. Під час проходження педагогічної практики студенти змогли приділити велику увагу використанню ігор у навчально-виховній роботі з учнями, що сприяло розвитку креативності ЕПМ на основі привнесення елементу педагогічної імпровізації. Ігри українських регіонів відрізняються великим різнобарв'ям, розвивають творчі здібності, фантазію, уяву дітей, даючи можливість привнесення авторства дітей. Гра “Зайчик”, записана в селі “Семигори” Богуславського району Київської області, дуже зацікавила школярів молодших класів загальноосвітньої школи, де студенти Катерина П., Зоя С., Олена К. та інші проходили педагогічну практику. Застосовуючи метод педагогічної імпровізації у творчому поєднанні з методом народної педагогіки “виховання грою”, вони запропонували школярам самостійно відкорегувати правила гри. Таким чином, “вовки” змогли прориватися в коло, а “зайчик” міг ховатися не тільки в колі, а де завгодно в залі. Подібні заходи є дуже корисними для школярів, адже формують позитивне сприймання ними рідної культури. Для розвитку креативності ЕПМ майбутніх учителів музики був застосований прийом створення ситуації вибору, коли студенти підбирали найбільш характерні і яскраві фольклорні зразки для музичного супроводження гри. Намагання студентів захистити запропонований зразок сприяло створенню оригінальних інтерпретацій виконуваних фольклорних жанрів. Після доповідей, підготовлених за підсумками роботи групи, було організовано обмін поглядами щодо ролі цінностей української народної педагогіки в удосконаленні роботи вчителя музики з використанням методу дискусійної гойдалки та ситуаційного

методу пізнавального спору. Означені методи, застосовані на засадах етнопедагогізації навчального процесу та інтеграції навчальних дисциплін, сприяли формуванню фахово-творчого компоненту на рефлексивно-узагальнюючому етапі формування ЕПМ (перехід засвоєних цінностей української народної педагогіки у переконання, педагогічна рефлексія).

Організаційно-виховний блок. Конструювання організаційно-виховного блоку на рефлексивно-узагальнюючому етапі формування ЕПМ відбувалось на основі цілеспрямованого проведення комплексу відповідних заходів, зміст яких відповідав змісту засобів української народної педагогіки. Комплексна організація і проведення означених заходів сприяли осмисленню студентами узагальненої цілісної картини засобів української народної педагогіки.

Таблиця 3.9

План заходів організаційно-виховної роботи

Засоби народної педагогіки	Заходи
Українська історія	Відвідування музею ювелірного мистецтва на території Києво-Печерського заповідника: огляд експозицій скіфської, слов'янської доби, періоду Київської Русі.
Рідне краєзнавство	Відвідування Національного музею архітектури і побуту України: огляд експозицій етнографічного районування України
Український фольклор	1. Відвідування вистав Національного народного хору імені Г. Верьовки 2. Організація зустрічей із А. Іваницьким – провідним фахівцем, що займається дослідженнями фольклорних традицій.
Національне мистецтво	Відвідування вистави Національного театру опери і балету імені Т. Шевченка “Запорожець за Дунаєм”
Українська мова	Відвідування творчого вечора Ліни Костенко

Формуванню фахово-творчого компоненту ЕПМ на цьому етапі сприяло залучення наступних методів: бесід, аналізу, колективного обговорення і формулювання висновків щодо проведених заходів, пізнавальної дискусії і полілогу, художньої демонстрації творів народного та класичного мистецтва, самоаналізу щодо художнього та інтелектуального впливу проведених заходів тощо. План заходів організаційно-виховної роботи подано у таб. 3.9. на стор.196.

Проведення контрольних зрізів відбувалось на основі методики М.Кашапова та Ю.Дубровіна [72, 76-82] щодо визначення домінуючого рівня проблемності, методики “Діагностика музично-виконавського мислення: інструментарій”[45 202-221], методики Е.Денисова “Діагностика умінь композиторської техніки”[54]. Результати проведення контрольного зрізу відображені у таблицях 3.10 і 3.11.

Таблиця 3.10

Сформованість показників фахово-творчого компонента ЕПМ за результатами констатувального експерименту (абсолютні та відносні значення)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1		2		3		1		2		3	
	показник	показник	показник	показник	показник	показник	показник	показник	показник	показник	показник	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%
низький	52	74,3	55	78,6	33	47,2	51	75,0	53	77,9	33	48,5
середній	15	21,4	12	17,1	22	31,4	14	20,6	13	19,2	21	30,9
високий	3	4,3	3	4,3	15	21,4	3	4,4	2	2,9	14	20,6
К	1,3	-	1,26	-	1,74	-	1,29	-	1,25	-	1,72	-

Таблиця 3.11

Сформованість фахово-творчого компонента ЕПМ за результатами формувального експерименту (абсолютні та відносні значення)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1		2		3		1		2		3	
	показник		показник		показник		показник		показник		показник	
	а	%	а	%	а	%	а	%	а	%	А	%
низький	41	58,5	39	55,7	28	40,0	16	23,6	17	25,0	8	11,8
середній	23	32,9	26	37,1	23	32,9	40	58,8	42	61,8	39	57,3
високий	6	8,6	5	7,2	19	27,1	12	17,6	9	13,2	21	30,9
К	1,5	-	1,51	-	1,87	-	1,94	-	1,88	-	2,19	-

Значення χ^2_{emp} для показників фахово-творчого компонента етнопедагогічного мислення студентів наведено у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Значення χ^2_{emp} для показників когнітивно-цінносного компонента ЕПМ

	Початок експерименту			Закінчення експерименту		
	1	2	3	1	2	3
	показник	показник	показник	показник	показник	показник
Значення χ^2_{emp}	0,043	0,73	0,11	50,59	38,36	38,50
Вірною є гіпотеза	H_0	H_0	H_0	H_1	H_1	H_1

Статистична обробка емпіричних даних свідчить про те, що якщо за результатами констатувального експерименту контрольна та експериментальна група були гомогенними, то за результатами формульованого експерименту $\chi^2_{\text{emp}} \geq \chi^2_{\text{krit } 99\%}$. Це дозволяє нам відкинути нульову гіпотезу і однозначно прийняти альтернативну гіпотезу.

Для оцінювання сформованості ЕПМ студентів як інтегрального явища, ми використовували алгоритм, який описано у підрозділі 2.3. Ще раз зауважимо, що високий або середній рівень розвитку певного показника надавався лише за умови наявності низького рівня його прояву. Узагальнені результати покомпонентного та попоказникового дослідження сформованості у студентів ЕПМ наведено у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Рівні сформованості ЕПМ за результатами формульованого експерименту (чисельник – абсолютний показник, знаменник – відносний показник)

Критерії	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-спрямувальний	8/11,4	18/26,5	18/25,7	33/48,5	44/62,8	17/25,0
Операційно-компетентнісний	4/5,7	24/35,3	25/35,7	28/41,2	41/58,6	16/23,5
Креативно-конструктивний	11/15,7	19/27,9	18/25,7	40/58,8	41/58,6	17/25,0
Загальний показник сформованості ЕПМ	9/12,9	19/27,9	17/24,3	32/47,1	44/62,8	17/25,0

Підставивши до формули 3.1 відносні значення з останньої строки таблиці 3.14, одержимо значення χ^2_{emp} для ЕМП як інтегрального явища. $\chi^2_{\text{emp}} \approx 61,58$. Значення $\chi^2_{\text{emp}} \geq \chi^2_{\text{krit } 99\%}$, що дозволяє відкинути гіпотезу H_0 і вважати, що різниця в рівнях сформованості ЕПМ студентів контрольної та експериментальної груп обумовлена не випадковими, а експериментальними факторами. На рис. 3.2. наведено діаграму сформованості рівнів ЕПМ для студентів контрольної та експериментальної груп за результатами формувального експерименту.

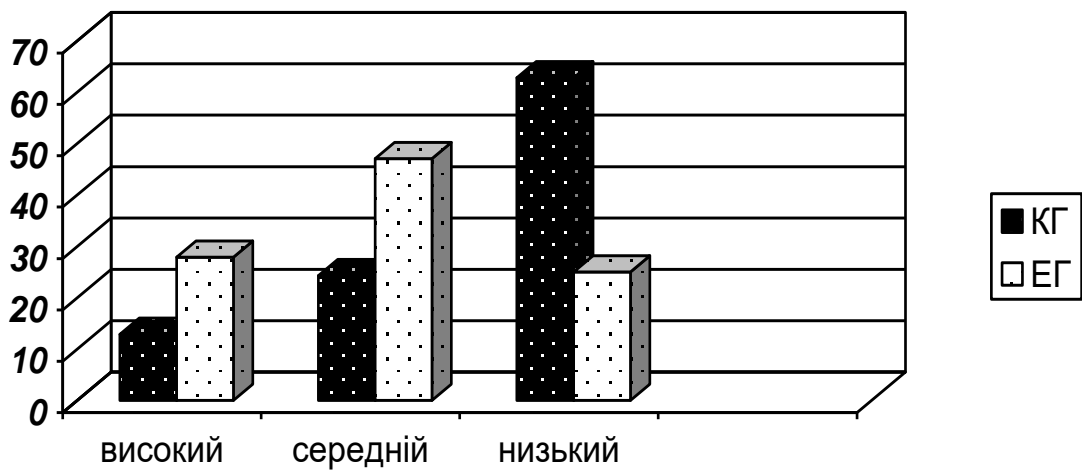


Рис. 3.2. Рівні сформованості ЕМП за результатами формувального експерименту.

З огляду на вищезазначене, можна констатувати, що запропоноване нами методичне забезпечення формування ЕПМ майбутніх учителів музики є ефективним. Одержані результати порівняльного аналізу, отримані за допомогою методів математичної статистики, підтвердження статистичної гіпотези доводять ефективність розробленої методики формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики, можливість її застосування у різних навчальних групах, а також її екстраполяції. Методика органічно входить у процес фахової підготовки студентів вищих музично-

педагогічних навчальних закладів, не перевантажуючи навчально-виховний процес збільшенням годин, одночасно забезпечуючи підсилення мотивації щодо отримання фаху саме вчителя музики з урахуванням найвищого ступеня якості; усвідомлення національної самоідентифікації і завдань щодо виховання у підростаючого покоління компонентів духовності, притаманних українському народові; підвищення якості етнопедагогічної і етнологічної підготовки студентів до набуття етнопедагогічно-ціннісної ерудованості і компетентності; активізацію мисленнєвих операцій, розвиток креативності інтелектуальних процесів відповідно національних особливостей мислення: вирішення проблемності згідно паритету виховних ідеалів української народної педагогіки; розвиток творчих музичних умінь згідно музичного мислення народу, відображеного у музичному фольклорі.

Висновки до розділу III

Хід та результати дослідно-експериментальної роботи дозволяють зробити наступні висновки.

1. Виявлення під час проведення констатувального експерименту характерних особливостей формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики сприяло віднайденню і конкретизації *методичних засад*, на базі яких процес формування ЕПМ є найбільш ефективним, а саме: *комплексне застосування різних форм, методів, прийомів і засобів педагогічного і етнопедагогічного впливу в якості інструментарію для розвитку етнопедагогічного мислення студентів у процесі музично-педагогічної діяльності; система контролю етнопедагогічних, етнологічних, етомузичних знань і умінь майбутніх учителів музики в якості сукупності методів, що надають можливість перевіряти рівень засвоєння означених знань і умінь на різних етапах навчально-виховного процесу; організація занять із залученням сучасних технологій (інтерактивні, бінарні методи, тренінги), що сприяють мобільності мисленнєвої діяльності студентів під*

час засвоєння етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань і відповідних умінь.

2. Запровадженню методичних засад формування ЕПМ студентів сприяло встановлення у процесі ретельного аналізу змісту фахової підготовки майбутнього вчителя музики спеціальних педагогічних умов, до яких належать: *створення етнопедагогічного потребово-цільового конструкту* як інструменту забезпечення вектору етнопедагогічної спрямованості мисленнєвого процесу на основі синтезу потребового і цільового блоків мотиваційного компоненту; *етнопедагогізація* фахової підготовки студентів як система заходів щодо розширення змісту навчальних дисциплін шляхом включення етнопедагогічного компоненту у зміст і введення навчальних курсів – носіїв цінностей української етнопедагогіки; *міжпредметна інтеграція* як фактор комплексного підходу до формування ЕПМ.

3. Розроблено поетапну методику формування ЕПМ, де передбачено формування кожного із структурних компонентів на основі відпрацювання відповідної функції згідно навчально-методичного, наукового і організаційно-виховного блоків роботи викладача.

На I етапі – орієнтаційно-базовому – відбулося формування мотиваційного компоненту ЕПМ шляхом утворення вектора етнопедагогічної спрямованості мислення майбутніх учителів музики як результату синтезу потребового і цільового блоків у структурі мотиваційного компоненту ЕПМ. Інструментом синтезу стало утворення етнопедагогічного потребово-цільового конструкту виключно на особистісно-смісловій основі. Здійснено: ознайомлення студентів із базовими положеннями української народної педагогіки, її цінностями, методами і засобами; стимулювання потребового збудження щодо набуття етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань і відповідних умінь; надання потребовому спонуканню тонічного характеру шляхом підтримання інтересу щодо означеної групи знань і відповідних умінь; забезпечення позитивного ставлення студентів до

пріоритетного застосування українського музичного фольклору; формування ціннісних переконань щодо значущості етнопедагогічного досвіду для отримання найвищого ступеню фаховості і кваліфікованості майбутнього вчителя музики.

На II – аксіологічно-поглиблюючому етапі – відбулося формування когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ, якому відповідає функція розуміння, пов'язана з утворенням етнопедагогічних понять; сформовано етнопедагогічну компетентність, що включає засвоєння цінностей і виховних ідеалів педагогіки українського народу шляхом поглибленого надання студентам етнопедагогічних, етномузичних, етнологічних знань і відповідних умінь, активізації мисленневих операцій, створення розгалуженої системи етнопедагогічних понять, створення фонду зразків українського народного та класичного мистецтва.

На III – рефлексивно-узагальнюючому етапі – було сформовано фахово-творчий компонент ЕПМ на основі активізації функцій постановки і вирішення задач і рефлексії. Розвиток креативності ЕПМ майбутніх учителів музики, що включав здатність до виявлення ситуативної і надситуативної проблемності, уміння підбору етнопедагогічних методів та засобів вирішення проблемних ситуацій і творчого їх поєднання із загальнопедагогічними, уміння музичної імпровізації згідно жанрів українського музичного фольклору і творчої їх інтерпретації, відбувся шляхом організації занять із залученням сучасних технологій (інтерактивні, бінарні, евристичні, методи, тренінги, методи самостійного навчання).

4. Одержані результати порівняльного аналізу, отримані за допомогою методів математичної статистики, підтвердження статистичної гіпотези доводять ефективність розробленої методики формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики, можливість її застосування у різних навчальних групах, а також її екстраполяції. Методика забезпечує підсилення мотивації щодо отримання фаху вчителя музики з урахуванням найвищого ступеню кваліфікованості, усвідомлення національної самоідентифікації та

завдань щодо виховання у підростаючого покоління компонентів духовності, притаманних українському народові; підвищення якості етнопедагогічної й етнологічної підготовки студентів; активізацію мисленнєвих операцій, розвиток креативності інтелектуальних процесів відповідно національних особливостей мислення; вирішення проблемності згідно паритету виховних ідеалів української народної педагогіки; розвиток творчих музичних умінь згідно музичного мислення народу, відображеного у музичому фольклорі.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичну розробку проблеми етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики, методологічно обґрунтовано і сформульовано визначення цього поняття, з'ясовано його сутність, специфіку і властивості, розроблено, апробовано та експериментально перевірено поетапну методику ефективного формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики. Відповідно до поставлених і вирішених завдань зроблено висновки.

1. Аналіз сучасних умов функціонування вітчизняної системи освіти взагалі і вищої музично-педагогічної освіти зокрема, відображених у нормативно-правових документах, філософських, психолого-педагогічних і музикознавчих наукових працях, дозволив засвідчити актуальність проблеми формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики як новаційного інструменту розробки етнопедагогічного аспекту мисленнєвої діяльності особистості.

2. Вивчення стану розробленості проблеми формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики на основі аналізу наукової літератури з питань формування та розвитку мислення дозволило констатувати, що означена проблема є практично нерозробленою в Україні. *Теоретико-методологічною базою* дослідження згідно національного, транснаціонального і народознавчого напрямів є сукупність концептуальних положень філософії, педагогіки, психології, музикознавства щодо проблематики мислення особистості загалом та мислення вчителя зокрема, а також етнософії, етнопедагогіки та етнопсихології; засадничих положень української етнології та народознавства, а також сучасних концепцій розвитку та реформування освітніх систем.

3. Дослідження семантики терміну, а також застосування особистісно-орієнтованого і діяльнісного підходів дозволили визначити *сутність* етнопедагогічного мислення як набуття нового знання щодо удосконалення

навчально-виховного процесу на основі застосування етнопедагогічного досвіду з метою перетворення об'єкту праці згідно виховного ідеалу народної педагогіки; як безперервний процес постановки і вирішення педагогічних, етнопедагогічних, музичних задач на ситуаційному та надситуаційному рівнях проблемності з метою збереження національної ідентичності, а також творчого розвитку та корекції соціо-психічних рис нації. *Специфіка* означеного феномену полягає у поєднанні рис загальнодумової, педагогічної, етнопедагогічної та музичної думової діяльності на основі творчо-діяльнісного підґрунтя, а також у активному застосуванні різноманітних жанрів музичного фольклору в якості засобів музичного виховання з урахуванням вікових особливостей учнів згідно відповідних розділів змісту етномузичної педагогіки.

4. Феномен етнопедагогічного мислення вчителя музики визначено як здатність у фаховій діяльності застосовувати теоретичні положення етнопедагогіки загалом і музичної етнопедагогіки зокрема, а також наукових методик, створених на основі народного музичного виховання; вирішувати проблемні ситуації навчально-виховного процесу за допомогою комплексу етнопедагогічних і педагогічних засобів та методів; враховувати провідні ідеї етнософії, етнопсихології в практичних умовах педагогічної, етнопедагогічної та музичної діяльності.

5. Системно-структурний аналіз дозволив визначити етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики, з одного боку, в якості однієї з характеристик цілісної системи етнопедагогічної культури поряд із етнопедагогічною свідомістю і етнопедагогічною діяльністю; з іншого боку, в якості цілісної динамічної системи, що базується на інтегративній єдності структурних компонентів: мотиваційного (етнопедагогічна спрямованість мислення), когнітивно-ціннісного (етнопедагогічна компетентність), фахово-творчого (креативність), які актуалізуються на основі функцій цілеутворення, розуміння, постановки і вирішення етнопедагогічних задач, рефлексії. Змістова структура ЕПМ майбутнього вчителя музики була покладена в

основу визначення критеріїв сформованості: мотиваційно-спрямувального; операційно-компетентнісного; креативно-конструктивного. Узагальнення результатів констатувального експерименту дозволило визначити рівні сформованості етнопедагогічного мислення студентів: низький рівень (розрізненість потребового і цільового блоків у структурі мотиваційного компоненту, фрагментарна етнопедагогічна підготовка, відсутність умінь щодо вирішення етнопедагогічних задач, імпровізації згідно основних жанрів українського фольклору та творчої інтерпретації зразків українського музичного і класичного мистецтва; середній рівень (усвідомленість мотивації оволодіння етнопедагогічними знаннями, достатня етнопедагогічна підготовка, часткова наявність умінь щодо вирішення проблемності, імпровізації згідно основних жанрів українського фольклору та творчої інтерпретації зразків українського музичного і класичного мистецтва); високий рівень сформованості ЕПМ (наявність етнопедагогічної спрямованості мислення; ґрунтовна етнопедагогічна підготовка на базі відпрацьованості механізму мисленневих операцій; вільне володіння уміннями щодо вирішення проблемності, імпровізації згідно основних жанрів українського фольклору та творчої інтерпретації зразків українського музичного і класичного мистецтва).

6. Обґрунтовано і визначено *методичні засади* формування ЕПМ студентів у якості наступних теоретичних положень: комплексне застосування різних форм, методів, прийомів і засобів педагогічного і етнопедагогічного впливу є інструментарієм ефективного розвитку етнопедагогічного мислення студентів у процесі музично-педагогічної діяльності; запровадження системи контролю етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань і умінь майбутніх учителів музики в якості сукупності відповідних методів забезпечує всебічність і вірогідність перевірки рівня засвоєних знань і умінь на різних етапах навчально-виховного процесу; організація занять із залученням сучасних технологій

сприяє мобільності мисленнєвої діяльності студентів під час засвоєння етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань і відповідних умінь.

7. Педагогічними умовами формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики визначено: сформованість етнопедагогічного потребово-цільового конструкту студентів, етнопедагогізацію навчально-виховного процесу, міжпредметну інтеграцію навчальних дисциплін.

8. Розроблено, впроваджено та експериментально перевірено поетапну методику формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики відповідно до його структури. Проведення формувального експерименту згідно орієнтаційно-базового, аксіологічно-поглиблюючого та рефлексивно-узагальнюючого етапів дозволило здійснити експериментальну перевірку методичних засад на основі застосування спеціальних форм і методів експериментальної роботи. Порівняльний аналіз отриманих результатів у студентів контрольних та експериментальних груп засвідчив позитивну динаміку формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики. Повне підтвердження статистичної гіпотези доводить високу ефективність методичного забезпечення.

Проведене дослідження започатковує розробку проблеми формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики і передбачає подальшу розробку за такими напрямками: запровадження етнопедагогічного аспекту в науково-методичне забезпечення музично-педагогічної підготовки студентів; дослідження і розробку проблематики етнопедагогічної свідомості та етнопедагогічної діяльності як важливих характеристик цілісної системи етнопедагогічної культури майбутніх учителів музики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Е. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования / Едуард Борисович Абдуллин. — М: Прометей (МГПУ), 1990. — 188 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец., высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990. — 142 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. — М: Наука, 1980. — 335 с.
4. Авдієвський А. Т. Проект програм з музики середньої загальноосвітньої школи та позакласна робота з музики 1-4 класи. / А. Т. Авдієвський, А. Г. Болгарський, І. М. Гадалова, З.З. Жофчак. — Київ: Освіта, 1991 — 74 с.
5. Аквинский Фома. Сумма теологии I – II / Фома Аквинский // Вопросы философии. — 1997. — № 9. — С. 12-23.
6. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. / Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558, [1] с.
7. Андрущенко В.П. Історія соціальної філософії: західноєвропейський контекст / Віктор Петрович Андрущенко. — К.: Тандем, 2000. — 406 с.
8. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Петрович Андрущенко. — К.: Знання України. 2004. — 804, [3] с.
9. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. — 2-е изд. — Л.: Музыка, 1973. — 144 с.
10. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод, посібник / І.Д. Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204, [1] с.
11. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.

12. Болгарський А. Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики / А. Г. Болгарський // Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук, пр. — К., 2004. — Вип. 1 (6). — С. 7-14.
13. Бондаренко Л. И. У истоков логического мышления / Л. И. Бондаренко. — М.: Знание, 1985. — 63 с.
14. Бонфельд Морис. Музыка: язык, речь, мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства: [монография] / Морис Шлемович Бонфельд. — СПб.: Композитор, 2006. — 648 с.
15. Бороноев А. О. Этническая психология: учебное пособие / А. О. Бороноев, В. Н. Павленко. — СПб.: Наука, 1994. — 216 с.
16. Бромлей Ю. В. Очерк теории этноса / Ю.В. Бромлей. — М.: Наука, 1983. — 412 с.
17. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемы обучения / А.В. Брушлинский. — М.: Знание, 1983. — 94 с.
18. Булах Н. С. Динамика взаимосвязи мыслительных операций у детей младшего и среднего возраста: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.07. «Педагогическая и возрастная психология» / Н. С. Булах — К., 1989. — 20 с.
19. Бутенко В. Г. Педагогические основы формирования у старшеклассников эстетического отношения к искусству: автореф. дисс. на соискание учен. степени док. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / В. Г. Бутенко. — К., 1992. — 44 с.
20. Бычков Ю. Н. Введение в музыковедение: Курс лекций / Ю.Н.Бычков. — М.: РАМ им. Гнесиных, 2000. — 128 с.
21. Васильева В. В. Русская народная музыкальная педагогика в современной системе образования: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Валентина Владимировна Васильева. — Мурманск, 2000. — 20 с.

22. Вахтомин Н. К. Практика — мышление — знание: К проблеме творческого мышления. / Н. К. Вахтомин. — М.: Наука, 1978. — 112 с.
23. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. — / Владимир Иванович Вернадский. — М.: Наука, 1988. — 520 с.
24. Вовк М.В. Основи української музично-інструментальної педагогіки: Навч. посібн. / М.В. Вовк — Івано-Франківськ: Видавництво “Плай” ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2009. — 170 с.
25. Войшвилло В.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ / В.К. Войшвилло — М.:МГУ, 1989 — 298 с.
26. Волинка Г.І. Вступ до філософії: історико-філософська пропедевтика: Підручник / Г.І. Волинка, В.І. Гусєв, І.В. Огороднік, Ю.О. Федів; За ред. Г.І. Волинка. — К.: Вища шк., 1999. — 624 с.
27. Волинка Г.І. Філософія: посібник /Г.І.Волинка, Н.Г.Мозгова, Ю.О.Федів.— К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. — 63 с.
28. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебное пособие для студентов средних и высших пед. учебных заведений / Г. Н. Волков. — М.: Изд. Центр “Академия”, 1999. — 168 с.
29. Волков К.Н.. Психологи о педагогических пролемах: Кн. для учителя /Под ред. А.А.Бодалева /К.Н. Волков — М.: Просвещение, 1981. — 128с.
30. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования /Л.С.Выготский; ред. Г.Н. Шелогурова. — 5-е изд. — М.: Лабиринт, 1999. — 350 с. (Философия риторики и риторика философии).
31. Гальперин И.М. Развитие художественно-образного и театрального мышления учащихся в процессе музыкальных занятий: автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» — / И.М. Гальперин. М., 1990. — 16 с.
32. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания /П.Я.Гальперин, С.Л. Кабельницкая. — М.: МГУ, 1974. — 101 с.

33. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф.Гегель. — СПб: Наука, 1999. — 444 с. (Энциклопедия философских наук).
34. Гендин А.М. Личностное прогнозирование: специфика и основные формы / А.М. Гендин // Вопросы прогнозирования и планирование развития личности. — Красноярск: Изд-во КГУ, 1985. — С. 22-23.
35. Гетьманова А.Д. Учебник по логике / А.Д. Гетьманова — М.: ЧеРО, 1996. — 304 с.
36. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики /В.И.Гинецинский. — СПб.: Издательство СПб ун-та, 1992. — С. 28-37.
37. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию / Юлия Борисовна Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. — С. 169-239.
38. Гиппенрейтер Ю.Б. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Юлия Борисовна Гиппенрейтер, В.В. Петухов. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 400 с.
39. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе / Федор Никанорович Гоноболин. — М.: Просвещение, 1965. — 260 с.
40. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей // Проблемы способностей. / — М.: АПН. РСРСР, 1962. — С.244-255.
41. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /Семен Устимович Гончаренко. — Київ-Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2008. — 278 с.
42. Горський В.С. Історія української філософії: Курс лекцій. /В.С. Горський. — К.: Наукова думка, 1997. — 285 с.
43. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. — М.: Изд. «Магистр», 1993. — 194 с.
44. Григорьев В. Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации //Музыкальное исполнительство и современность: [сб. ст. / сост. М.А.Смирнов]. — М.: Музыка, 1988. — Вып. 1. С. 69-86.
45. Грінчук Ірина. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу та ейдосу: навчально-

- методичний посібник. / Ірина Грінчук, Олена Бурська. — Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. — 224 с.
46. Гродзенская Н.Л. Воспитательная работа на уроках пения /Н.Л.Гродзенская. — М.: АПН РСФСР, 1953. — С. 81-98.
47. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку / Н. Л. Гродзенская. — М., 1969. — 23 с.
48. Гузій Н.В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму. / Наталія Гузій // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць НПУ імені М.П.Драгоманова. — К.: Вид. НПУ, 2003. — Вип. 10. — С. 9-26.
49. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія] /Наталія Василівна Гузій. — К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. — 243 с.
50. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилев. — Л.: ЛГУ, 1989.— 495 с.
51. Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы /Л.Н.Гумилев — М.: Прогресс, 1993. — 543 с.
52. Гуссерль Э. Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии / Эдмунд Густав Альбрехт Гуссерль. — М.: Дик., 1999. — 335с.
53. Густяков Н.А. Психология мотивации мышления / Н.А. Густяков — Харьков: ХГУ, 1993. — 63С.
54. Денисов Е. Диагностика умінь композиторської техніки: навч.-метод. посібник / Едуард Денисов. — К.: Логос, 1998. — 79 с.
55. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи /за ред. Г.О.Балла, В.О.Киричука, Р.М.Шамалашвілі — К.: ІЗТН, 1997. — 136 с.
56. Должанский А. Краткий музыкальный словарь. Изд. третье, пересмотренное и дополненное. / Александр Наумович Должанский. — Л.:Государственное музыкальное издательство, 1959 г. — 517, [3]с.

57. Дроздов А.В. Вопросы классификации суждений. / А.В. Дроздов — Л.: — Просвещение, 1956. — 143с.
58. Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник /Ольга Володимирівна Єременко. — Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. — 141с.
59. Жеребкін В.Г. Логіка: підруч. [для студентів вищ. навч. закл.] /В.Г.Жеребкін — К.: Знання, 1998. — 256 с.
60. Завалишина Д.Н. Когнитивные регуляторы профессиональной деятельности // Образ в регуляции деятельности: тезисы докладов международной конференции / Д.Н. Завалишина — М., 1997. — С. 77-79.
61. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / Владимир Ильич Загвязинский. — М. : Педагогика, 1987 — 160 с.
62. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практич. коментар /за заг. ред. В.Г. Кременя — К.: СДМ-студію, 2002. — 323 с.
63. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства /И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич [под ред. И.А.Зязюна]. — М.: Просвещение, 1989. — 303 с.
64. Иванова Є.М. Комунікативні можливості музики // Українська культура в контексті сучасних наукових досліджень та практичних реалій: зб. матер. Міжнародної науково-практичної конференції / Є.М.Іванова. — К.: ДАККіМ, 2007. — Ч.2. — С. 283-285.
65. Іваньо І. В. Філософія і стиль мислення Г. Сковороди. / І.В. Іваньо — К.: Либідь, 1983. — 132 с.
66. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить / А.А. Ивин. — М. Логос, 1990, — 197 с.
67. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учебное пособие / Евгений Павлович Ильин. — С. Петербург: Питер, 2006. — 512 с.

68. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений / И.Ф.Исаев. — М.: Изд.центр «Академия», 2002. — 208 с.
69. Йиранек Я. Интонация как специфическая форма осмысления музыки. // Сов.музыка / Ярослав Йиранек, 1988. — № 10. — С. 126 - 129.
70. Кардачинская М.Г. Теоретическое мышление в процессе решения нравственных проблем.: дисс. на соискание учен. степени канд. философ. наук: 09.00.09 / М.Г.Кардачинская — К., 1991. — 222с.
71. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика) /под ред. М.М. Кашапова./ — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. — 398 с.
72. Кашапов М.М. Теория и практика решения педагогических ситуаций /М.М. Кашапов. — Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 1997. — 100с.
73. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: 13.00.01. «Теория и история педагогики» /Л.Г. Коваль — К., 1991.—48 с.
74. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Изд. центр «Академия», 2005. — 176 с.
75. Козир А.В. Методичні рекомендації з основ фахової майстерності для магістрів інститутів мистецтв /А.В.Козир. — К: Логос, 2006. — 58 с.
76. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] /А.В.Козир. — К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. — 378 с.
77. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. — 1970 — №9. — С.39-45.

78. Коротеева В.О. Науково-педагогічні основи вивчення української народної педагогіки в вузі / В.О. Коротеева — Миколаїв: Промінь, 1994. — 116 с.
79. Краткий словарь по социологии / [Под ред. А. С. Айзикович.] — М: Политиздат, 1988. — 477 с.
80. Кремлев Ю. Очерки по эстетике музыки / Юлий Кремлев — М.: Сов. комп., 1972. — 272 с.
81. Кремлев Ю.А. К понятию мастерства: избраннѣе статьи /Ю.А.Кремлев [под общ. ред. В.В.Смирнова]. — Л: Музыка, 1976. — С. 11-28.
82. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии: учебное пособие / В.А. Крутецкий — М.: Просвещение., 1972. — 255 с.
83. Кудрявцев Т.В. О структуре технического мышления и средствах его развития // Вопросы психологии. / Т.В. Кудрявцев. — 1972. — № 4. — С. 68-79.
84. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. — Л.: из-во ЛГУ, 1980. — 162 с.
85. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В.Кузьмина. — Л: Изд-во Лгу, 1967. — 183 с.
86. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения /Н.В. Кузьмина. — М.: Высшая школа, 1990. — 119 с.
87. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологическое исследование интеллектуальной деятельности [ред. О.К. Тихомирова] / Ю.Н. Кулюткин — М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1979. — С. 22-28.
88. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя /Ю.Н. Кулюткин //Вопросы психологии.—1986. — № 2. — С. 21 – 30.

89. Кулюткин Ю.Н. Функциональные роли учителя / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская // Творческая направленность деятельности педагога. — Л.: НИИ ООВ АПН, 1978. — С. 19-26.
90. Кучменко Е.М. Духовна спадщина як історико-культурний і соціально-політичний вимір /Елеонора Миколаївна Кучменко. — К.: Видавничий дім «Слово», 2004. — 235 с.
91. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике /А.А. Кыверялг. — Таллин: Валгус, 1980. — 334 с.
92. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України /Микола Дмитрович Леонтович [упорядник Л.О.Іванова]. — К.: Музична Україна, 1989. — 136с.
93. Леонтьев А.А. Педагогическое общение /Алексей Алексеевич Леонтьев.— М.: Знание, 1979. — 47 с, ил. (Сер.: Педагогика и психология).
94. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. /Алексей Николаевич Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 303, [1] с.
95. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н.Леонтьев. — М., 1983. — 320 с. — (Собр. соч.: в 2 т.; т.2).
96. Линева, Е.Э. Великорусские песни в народной гармонизации / Е.Э. Линева. — СПб., 1904. — 123 с.
97. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. /А.Ф. Линенко. — К., 1996. — 403 с.
98. Лозко Г. Етнологія України. / Галина Лозко. — К.: Видавництво „Арт-Ек”, 2004. — 306 с.
99. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме // Избр. филос. произв.: в 2-х т. /Джон Локк. — М.: Знание, 1969. — Т. 1. — 484 с.
100. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии /Б.Ф. Ломов //Вопр. психологии. — 1975. — №2. — С. 31- 45.

101. Лосев А.Ф. Из ранних произведений / А.Ф. Лосев. — М.: «Правда», 1990. — 655С.
102. Львовочкіна А. М. Етнопсихологія: навч. посіб. / А.М. Львовочкина. — К.: МАУП, 2002. — 144 с.
103. Ляшенко Т.А. Регуляция эмоционально-коммуникативной активности студентов педагогических ВУЗов как условие их подготовки к профессиональной деятельности /Т.А. Ляшенко //Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. матер. Всесоюз. конф. — М., 1987. — С. 247-252.
104. Мазель, Л.А. Музыказнание и достижение других наук / Л.А.Мазель //Советская музыка. — 1974. — №4. — С.24-35.
105. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя.: навч. посібник [для студентів пед. вузів] / С.Д.Максименко, С.Д.Щербань. — Ужгород: Закарпаття, 1998. — 105 с.
106. Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления: автореф. дисс на соискание учен. степ. док. псих. наук: спец. 19.00.01.: «Общая психология, психология личности, история психологии». /М.К.Мамардашвили — Тб., 1970. — 47с.
107. Маркова А.К. Психологические критерии эффективности учебного процесса / А.К. Маркова // Вопросы психологии. — 1977. — №4 — С.40-51.
108. Маркова А.К. Психология труда учителя /Азлита Капитоновна Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 312 с.
109. Маслоу А. Мотивация и личность /Абрахам Гарольд Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. (Мастера психологии).
110. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах /Л.М.Масол //Інформаційний збірник МОНУ. — 2004. — № 10. — С. 4-9.
111. Маценко В. Технологія іміджу. / В. Маценко. — К.: Главник, 2005. — 96 с.

112. Медушевский В. Музыкальное мышление и логос жизни / Вячеслав Вячеславович Медушевский. // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. — К., 1989. — С. 18-34.
113. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В.Медушевский. — М., Музыка, 1976. — 254 с.
114. Мельничук С.Г. Педагогіка: навч. посібник для студентів. /Сергій Гаврилович Мельничук. - Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2007. — Ч. I. — 145 с.
115. Мельничук С.Г. Проблема естетичної підготовки вчителя у педагогічній спадщині Л.Толстого, К.Ушинського і В.Острогорського /С.Г.Мельничук //Наукові записки КДПУ. Сер.: Педагогічні науки — Кіровоград: КДПУ. — 2006. — Вип. 68. — С. 6-9.
116. Мильтонян С.О. Педагогика гармоничного развития музыканта: новая гуманистическая образовательная парадигма. / Степан Ованесович Мильтонян. — Тверь: Дикси, 1996. — 72с.
117. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки. Дисертація на здобуття наукового ступіня кандидата педагогічних наук: 13.00.02 / Мозгальова Наталія Георгіївна. — К., 2002. — 200 с.
118. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. /Н.Є.Мойсеюк. — К.: ВАТ«КДНК», 2001. — 608 с.
119. Моляко В.А. Психология творческой деятельности / В.А.Моляко. — К., 1978. — 45с.
120. Нагорна Г.О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /Г.О.Нагорна. — К., 1995. — 41 с.
121. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия /Е.В.Назайкинский. — М.: Музыка. 1972. — 383 с.

122. Неменская Л.А. Эстетический характер самосознания / Л.А.Неменская // Сов. Педагогика. — 1990. — №12. — С.73-76.
123. Немов Р.С. Психология: учеб. пособие [для высш. учеб. заведений] в 3-х кн. Кн. 3. Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. / Роберт Семенович Немов. — М.: Владос, 1998. — 630, [1] с.
124. Николаев В.А. Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Николаев Валерий Александрович. — М., 1998. — 409 с.
125. Озеров В.Ю. Теория музыкального мышления и проблема изучения целостности в музыке / В.Ю. Озеров // Методические вопросы теоретического музыкознания. — М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1975. — С.173-235.
126. Олейник М.А. Формирование личностно ориентированного профессионального мышления будущих учителей музыки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Олейник Марина Алексеевна. — Волгоград, 1998. — 144 с.
127. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. / Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. — К.: Знання України, 2004. — 264с.
128. Орлов В.Ф. Педагогічна майстерність вчителя музики: навч.-методич. посіб. [для студ. і виклад, пед. коледжів, вузів] / В.Ф. Орлов, Б.Д.Кіндратюк, М.В. Клепар. — Івано-Франківськ, 1996. — 102с.
129. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А.К. Осницкий. — М.: Знание, 1986. — 77 с.
130. Павлюк С.П. Українське народознавство / С.П. Павлюк, Г.Й. Горинь, Р.Ф. Кирчів. — Львів. : Фенікс, 1994. — 612 с.
131. Падалка Г.М. Музична педагогіка / Галина Микитівна Падалка. — Херсон: АПН України, 1995. — 104 с.

132. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. — К.: Освіта України, 2008. — 274 с.
133. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти /Г.М. Падалка //Теорія і методика мистецької освіти. — 2004. — Вип. 1 (6). — С. 15-20.
134. Падалка Г.М. Професійно-цілісний підхід і його реалізація в умовах художньої освіти майбутнього вчителя (на матеріалі музичних дисциплін): метод, рек. /Галина Падалка. — К.: НПУ, 1999. — 33 с.
135. Паньків Л.І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до керівництва музичними колективами школярів /Л.І. Паньків //Наукові записки: зб. наук.статей. — К.: НПУ, 2003. — Вип. 52. — С. 101-110.
136. Педагогічний словник /за ред. М.Д. Ярмаченка. — К.: Педагогічна думка, 2001. — С. 341-344.
137. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг /Л.А. Петровская. — М.: Изд.-во Моск. ун-та, 1989. — 216с.
138. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта и др. /Жан Пиаже [перевод с французского А.М.Пятигорского]. — М.: Междунар. пед. академия, 1994. — 673 с. (Психология ребенка).
139. Побережна Г.І. Феномен П.І.Чайковського: нові горизонти осмислення. /Г.І. Побережна //Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. — К.: НПУ, 2004. — Вип. 1 (6). — С. 44-48.
140. Подласый И.П. Педагогика: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. — М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. — 432 с.
141. Пономарев Л.А. Психология творческого мышления/ Л.А.Пономарев. — М.: Просвещение, 1976. — 146 с.

142. Попова И.О. Формирование этнопедагогической культуры будущих педагогов: автореф. дисс. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” /И.О.Попова. — Астрахань, 2001. — 23 с.
143. Попова, И.О. Формирование этнопедагогической культуры педагогов : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /Попова Инна Октаевна. — Астрахань, 2001. — 203 с.
144. Потебня А. А. Слово и миф./ А.А. Потебня. — М: Правда, 1989. — 282с.
145. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. — Печ. по изд.Харьков, 1913. — 192 с.
146. Прангишвили А.С. Исследования по психологии установки. /А.С.Прангишвили. — Тбилиси: Луч, 1967. — 340 с.
147. Програми педагогічних інститутів: українська етнопедагогіка / укл.: І.М. Цимбалюк, І.В. Мартинюк — К.: Віпол, 1993. — 79с.
148. Програми педагогічних університетів: методика музичного виховання /укл. А.В. Козир — К.: Вид-во НПУ, 1999. — С. 45-50.
149. Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. — М.: ВЛАДОС, 2003. — Т. 2. — 248 с.
150. Психологические тесты в 2-х т. /под ред. А.А. Карелина. — М.: ВЛАДОС, 2003. — Т. 1. — 312 с.
151. Психологія /За ред. Г.С. Костюка.— К.: Радянська школа, 1968.— 256с.
152. Пясковский И.В. Логика музыкального мышления /Игорь Болеславович Пясковский. — К.: Муз. Україна, 1987. — 182 с.
153. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: учеб.пособие /А.А.Реан. — СПб: изд-во СП ун-та, 2001. — 233 с.
154. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ в деятельности педагога /А.А. Реан //Вопросы психологии. — 1990. — № 2. — С. 77-81.
155. Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие /А.А. Реан, Я.Л. Коломенский. — СПб: Питер Ком, 1999. — 409 [4] с.

156. Рейтинговая технология контроля и оценки знаний студентов по педагогике: [учеб.-методич. пособ. для студ. и преподав. /под. ред. проф. В.П.Симонова]. — М.: Международная пед. академия, 2001. — 73 с.
157. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х тт./ Под. ред. В.В.Давыдова. — М., 1993. — т.1. — 608 с.
158. Ростовський О.Я. Взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики: методичні рекомендації /Олександр Якович Ростовський. — К.: Освіта, 1991. — 48 с.
159. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с. — (Мастера психологии).
160. Руденко Ю.Д. Основы сучасного українського виховання /Юрій Дмитрович Руденко. — К: Вид-во імені Олени Теліги, 2003. — 328 с.
161. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. /О.П. Рудницька — К.: УЗМН, 1998. — 248 с.
162. Рудницька О.П. Основы педагогічних досліджень: навч.-метод, посіб. /О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова. — К., 1998. — 143 с.
163. Северинова Л.И. Формирование этнопедагогической культуры будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки: дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Л.И. Северинова. — Воронеж, 2006. — 242с.
164. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. — М.: Изд. Корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
165. Сивков О.Я. Мышление. Современное представление /Олег Ярославович Сивков. — М.: Логос, 1992. — 32 с.

166. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии /Е.Сидоренко — С.-П.:Речь, 2001. — 350 с.
167. Сковорода Г.С. Твори у 2-х томах /Григорій Савич Сковорода. — К.: 1994. — Том 1. — С. 385-446.
168. Скрипченко О.В. Загальна психологія: підручник / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук. — К.:Либідь, 1997. — 464 с.
169. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф.Исаев, А.И. Мищенко. — М.: Школьная Пресса, 2002. — 512с.
170. Слостенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Слостенин // Советская педагогика. — 1991. — № 10. — С.84-86.
171. Слостенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учеб. пособ. /В.А.Слостенин, А.И. Мищенко. — М.: Прометей, 1997. — 200 [2] с.
172. Словарь для начинающего психолога. / [Ред.-сост. И.В.Дубровина]. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2006. — 160 с.
173. Словарь иностранных слов / [Под ред. И.В. Лехина, СМ. Локшиной, Ф.Н. Петрова и Л.С. Шаумяна]. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1964. — 784 с.
174. Словник-довідник педагогічних та психологічних термінів / [за ред. А.І. Кузьмінського]. — Черкаси: ЧДУ ім. Б.Хмельницького, 2002. — 48с.
175. Советский энциклопедический словарь / [Под ред. А.М.Прохорова]. — М.: Советская энциклопедия, 1979. — 1600 с.
176. Сохор А.Н. Вопросы психологии и эстетики музыки. Статьи и исследования / А.Н.Сохор. — Л.: Советский композитор, 1981. — 296 с.
177. Спорыхина О.И. Интеграция наук и современное искусствознание / О.И.Спорыхина // Интеграция наук как методологический феномен художественного образования: материалы международной научно-практической конференции. — Воронеж, 2003. — С. 4-9.

178. Стельмахович М., Методологічні засади української етнопедагогіки /М.Г.Стельмахович // Початкова школа. — 1998. — № 2. — С. 41-43.
179. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания /Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. — М: ТЦ Сфера, 2002. — 160с.
180. Строков К. А. Развитие этнокультурных образовательных технологий в подготовке специалистов художественно-творческого профиля: дисс. на соискание учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.08 / Строков Константин Андреевич. — М., 2000. — 175 с.
181. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю /Василий Александрович Сухомлинский. — К.: Рад. школа, 1984. — 254 с.
182. Сучасний філософський словник /[за ред. акад. В.П.Андрущенка]. — К.: Вища школа, 2003. — С. 156-289.
183. Сявавко Є.І. «Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку» /Є.І. Сявсвко. — К.: «Наукова думка», 1974. — 156 с.
184. Танько Т.П. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: монографія /Тетяна Петрівна Танько. — Харків: Нове слово, 2003. — 248 с.
185. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х томах /Борис Михайлович Теплов. — М., 1985. —Том 2. — С. 33-89.
186. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учеб. пособие для ин-тов / О.К. Тихомиров. — М.: МГУ, 1984. — 270 с.
187. Туравец Н.Р. Региональный компонент профессионального образования: методология, теория, практика: дисс. на соискание учен. степ. доктора пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Туравец Наталья Романовна. — М., 1999. — 319 с.
188. Україна ХХІ століття. Державна національна програма "Освіта" — К.: Райдуга, 1994. — 61с.
189. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. /К.Д.Ушинский; под ред. Е.Н. Медьшского, И.Ф. Сवादковского. — М.: АПН РСФСР, 1945. — 567 с.

190. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики /Константан Дмитриевич Ушинский . — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 592 с.
191. Ушинський К.Д. Вибрані твори: в 2 т. /К.Д. Ушинський. — К.: Радянська школа, 1983. — Т. 1, — 488с.
192. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: у двох томах. — К.: Радянська школа, 1993. — Т.1. — 432 с.
193. Философский энциклопедический словарь / [Ред.-сост. П.Ф. Ильичев и др.]. — М.: Сов. Энциклопедия, 1989 — 840 с.
194. Философский словарь / [Ред.-сост. И.Т. Фролов]. — 5 изд. — М.: Политиздат, 1986. — 590 с.
195. Філософський словник /[За ред. В.І. Шинкарука]. — 2 вид. перер. і доп. — К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. — 800 с.
196. Франко І.Я. Із секретів поетичної творчості /Іван Якович Франко //Зібр.тв. у 50 т. — К.: Наукова думка, 1981. — Т. 31. — С. 45-120.
197. Фортепіанна культура України: Історія та сучасність. — К.: Молодь, 1993. — 138 с.
198. Ханбиков Я. И. Народная педагогика /Я. И. Ханбиков. — Казань: Татарск. кн. изд., 1966. — 126 с.
199. Харитонов, М.Г. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы : дисс. на соискание учен. степени доктора пед. наук: 13.00.01 / Харитонов Михаил Григорьевич — М., 1999. — 396 с.
200. Харламов Н.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И. Ф. Харламов. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрист, 1997. — 512 с.
201. Хоружа О.В. Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки /О.В.Хоружа // Педагогічні науки: зб. наук. праць. — Херсон: ХДУ, 2009. — Вип. LIV. — С. 384-389.
202. Хоружа О.В. Етнокультурна освіта в системі фахової підготовки майбутнього вчителя музики / О.В.Хоружа // Наука і молодь: зб. наук.

- праць щорічн. наук.-практ. конф. студентів та молодих учених [18 квітня 2008 року] — К.: Міжгалузевий інститут управління, 2008. — Вип. 3. — С. 14-16.
203. Хоружа О.В. Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: етапи формування / О.В.Хоружа // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць — К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. — Вип. 8 (13). — С. 110-120.
204. Хоружа О.В. Етнопедагогічне мислення майбутнього вчителя музики: ситуативний і надситуативний рівні проблемності / О.В.Хоружа // VII культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва. Культурна трансформація сучасного українського суспільства: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [4-5 червня 2009 р.] — К.: ДАККІМ, 2009. — С. 392-396.
205. Хоружа О.В. Етнопедагогічне мислення як інструмент удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики / О.В.Хоружа // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки: Зб. наук. статей. — Черкаси: Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького, 2009. — С. 78-81.
206. Хоружа О.В. Етнопедагогічне мислення: зміст, завдання, значення /О.В.Хоружа // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: Зб. матеріалів наук.-практ. семінару. — Чернівці: Зелена Буковина, 2008. — С. 110-112.
207. Хоружа О.В. Засоби народної педагогіки в контексті формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики / О.В.Хоружа // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: Зб. матеріалів XI Всеукр. наук.-практ. конференції [14-16 травня 2008 р.] — К.: Видавництво Європейського університету, 2008. — Т.2. — С. 76-78.

208. Хоружа О.В. Змістова структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики / О.В.Хоружа // Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців: Зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конференції [16-17 квітня]. — Черкаси: Черкаський національний університет імені Б.Хмельницького, 2009. — С. 74-75.
209. Хоружа О.В. Компонентна структура етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики / О.В.Хоружа // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць / Матеріали III Міжнародної наук.-практ. конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” [22-24 квітня 2009 р.] — К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. — Вип. 7 (12). — С. 116-122.
210. Хоружа О.В. Методичні умови формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики / О.В.Хоружа // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам’яті професора О.П.Рудницької. — Чернівці: Зелена Буковина, 2010. — С. 258-260.
211. Хоружа О.В. Роль етнопедагогічного мислення в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики / О.В.Хоружа // Наукові записки. Серія педагогічні та історичні науки / Зб. наукових статей. — К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. — Вип. LXVIII (68). — С. 160-168.
212. Хоружа О.В. Роль навчальної дисципліни “Народознавство і фольклор України у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики / О.В.Хоружа //VI культурологічні читання пам’яті Володимира Подкопаєва. Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конференції [3-5 червня 2008 р.] — К.: ДАККІМ, 2008. — С.154-155.
213. Хоружа О.В. Становлення виховних ідеалів народної педагогіки у контексті історичного розвитку українського етносу / О.В.Хоружа //

- Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Зб. наук. праць. — К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. — Вип. 10. — С. 183-191.
214. Хоружа О.В. Сутність етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в контексті мистецької освіти / О.В.Хоружа // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал — Львів: Національний університет “Львівська політехніка, 2008. — №5. — С.147- 156.
215. Хоружа О.В. Типова навчальна програма з дисципліни “Народознавство та фольклор України” / О.В.Хоружа. — К.: Логос, 2008. — 29 с.
216. Хоружа О.В. Українська музична етнічна педагогіка та її роль у становленні і формуванні музичної освіти України /О.В.Хоружа //Історія, теорія та практика музично-естетичного виховання: Зб. матеріалів Другого Всеукр. наук.-практ. семінару [10-11 квітня 2008 р.] — Дрогобич: Посвіт, 2008. — С.6-15.
217. Хоткевич Г. Музичні інструменти українського народу /Гнат Хоткевич. — Харків, 1930. — 288 с. — (Препринт / НАН України; 2002).
218. Цагарелли Ю.А. Психологія музикально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. /Ю.А. Цагарелли. — СПб.: Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. — 368, [1] с.
219. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепианно / Г.М. Цыпин. — М.: Просвещение, 1984. — 173 с.
220. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. — М.: Наука, 1982 — 185 с.
221. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности (Системогенетический подход): Учебное пособие / В.Д. Шадриков — Ярославль: Ярославский гос. университет, 1979. — 92 с.
222. Шатковский Г.И. Развитие музыкального слуха / Г.И. Шатковский. — М.: Музыка, 1996. — 184 с.

223. Шахов В.И. Формирование педагогического мышления у студентов педвуза: Дисс. на соискание учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 /В.И.Шахов — К., 1992. — 196 с.
224. Шахов В.І. Системний аналіз структури педагогічного мислення. /В.І.Шахов // Проблеми розвитку психолого-педагогічної науки в науково-технічній творчості молоді. Збірник ст. — К., 1992. — С. 37-40.
225. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества /Валентина Николаевна Шацкая. — М.: Педагогика, 1975. — 200 с.
226. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія /Олена Леонідівна Шевнюк. — К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2003. — 232 с.
227. Шевнюк О.Л. Особливості підготовки студентів-магістрів у системі мистецької освіти /Олена Шевнюк //Педагогіка і психологія професійної освіти. — Львів, 2004. — № 4. — С. 151-158.
228. Шевнюк О.Л. Підготовка фахівців з візуальних мистецтв у системі університетської освіти /Олена Шевнюк //Науковий часопис НПУ імені М.Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. — К.: НПУ, 2005. — Вип. 4 (14). — С. 200-203.
229. Шелупахина Т.В. Музыкальное мышление как предмет культурно-исторического анализа: дисс. ... канд. философ. наук: 09.00.04. /Т.В.Шелупахина — К., 1993. — 140 с.
230. Штейепресс Б.С. Энциклопедический музыкальный словарь. /Штейепресс Б.С., Ямпольский И.М. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: «Сов. Энциклопедия», 1966. — 632 с.
231. Шульгіна В.Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації /В.Д. Шульгіна //Наук, часопис НПУ імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. — К.: НПУ, 2004. — Вип. 1(6). — С. 21-25.
232. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка /Валерія Дмитрівна Шульгіна. — К.: ДАКККІМ, 2008. — 240 с.

233. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: Монографія. — К.: Віпол. 1996. — 172 с.
234. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе /Г.И.Щукина. — М.: Просвещение, 1979. —160с.
235. Щолокова О.П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. /О.П.Щолокова, О.Л.Шевнюк, О.М.Семашко. — К.: Вища школа, 2004. — 175, [2] с.
236. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: Автореф.дис. ...д-ра пед.наук. — К., 1996, — 43с.
237. Щолокова О.П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва /О.П.Щолокова //Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. — К.: НПУ, 2004. — Вип. 5. — С. 35-39.
238. Яворский Б. Статьи. Воспоминания. Переписка. Т.1./ Болеслав Леопольдович Яворский. — М.: Сов.композитор, 1972. — 711с.
239. Яворский Б.Л. Воспоминания, статьи и письма: в 2-х т. [сост., ред. и предисл. И.С.Рабинович] /Болеслав Леопольдович Яворский. — М.: Музыка, 1964. — Т.1. — 670 с.
240. Bharusha J. The representation of harmonic structure in music. Hierarchies stability as a function of context / Bharusha J., Krumhansl C. //Cognition. — 1983 (Jan). — V. 13 (1). — P. 63-102.
241. Eiting M. Perceptual similarities between musical motives / Eiting M. //Music Perception. — 1984. — V. 2. — P. 78-94.
242. Lindsay P.H. Human Information processing. /Lindsay P.H., Norman Д.А.—N.Y.: Academic press, 1977. — 550 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичне опитування щодо ставлення студентів до проблеми формування етнопедагогічного мислення.

Анкета

Анкета адресована студентам вищих музично-педагогічних навчальних закладів. Просимо Вас відповісти на запитання у вільній, зручній для Вас формі.

Результати опитування будуть використані в узагальненому вигляді, тому прізвище, ім'я та по-батькові вказувати не потрібно.

Питання.

1. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
2. На якому курсі Ви навчаєтесь?
3. Який навчальний заклад Ви закінчили попередньо?
4. Чи вважаєте Ви важливим для успішної фахової діяльності вчителя музики застосування основних принципів української народної педагогіки?
5. Які засоби української народної педагогіки Ви вважаєте найбільш дієвими для застосуванні у фаховій діяльності вчителя музики? Розташувати їх у певному порядку, починаючи з найбільш ефективних.
6. Чи доцільним є розвиток музичного виховання за рахунок сучасних наукових методик, створених на основі методів і засобів української народної педагогіки, і запровадження таких методик у практичну діяльність учителя музики?
7. Чи вважаєте Ви за потрібне враховувати у фаховій діяльності вчителя музики особливості ментальності учнів?
8. Чи є доцільним, на Вашу думку, цілеспрямоване формування у студентів такого мислення, яке б допомагало вчителю музики у фаховій діяльності застосовувати теоретичні положення української етнопедагогіки загалом і музичної етнопедагогіки зокрема, активно використовувати в конкретних ситуаціях навчально-виховного процесу методи і засоби української народної педагогіки, враховувати етнопсихологічні чинники?

Додаток Б

Тест на вияв рівня сформованості інтересу до набуття етнопедагогічних, етнологічних, етномузичних знань майбутніми вчителями музики (За методикою О.С. Гребенюка).

Відповіді на запитання (від 01 до 05, де 05 – впевнено «так», 04 – більше «так», чим «ні», 03 – не впевнений, 02 – більше «ні», чим «так», 01 – впевнено «ні») записуються у відповідні клітинки в картках:

Курс _____ Дата _____

Прізвище, ім'я, по-батькові _____

1	4	7	10	13	16
2	5	8	11	14	17
3	6	9	12	15	18

Обробка карток: необхідно скласти всі цифри у кожному рядку. Три рядки відповідають трьом рівням інтересу. Той рядок, який містить найбільшу суму, буде відповідати наявності у даного респондента рівня інтересу.

Що спонукає Вас вивчати зразки українського музичного фольклору?

1. Вчу тому, що цього вимагають викладачі.
2. Тому, що ці знання необхідні для отримання фаху вчителя музики.
3. Тому, що мені це цікаво.

Як Ви пояснюєте своє ставлення до вивчення українського народознавства?

4. Якби це було можливо, я взагалі не вивчав би цей курс.
5. Вважаю, що вивчення цього курсу потрібно мені для загального розвитку.
6. Вважаю, що чим більш поглиблено я вивчаю українське народознавство, тим більше мені хочеться дізнатися.

Яка робота на заняттях Вам більше всього подобається ?

7. Слухати розповідь викладача.
8. Слухати виступи своїх товаришів.
9. Самостійно шукати шляхи вирішення, доводити свою позицію.

Яке значення має вивчення української народної педагогіки для оволодіння Вами фахом учителя музики?

10. Ніякого.
11. Вивчаючи українську народну педагогіку, краще розумієш інші педагогічно спрямовані навчальні дисципліни.
12. Знання української народної педагогіки допомагає стати висококваліфікованим фахівцем.
13. Чи не вважаєте Ви, що найбільш складні теоретичні питання етнопедagogічного змісту під час навчання в університеті можна було б взагалі не розглядати?
14. Чи не вважаєте Ви, що у фаховій діяльності Вам знадобляться тільки деякі етнопедagogічні знання?
15. Чи не вважаєте Ви, що поглиблені знання щодо змісту, принципів, методів і засобів української народної педагогіки є запорукою успішної фахової діяльності вчителя музики?
16. Чи бувають випадки, коли Вам не вистачає етнопедagogічних знань, але засвоювати їх Ви не бажаєте?
17. Чи бувають випадки, що на заняттях Вас зацікавлює певний матеріал етнопедagogічного змісту, але вдома бажання ним займатися зникає?
18. Як часто під час вивчення матеріалу етнопедagogічного змісту Ви звертаєтесь, окрім підручників і конспектів, до інших джерел інформації: книг, інтернет-джерел, аудіо і відео записів, відвідування наукових, мистецьких заходів тощо?

Додаток В

Тест на вияв рівня сформованості художньо-естетичної потреби щодо слухання і виконання зразків українського музичного народного та класичного мистецтва

(За методикою Л.Севериної).

1. Вважаю, що навчальні програми з курсів «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Постановка голосу», «Спеціальний інструмент», «Оркестровий клас», «Концертмейстерський клас» мають суттєво зменшити відсоток українських музичних фольклорних творів.
2. Я надаю більшу перевагу слуханню сучасної популярної музики по відношенню до слухання української народної музики
3. Я вважаю, що люди лицемірять, стверджуючи, що їм подобається слухати українську народну музику.
4. Вивчаючи і виконуючи музичні класичні твори, я отримаю більше умінь і навичок, ніж вивчаючи зразки музичної народної творчості.
5. Вважаю, що виконання народної музики у засобах масової інформації у найближчий час зникне.
6. Вважаю, що естрадна музика є найбільш популярною порівняно із класичною і народною музикою.
7. Знаходячись на сімейних та дружніх святкуваннях, вечірках тощо, я ніколи не співаю народних пісень.
8. Мені не подобається виконувати на заліках, іспитах, концертах українські фольклорні твори.
9. Я не бачу необхідності відвідувати концерти, де виконується народна музика.
10. Обираючи між народною піснею і романсом для вивчення на заняттях з «Постановки голосу», я обрав би романс.

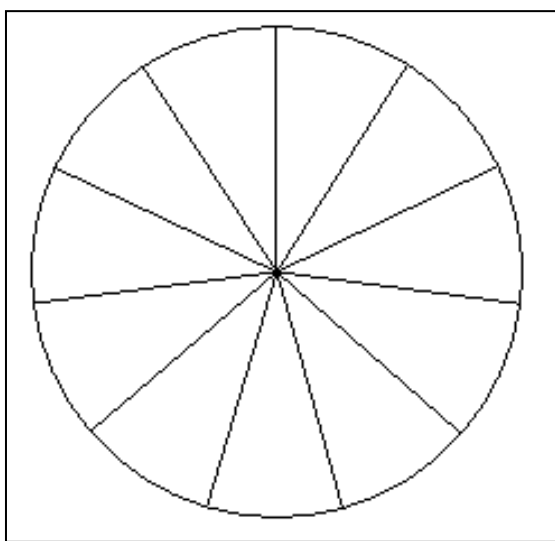
Інструкція: відповідь «Так» - 1 бал, відповідь «Ні» - 2 бали.

Високий рівень сформованості потреби щодо слухання та виконання українського музичного фольклору – від 18 до 20 балів, середній рівень – від 14 до 17 балів, низький рівень – від 10 до 13 балів.

Додаток Г

Діагностика етнопедагогічної готовності до застосування у фаховій діяльності вчителя музики методів української народної педагогіки.

За допомогою позначення секторів відповідними цифрами, визначте сегменти перерахованих нижче груп методів навчання, до застосування яких Ви готові під час здійснення фахової діяльності вчителя музики.



Методи організації і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності – 1

Методи стимулювання і мотивації учіння – 2

Методи контролю і самоконтролю у навчанні – 3

Бінарні методи навчання – 4

Методи української народної педагогіки – 5

Додаток Д.
**Діагностування рівня обізнаності із системою цінностей української
народної педагогіки**

Анкета

Анкета адресована студентам вищих музично-педагогічних навчальних закладів. Просимо Вас відповісти на запитання у вільній, зручній для Вас формі.

Результати опитування будуть використані в узагальненому вигляді, тому прізвище, ім'я та по-батькові вказувати не потрібно.

Питання.

1. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
2. На якому курсі Ви навчаєтесь?
3. Який навчальний заклад Ви закінчили попередньо?

Наступний блок запитань стосується з'ясування якості теоретичної підготовки в царині системи цінностей української народної педагогіки.

4. Як Ви розумієте поняття “виховний ідеал”, і скільки виховних ідеалів пропонує українська народна педагогіка?
5. Яка цінність української етнопедагогіки, на Вашу думку, є домінуючою?
6. Які цінності-відносини української етнопедагогіки Ви знаєте?
7. Які цінності-засоби використовує українська музична етнопедагогіка?
8. Які цінності духовної та матеріальної культури українського народу Вам відомі?

Додаток Е.

Діагностика етнопедагогічної ерудованості на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій.

Це завдання адресоване студентам вищих музичних та музично-педагогічних навчальних закладів, які прослухали Ви навчальний курс “Народознавство та фольклор України”, “Українська народна творчість”, “Українська музична фольклористика” абощо. Просимо Вас виконати завдання самостійно у вільній та зручній для Вас формі.

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
3. На якому курсі Ви навчаєтесь?
4. Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили?
5. Скільки семестрів тривало вивчення навчальної дисципліни “Народознавство та фольклор України”, “Українська народна творчість”, “Українська музична фольклористика” абощо?

Наступний блок завдань стосується з'ясування рівня етнопедагогічної ерудованості на основі функціонування механізму мисленнєвих операцій.

1. Проаналізуйте етнопедагогічний потенціал фольклорної творчості, міфології та вірувань українського етносу.
2. Назвіть інтегровані складові господарства, побуту українців і синтезуйте їх в інтегральне об'єднуюче поняття матеріальної культури.
3. Порівняйте автохтонну та міграційну концепції розвитку українського етносу.
4. Класифікуйте український музичний фольклор за родами і жанрами.
5. Абстрагуйте один з жанрів фольклорної творчості для детального визначення його характерних рис.
6. Здійсніть узагальнення методів, засобів та принципів української етнопедагогіки в єдину систему педагогічних знань народу;
7. Конкретизуйте свої знання щодо змісту української етнопедагогіки.

Додаток Ж

Діагностика етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя музики.

Термінологічний словник-таблиця.

1 Прізвище, ім'я, по-батькові.

2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?

3. На якому курсі Ви навчаєтесь?

4. Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили?

5. Скільки семестрів тривало вивчення навчальної дисципліни “Народознавство та фольклор України”, “Українська народна творчість”, “Українська музична фольклористика” абощо?

Інструкція. Складіть таблицю за зразком, уважно прочитавши назви запропонованих понять, що розміщуються в лівій колонці. В середній колонці самостійно дайте визначення запропонованого поняття у вільній, зручній для Вас формі. У правій колонці напишіть своє розуміння змісту визначеного поняття.

ПОНЯТТЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	ЗМІСТ
Народознавство		
Етнос		
Етнологія		
Етногенез		
Автохтонізм		
Міграціонізм		
Ментальність		
Первісне мистецтво		
Музичний фольклор		
Дума		
Балада		
Лірична пісня		
Танцювальна пісня		
Календарна обрядовість		
Родинна обрядовість		
Дитячий фольклор		
Вертеп		
Українська етнопедагогіка		
Українська музична етнопедагогіка		
Засоби української етнопедагогіки		
Принципи української етнопедагогіки		

Додаток 3

Психолого-педагогічний тренінг формування креативності етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики

1.1. Пильність у пошуках етнопедагогічної проблеми – здатність бачити етнопедагогічний аспект у звичайних явищах педагогічного процесу. Бачення етнопедагогічної проблеми, її правильна постановка є не менш важливими, ніж вирішення певної педагогічної, етнопедагогічної або музично-педагогічної задачі. Уміння вчасно побачити проблему є передумовою високої якості її вирішення.

Завдання 1. Пропонується загальновідомі зразки музичного фольклору “Щедрик”, “Подояночка” тощо. Студенти мають визначити і записати як стандартні, так і нестандартні, на їх думку, проблеми, пов’язані з їх використанням на уроці музики в школі. Необхідно вказати якнайбільше варіантів.

Завдання 2. Пропонується записати певну кількість загальнопедагогічних методів і методів української народної педагогіки. Умовно розмістити їх на вагах таким чином, щоб спочатку ці методи знаходились у рівновазі, а порім перегруповувати таким чином, щоб рівновага порушувалась як в один, так і в інший бік.

Завдання 3. Пропонуються афоризми, мудрі сентенції українського народу, в які вкладено споконвічне прагнення до знань: “Розум – скарб людини”, “Не бажай синові багатства, бажай розуму”, “Без знань сила німіє”. Студенти мають змоделювати проблемні ситуації навчального процесу в загальноосвітній школі, при вирішенні яких доречним було б застосування означених афоризмів.

1.2. Уміння синтезувати загальнопедагогічні методи вирішення проблемних ситуацій із етнопедагогічними методами та засобами. Для реалізації цього уміння є необхідною наскрізна інформація щодо проблеми.

Допомагає також здатність продукувати у свідомості певні образи й комбінувати їх.

Завдання 1. Пропонуються пари методів української етнопедагогіки та її засобів, пари загальнопедагогічних та етнопедагогічних методів, пари загальнопедагогічних методів та етнопедагогічних засобів, наприклад:

етнопедагогічний метод – виховання мистецтвом (спостереження, милування, переймання тощо), етнопедагогічний засіб – український музичний фольклор;

етнопедагогічний метод – виховання словом (порада, натяк тощо), етнопедагогічний засіб – українська історія;

загальнопедагогічний метод – бесіда, етнопедагогічний засіб – українська символіка;

загальнопедагогічний метод – заохочення й осудження в учінні, етнопедагогічний метод – гра (змагання, рольова імітація тощо);

загальнопедагогічний метод – усного контролю, етнопедагогічний метод – виховання словом;

загальнопедагогічний метод – художнього ілюстрування, етнопедагогічний засіб – українське класичне мистецтво.

Необхідно розкрити, в яких царинах уроку музики можна застосувати ці пари.

1.3. Рухливість ЕПМ – характеризується продукуванням великої кількості етнопедагогічних ідей при вирішенні задач. Завдяки рухливості створюється певне “віяло” мисленнєвої діяльності. Швидкість думки, зміни картин у свідомості забезпечують динамізм створення образів у свідомості.

Завдання 1. Пропонується назвати відомі зразки українського музичного фольклору (з фонду вивчених), до яких можна застосувати три визначення одночасно: наприклад, до слів танцювальний, жартівливий, рухливий можна віднести не тільки українську народну пісню “Лугом іду, коня веду”, а що ще?

Завдання 2. Надається малюнок або словесний опис певного емоційного образу, наприклад, “в грудях людини знаходиться сонце”. Треба підібрати якнайбільше варіантів відповідних соціопсихічних рис, притаманних українському етносові. В даному випадку – це і “кордоцентричність”, і “емоційність, чутливість”, і “поетизоване ставлення до природи”.

1.4. Гнучкість ЕПМ – вміння бачити проблему з різних позицій, виводити різні ідеї з певного джерела інформації, вільно переносити досвід і знання в нові ситуації.

Завдання 1. Викладач читає два слова, студенти складають і записують речення: 1) двері – ключ; 2) будинок – ключ; 3) квартира – ключ; 4) шафа – ключ; 5) вахтер – ключ; 6) сусід – ключ; 7) кімната – ключ; 8) нога – ключ; 9) рука – ключ; 9) сундук – ключ; 10) дерево – ключ; 11) вода – ключ; 12) земля – ключ; 13) ліс – ключ; 14) скала – ключ; 15) джерело – ключ; 16) природа – ключ; 17) небо – ключ; 18) повітря – ключ; 19) журавлі – ключ; 20) птахи – ключ; 21) щебет – ключ; 22) спів – ключ; 23) музика – ключ; 24) нотоносець – ключ; 25) сольфеджіо – ключ.

Запитання:

З якого номера слово “ключ” використовується в значенні джерела?

З якого номера слово “ключ” використовується в значенні конфігурації, за якою летять птахи?

З якого номера слово “ключ” використовується як позначка для нотного запису?

На що спрямовано це завдання?

Відповідь: це перевірка на гнучкість мислення. Гнучкість мислення притаманна тим, хто з пунктів 11, 17, 22 змінив установку на слово “ключ”. Чим далі від цих пунктів відбувається зміна установки, тим вища ригідність мислення.

1.5. Чіткість мислення – вміння бачити проблему з високим ступенем ясності. Це вміння відображує здатність послідовно й логічно мислити, детально аналізувати факти та явища, продукувати нові рішення.

Завдання 1. Пропонується навести приклад проблемної ситуації, типової для уроку музики в загальноосвітній школі. Для аналізу цієї проблемної ситуації студентам пропонується притримуватись загального для всіх алгоритму: факт (що саме відбулось) причина повод супутні події аналогії та порівняння наслідки.

1.6. Бачення структури об'єкта – орієнтація на реконструкцію незнайомої ситуації у знайому, переконструювання проблемної ситуації, наслідком якої є зміна в поведінці і взаємодії учасників педагогічного процесу. Таке переконструювання використовується для вирішення задач, поставлених недостатньо чітко. Іноді простіше віднайти вирішення, коли задача інакше сформульована.

Дискусійна гойдалка.

“Перевага емоційного над волею та інтелектом, легка запальність та швидке остигання як соціо-психічна риса українців є шкідливою для подальшого розвитку нації та державотворення, тому що ...”

“Перевага емоційного над волею та інтелектом, легка запальність та швидке остигання як соціо-психічна риса українців є корисною для подальшого розвитку нації та державотворення, тому що ...”

“Сентименталізм, чутливість , ліризм, що виявляється в естетизмі народного життя та обрядовості як соціо-психічна риса українців створює перспективу для розвитку культури і мистецтва, тому що ...”

“Сентименталізм, чутливість , ліризм, що виявляється в естетизмі народного життя та обрядовості, як соціо-психічна риса українців заважає перспективі розвитку культури і мистецтва, тому що ...”

“Егоцентризм, прагнення особистої свободи без належних устремлінь до державності як соціо-психічна риса українців є запорукою побудови демократичного устрою в державі, тому що ...”

“Егоцентризм, прагнення особистої свободи без належних устремлінь до державності як соціо-психічна риса українців є запорукою побудови тоталітаризму в державі, тому що ...”

“Миролюбність, відсутність нахилів до насильницької експансії, самопоширення і володіння, примиренність щодо чужої експансії як соціо-психічна риса українців допоможе нації зайняти достойне місце серед європейських народів, тому що ...”

“Миролюбність, відсутність нахилів до насильницької експансії, самопоширення і володіння, примиренність щодо чужої експансії як соціо-психічна риса українців виштовхне націю на узбіччя європейського розвитку, тому що ...”

1.7. Уміння створювати оригінальний спосіб вирішення проблем – якість продукувати віддалені асоціації, віднаходити нестандартні рішення, притаманні тільки собі самому.

Завдання 1. Частина групи, яка в “Дискусійній гойдалці” захищала першу з позицій, має захищати другу, і навпаки.

Завдання 2. Пропонуються короткі зразки фольклорної творчості: байки, притчі тощо. Студенти мають дати нестандартну назву таким зразкам.

Завдання 3. Пропонується описати проблемну ситуацію навчального процесу, яка має місце на уроці музики. Необхідно обґрунтувати застосування кожного з методів української етнопедагогіки для вирішення цієї задачі, навіть якщо на перший погляд метод здається недоречним.

II частина.

1. Вправа. Протилежності. Кожен з учасників самостійно підбирає собі в напарники того, від кого кардинально відрізняється. Вправління відбувається в парах. Працюючи в парах, напарники з’ясовують, як думає про подальшу фахову діяльність інша людина, як сприймає основну форму цієї діяльності – урок музики, а головне – що напарники думають один про одного в даній ситуації.

2. Інтерв’ю думок і ставлень неформалізоване. Студенти довільно вибирають серед учасників собі напарника і просять розповісти про перебіг педагогічної практики.

3. Самоспостереження. Що мені подобається в собі? Кожен з учасників має сказати щось позитивне про свої переживання, про уміння контролювати свій стан під час конкретних ситуацій педагогічної практики.

4. Самозвіт. Що мені не подобається в собі як у фахівці? Кожен з учасників має проаналізувати негативні моменти фахової діяльності під час педагогічної практики, а також їх наслідки.

5. Вправа. Один з учасників описує проблемну ситуацію, яка відбулась на уроці музики під час педагогічної практики. Наприклад, після систематичних опрацювань на кінцевому етапі вивчення контрольне виконання пісні є незадовільним. Необхідно якомога швидше назвати причини події та надати можливі пояснення. І причини, і пояснення пов'язувати виключно із власною педагогічною стратегією.

6. Вправа. Студентам пропонуються дві проблемні ситуації, одна з яких пов'язана із перебігом уроку музики, інша – з суспільним життям у державі. Наприклад:

вчитель заходить до кабінету музики, щоб проводити урок, а учні відсутні – клас здійснив колективний прогул уроку;

внаслідок незадовільного керівництва виплата заробітної плати в державі відбувається нерегулярно.

Студенти мають встановити між цими подіями зв'язок, дослідивши ланцюжок переходів від першої події до другої.

7. Завдання. Наводяться соціо-психічні риси українського етносу. Студентам пропонується записати їх у виправленому вигляді: без вад. Запитання.

Які риси має виховувати вчитель музики в школярів, щоб виправити вади і досягти результату?

Які риси має виховати вчитель музики в самого себе, щоб виправити ці вади?

Додаток К

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА КОНТРОЛЮ З КУРСУ „НАРОДОЗНАВСТВО І ФОЛЬКЛОР УКРАЇНИ”

Модулі	Модуль 1 Поточний контроль									Модуль 2 реферат	Модуль 3 залік	сума
Блоки	Блок 1			Блок 2			Блок 3					
Види робіт	Тематичні поточні опитування (усно)	Тематична контрольна робота (письмово)	Поточні тести	Тематичне опитування (усно)	Аналіз фольклорного твору (письмово)	Доповідь на семінарському занятті	Тематичне опитування (усно)	Порівняльна характеристика фольклорних творів	Повідомлення на семінарському занятті			
Бали	5	5	21	5	7	5	5	7	5	15	20	100
	31			17			17			15	20	100

ДОДАТОК Л

Самоаналіз професійної компетентності студента
(За модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського)

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – “безумовно ТАК” до 1 – “безумовно НІ”)

1. Шкала для оцінки *етнопедагогічно-конструктивних* умінь:

- Я готовий створювати та упроваджувати нові педагогічні технології, що базуються на основі принципів української народної педагогіки, застосовують її методи та засоби.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен видозмінювати традиційні уже існуючі педагогічні технології шляхом привнесення засобів і методів української народної педагогіки.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу у конкретній проблемній ситуації навчально-виховного процесу підібрати найбільш дієві засоби і методи української народної педагогіки.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу у конкретній проблемній ситуації навчально-виховного процесу творчо поєднати сучасні педагогічні методи та засоби із методами і засобами української народної педагогіки.

2. Шкала для оцінки *гностично-дитинознавчих* умінь:

- Я можу проранжувати український музичний фольклор за ступенем складності для поступового розвитку вокальних умінь і навичок школярів згідно вікових особливостей.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу передбачити труднощі у вокально-хоровій роботі школярів і розробити комплекс вправ на основі української народної пісенності.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатний враховувати психофізіологічні особливості школярів у вокально-хоровій роботі згідно українського дитинознавства.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я знаю психофізіологічні особливості школярів у віковому аспекті.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу правильно оцінити етнопедагогічний вплив української народної пісенності на розвиток вокальних умінь і навичок школярів.

3. Шкала для оцінки комунікативно-гносеологічних умінь:

- Я здатний організувати педагогічну взаємодію на засадах гуманних відносин під час уроків музики в школі.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен створити в класі атмосферу толерантності і взаєморозуміння згідно української народної деонтології.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу висувати учням такі вимоги, які приймаються окремими школярами.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу встановлювати рівноправні толерантні взаєностосунки з кожним учнем.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу створювати умови для діалогічної співпраці не тільки на рівні “вчитель – учень”, а на рівні “учень – учень”.

ДОДАТОК М

ТЕСТ

з курсу „Народознавство та фольклор України" Викладач: Хоружа О.В.

Студент (ПІБ) _____

Група _____ курс _____ Дата _____ підпис _____

Контрольні теми:

1. Етногенетичні процеси в Україні: від епохи первісних людей до неоліту. Від первісного мистецтва до фольклору.
2. Антропологічні типи українців.
3. Національний характер українців.
4. Етнічні та географічні назви української землі.
5. Етнографічне районування України.

1. Епоху первісних людей - нижній палеоліт - можна охарактеризувати як

- а) епоху соціальної еволюції;
- б) епоху біосоціальної еволюції;
- в) епоху біологічної еволюції.

2. Мета первісного музичного мистецтва:

- а) формування в первісної людини навички первісного обрядового співу;
- б) розвиток в первісної людини почуття ритму та інтонації;
- в) моделювання в членів общини психічних станів: колективної радості, колективного гніву тощо задля створення єдиних почуттів і підкорення певним емоціям.

3. Неоліт за висловлюванням Тейяра де Шардена це:

- а) період виникнення цивілізації;
- б) період заміни великих родових колективів мисливців на мамонтів на невеликі групи рибалок та мисливців;
- в) період розквіту первісного мистецтва.

4. Трипільська культура була відкрита наприкінці 19 ст.

- а) Миколою Марром;
- б) Вікентієм Хвойкою;
- в) Вадимом Щербаківським.

5. Спадкоємність традицій житлобудівництва, топографії поселень, розвиненого хліборобства та великохудобного рогатого скотарства свідчить про

- а) міграційне походження українського етносу;
- б) автохтонне походження українського етносу;
- в) походження українського етносу з „колиски" трьох братніх народів, якою стала держава Київська Русь.

6. Рушієм культури Трипільської доби було:

- а) чоловіче начало;
- б) рівноправність жіночої та чоловічої статі;
- в) жіноче начало.

7. Характерною ознакою Післятрипільської доби стала:

- а) керамічна писанка;
- б) „шнурова кераміка";
- в) різьблення по кістці.

8. Шанування гостей „хліб-сіль", побратимство, поминальний обряд „тризна" були успадковані українцями від

- а) Трипільської культури;
- б) культури скіфів;
- в) культури Післятрипільської доби.

9. За легендою, переказаною Геродотом, походження сарматів відбулося від шлюбів

- а) скіфів та амазонок;
- б) трипільців та еллінок;
- в) кіммерійців та амазонок.

10. Особливості, характерні для слов'янських племен, визначають їх зв'язок із

- а) „зрубною культурою“;
- б) „черняхівською культурою“
- в) культурою „оріньяк“

11. З 5 століття у слов'ян завершується розпад первіснообщинного ладу і починається розвиток соціально-класових відносин у формі

- а) абсолютної монархії;
- б) військової тиранії;
- в) військової демократії

12. Наука про походження, еволюцію, закономірності морфологічної та фізіологічної організації людей, людських рас, а також їх поширення на Земній кулі - це:

- а) етнологія;
- б) антропологія;
- в) етнографія.

13. Автором праці „Антропометричні досліді українського населення Галичини, Буковини й Угорщини“ є:

- а) Федір Туманський;
- б) Афанасій Шафонський;
- в) Федір Вовк.

14. Наступні антропологічні ознаки генетичних спадкоємців аборигенного населення, які виражені суто європейським рисами: високим зростом, середніми показниками голови, обличчя, пігментації волосся та очей належать

- а) динарському антропологічному типові;
- б) поліському антропологічному типові;
- в) центрально-українському антропологічному типові.

15. Відсотковий показник Верхньодніпровського антропологічного типу складає:

- а) 0,5 % (Чернігівщина);
- б) 10% (Рівненщина, Галичина, Західне Поділля);

в) 4-5% (Карпати, Буковина , Гуцульщина).

16. Праця „Психологія національності”, в якій визначається, що яскравість національних рис прямо пропорційна інтелектуальній обдарованості, належить перу:

- а) С.Плачинди;
- б) Д.Овсяніко-Куликівського;
- в) В.Петрова.

17. Автором карти „Слов'янські землі”, а також додатку до неї „Слов'янський народопис” є:

- а) Павел Йосеф Шафарик;
- б) Іван Вишенський;
- в) Пантелеймон Куліш.

18. Специфічні риси народного одягу, що лишилися з княжої доби: плащоподібна чуга , сіряк, лейбик, опанча, сірманя, обрус, відносяться до:

- а) Бойківщини;
- б) Гуцульщини;
- в) Лемківщини.

19. Тандем наступних культур, а саме: еллінської Середземноморської, кавказької, слов'янської, кочових народів, притаманний :

- а) Слобожанщині;
- б) Півдню;
- в) Полісся.

20. „Варязької -” або „норманської” теорії походження русів дотримувались:

- а) В.Татіщев;
- б) В.Ключевський;
- в) М.Ломоносов.