

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ВАН ЧЖЕЦІН

УДК: 378:37.011.3-051:78:130.2(043)

ДИСЕРТАЦІЯ

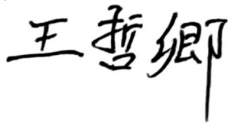
**ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ХОРОВИХ ТВОРІВ**

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта. Музичне мистецтво

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.



Ван Чжецін

Науковий керівник – Горожанкіна Оксана Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2023

АНОТАЦІЯ

Ван Чжецін. Формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2023.

Зміст анотації

У дисертаційному дослідженні розроблено, теоретично обґрунтовано і експериментально перевірено методика формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що в надскладний період світових потрясінь, переоцінки цінностей, зниження духовності значної частини членів суспільства перед людством постають виклики, які потребують актуалізації усіх його зусиль щодо закладення духовно-аксіологічних основ у процес формування особистості. Необхідність розгляду даної проблеми загострюється, коли мова іде про формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, від духовності й професійної підготовки яких залежить духовно-естетичне виховання сучасної молоді й, саме від цього – майбутнє нашого суспільства. У цьому сенсі наголошено на ролі музичного, зокрема хорового мистецтва, не тільки як найдієвішого засобу формування духовної культури, але і як об'єкту вивчення в процесі підготовки майбутніх педагогів-музикантів. В процесі здійснення ретроспективного аналізу становлення хорового мистецтва України і Китаю з'ясовано, що духовний потенціал хорового мистецтва обох країн виявляється: в тісному взаємозв'язку з національними традиціями, зверненню до народної пісні, в якій втілено духовні надбання народу, його світоглядні, морально-етичні уподобання; усвідомленні ролі хорового співу в духовному житті

особистості – завдяки хоровому співу в людині пробуджуються міцні енергетичні ресурси, формується світогляд та духовне ставлення до людей і світу. Зазначено, що хоровий спів є одним із найдоступніших видів музично-виконавської діяльності школярів, вагомим чинником формування їх духовної культури. В цьому аспекті особливої значущості набуває якість фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, від якого залежить ефективність залучення учнів до хорового співу.

Враховуючи відсутність окремих педагогічних досліджень щодо формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів, у дисертації вказано на суперечності, які виникають між: зростаючими вимогами суспільства щодо формування духовної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах навчання в педагогічному університеті та організацією цілеспрямованого процесу її формування в здобувачів освіти; нагальною потребою в якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та недостатньою розробкою теоретичних засад і методики формування духовної культури студентів засобами хорових творів.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів.

Відповідно до мети і завдань дослідження визначено сутність феномена духовна культура майбутніх учителів музичного мистецтва, який ми розуміємо як інтегровану фахово-значущу якість, що характеризує міру осягнення особистістю загальнокультурних та мистецьких цінностей національної та світової спадщини як основи особистісного саморозвитку та творчої самореалізації в професійно-педагогічній діяльності. Закцентовано увагу на тому, що духовна культура майбутніх учителів музичного мистецтва є явищем широкого порядку, а музична культура виступає одним із її складників. Від того якій музиці надають перевагу майбутні вчителі музичного мистецтва, які їхні музичні інтереси, ціннісні орієнтації в музичному мистецтві, від здатності розуміння і привласнення ними духовних

цінностей музичної культури, залежить рівень духовної культури і сьогоденних студентів і їх майбутніх вихованців.

Основою щодо узагальнення теоретичних засад дослідження стало розроблення і обґрунтування компонентної структури духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, конструкти якої склалися із чотирьох взаємозумовлених компонентів: світоглядного, аксіологічного, емотивного та праксеологічного.

Обґрунтовано методологічну основу дисертаційного дослідження та методику формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів, яку склали наукові підходи та пов'язані з ними науково-педагогічні принципи. Так, сутність *культурологічного підходу* впливає зі змісту поняття «культури», в якій акумулюються різні аспекти цього феномену, в контексті дослідження він конкретизується передусім як спрямування на так зване «творення» майбутнього вчителя музичного мистецтва як людини культури. *Особистісно-орієнтований підхід* спрямовує особистісно центровані вектори сучасної освіти загалом і передбачає не лише формування духовної культури майбутнього педагога мистецтва в педагогічних університетах, а і його націленість уже під час фахової підготовки на виявлення унікальності особистості учнів у подальшій професійній педагогічній діяльності. Конкретизація методичного інструментарію формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за особистісно-орієнтованим підходом передбачає засвоєння знань і уявлень про хорове мистецтво через їх інтеріоризацію, тобто через індивідуальну інтерпретацію, особистісне «проживання», усвідомлення і прийняття як цінності, що далі спрямовує діяльнісну активність подальшого пізнання і введення в практику професійну і практику власного буття. *Діяльнісний підхід* акумулює принаймні два аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: власне професійна діяльність як оволодіння фаховою майстерністю та діяльність як здатність застосовувати знання та уміння в професійній сфері та повсякденні. У

контексті дослідження діяльнісний підхід визначено як суб'єктно-діяльнісний, що передбачає активність самої особистості в процесі пізнання хорових творів і самоформування на цій основі духовної культури. Діяльнісний підхід конкретизується через багатоскладову (аналітико-мистецтвознавчу, педагогічну) інтерпретацію хорових творів і передбачає запровадження їх у педагогічний процес роботи з майбутніми учнями різного віку і різного рівня підготовленості тощо. Застосування *компетентнісного підходу* означає сформованість культурної компетентності в єдності з фаховими предметними, тобто націленість на формування духовної культури через практичне оволодіння виконавськими вміннями та поглибленням мотивації пізнавати та інтерпретувати хорову музику. *Аксіологічний підхід* передбачає такі педагогічні механізми формування духовної культури через пізнання хорових творів, які б відображали взаємозв'язок художньої емпатії, художньої рефлексії, прагнення і спроможність діяльнісного втілення творів, що опановуються. *Комунікативний підхід* передбачає зосередження на художній комунікації, зокрема художньо-педагогічній, що важливо для встановлення педагогічних механізмів формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. У контексті дисертації саме текст хорового твору – в широкому розумінні і як власне закодовані в нотах смисли і підтексти і розшифрований «виконавський» текст – є основою комунікації. *Інтегральний підхід* конкретизується в контексті дисертації як художньо-інтегральний, оскільки зосереджується на самому засобі, площині пізнання і формування ціннісного ставлення як основи духовної культури, – на освоєнні хорових творів майбутніми вчителями музичного мистецтва в контексті музичного мистецтва загалом і цілісних історико-культурних процесів. Разом із тим, інтегральність передбачає врахування цілісності процесу музичного мислення й пізнання музики в єдності її сприймання, переживання, осмислення, виконавської інтерпретації, багатоскладової комунікації, зокрема і діяльнісної активності із проявом креативного потенціалу майбутнього

вчителя музичного мистецтва. Відтак «інтеграція» в такому баченні пронизує всі зазначені підходи, акумулюючи їхній зміст.

Відповідно до наукових підходів визначено науково-педагогічні принципи, а саме: організації цілісного пізнання і освоєння хорових творів у контексті виконавського, теоретичного і методичного музичного векторів підготовки (відповідає положенням художньо-інтегрального підходу); спрямованості пізнання хорової спадщини на підставі єдності й балансу діяльності сприймання, проживання і перетворення інформації про хорову музику, рефлексії музичних хорових творів та власного ставлення до них (відповідає художньо-інтегральному, комунікативному та аксіологічному підходам); практико-орієнтованого вивчення хорових творів і спонукання до діяльнісної інтерпретації (забезпечує дотримання діяльнісно-суб'єктного і компетентнісного науково-педагогічних підходів); балансу об'єктивних (загальнолюдських) і особистісних цінностей у проекції на хорову спадщину, (реалізує положення аксіологічного підходу); опори на міжособистісну комунікацію суб'єктів освітнього процесу (забезпечує реалізацію комунікативного підходу). Зазначено, що реалізація культурологічного підходу забезпечується комплексним дотриманням усіх виокремлених принципів процесу формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Визначено і обґрунтовано педагогічні умови і методи, що сприяли ефективності формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів. Відповідно до першої умови – *систематичне й цілеспрямоване розширення мистецького світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва*, яка реалізовувалася на першому – інформаційно-пізнавальному етапі дослідження, було використано такі методи, як от: освітньо-інформаційний лекторій, відео-лекторій, аналітично-пошукові методи, бесіди, диспути, дискусії, самостійна робота студентів; відповідно до другої умови – *стимулювання в студентів інтересу та потреби щодо розуміння творів хорового мистецтва*, яка реалізовувалася на

другому – мотиваційно-ціннісному етапі, впроваджувалися методи створення позитивної мотивації, лекції, лекції-конференції, бесіди, інтерв'ю, відео-інтерв'ю, творчі завдання, «Інтелектуальний штурм» «Педагогічний брейн-ринг», «Зустріч в колі», методи аналізу і порівняння, аналізу драматургії хорового твору, метод створення художньої презентації хорового твору; відповідно до третьої умови – *наявність позитивних емоційних стимулів та створення високодуховної атмосфери під час навчання студентів в аудиторній та позааудиторній роботі*, яка реалізовувалася на третьому – креативно-продуктивному етапі, застосовувалися методи стимулювання самостійно-пошукової роботи, WebQuest-метод, інформаційні аудіо-, відео-, інтернет методи, майстер-клас, методи наведення, спостереження, психологічної установки, аналогії і контрасту, «Алгоритм організації музично-слухової діяльності»; відповідно до четвертої умови – *активізація творчої самореалізації студентів у професійно-педагогічній діяльності*, яка реалізовувалася на четвертому – оцінно-рефлексивному етапі, використовувалися такі методи: творчі завдання, метод синектики, «Віртуальний хор», «Круглий стіл», написання есе, «Тренінг комунікативних здібностей майбутнього учителя», самооцінювання студентів, педагогічна практика, «музичні вітальні», художньо-просвітницькі проекти, позанавчальні виховні заходи у школах, індивідуальна робота з музично обдарованими дітьми, концерти, конкурс «Парад талантів», психологічні вправи для аутотренінгу.

Відповідно до оцінювання визначених компонентів означеного феномену розроблено критерії та показники, а саме: когнітивно-інтелектуальний (глибина знань світової та національної музичної культури в обсязі програми з музичного мистецтва загальноосвітньої школи; ступінь прояву стійкого інтересу до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва та духовної культури); ціннісно-орієнтаційний (міра спрямованості ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва; міра здатності здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою

передачі його змісту учням); емоційно-чуттєвий (ступінь активного сприймання твору музичного мистецтва впродовж його звучання; уміння відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору, музичного образу); творчовиконавський (міра здатності щодо створення виконавської інтерпретації музичного твору; ступінь сформованості потреби до самовираження у професійно-педагогічній діяльності). За допомогою означених критеріїв та показників було визначено рівні сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: високий (творчий), який було виявлено у 5 % (2 особи); достатній (оптимальний) – 12, 5 % (5 осіб); середній (репродуктивний) – 22, 5 % (9 осіб); низький (емпіричний) – 60 % (24 особи).

Відповідно до мети і завдань дослідження було розроблено методичку формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів, яка здійснювалася за інформаційно-пізнавальним, мотиваційно-ціннісним, креативно-продуктивним, оцінно-рефлексивним етапами і засвідчила дієвість покладених в її основу педагогічних підходів, принципів, педагогічних умов і методів. За результатами прикінцевого етапу дослідження кількісні та якісні зміни щодо рівнів сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ у порівнянні з КГ значно підвищилися: високий рівень – з 5 % (1 особа) до 25 % (5 осіб); достатній рівень – із 15 % (3 особи) до 60 % (12 осіб). Зниження кількості респондентів було зафіксовано на середньому рівні – із 25 % (5 осіб) до 10 % (2 особи) та на низькому рівні – із 55 % (11 осіб) до 5 % (1 особа). Натомість у КГ показники за результатами контрольного зрізу були значно нижчими: високий рівень не змінився і становив 5 % (1 особа); достатній рівень зріс з 10 % (2 особи) до 20 % (4 особи); середній рівень становив до початку експерименту 30 % (6 осіб), наприкінці – 35 % (7 осіб); низький рівень зменшився лише на 15 %, з 55 % (11 осіб) до 40 % (8 осіб). Істотність виявленої різниці перевірялася за критерієм кутового перетворення Фішера. Така перевірка здійснювалася

поетапно – на першому етапі перевірялася значущість розбіжностей у результатах ЕГ та КГ, виявлена за результатами першого діагностичного зрізу, який проводився до початку формувального експерименту із упровадження експериментальної авторської методики формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів. Результати засвідчили, що при дотриманні виявлених педагогічних умов, врахуванні об'єктивних і суб'єктивних чинників запропонована експериментальна методика формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів є ефективною.

Ключові слова: культура, духовність, духовна культура, естетична культура, духовна культура особистості, майбутні вчителі музичного мистецтва, духовна культура майбутніх учителів музичного мистецтва, музичне мистецтво, музична культура, хорове мистецтво, хоровий спів, мистецька освіта, фахова підготовка, диригентсько-хорова підготовка, художньо-педагогічний аналіз.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ АВТОРА

Статті у фахових виданнях:

1. Горожанкіна, О.Ю., Ван, Чжецін (2021). Музичне просвітництво як вагомий чинник формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Вип. 65, 40-46. (Серія: педагогіка і психологія). URL: <https://www.sites.google.com/site/naukovizapiski/arhiv-nomeriv>
2. Ван, Чжецін (2022). Педагогічні умови формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. (Вип. 49, 140-

- 146). Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика». URL : <http://www.aphn-journal.in.ua/49-1-2022>
3. Ван, Чжецін (2022). Аксіологічний компонент в структурі духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Випуск 86, 45-50. (Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи). URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38012>

Стаття у науковому зарубіжному виданні

4. Wang, Zhi Qing (2020). The Essence Of The Phenomenon “Spiritual Culture” In Scientific Research (科学研究中“精神文化”现象的本质). *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine (中国与乌克兰 科学及教育前沿研究)*: International annual journal. – Odessa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin : Harbin Engineering University, Issue 6, 85-94. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4746-2022-6>

Статті апробаційного характеру

5. Ван, Чжецін (2020). Формирование духовной культуры будущих учителей как педагогическая проблема. *Dynamics of the development of world science. Abstracts of the 9th International scientific and practical conference*. Perfect Publishing. Vancouver, Canada. 380-387. URL: <http://sci-conf.com.ua>.
6. Ван, Чжецін (2020). Основні тенденції розвитку хорового мистецтва Китаю. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 15-16 жовт.; 2020 р.)*. (Т. 2, 88–89). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.
7. Ван, Чжецін (2021). Асоціативний підхід в хормейстерській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Трансформація музичної освіти і*

- культури: традиція і сучасність : матеріали Міжнародної науково-творчої інтернет-конференції (Одеса 3–5 травня; 2021 р.). (сс. 28-29). Одес. нац. муз. академ. ім. А. В. Нежданової.
8. Ван, Чжецін (2021). Китайський пісенний фольклор у формуванні духовної культури майбутніх учителів музики. *Мистецька освіта : традиції, сучасність, перспективи : II Всеукраїнська науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих учених (Кривий Ріг 14 травня 2021 р.)*. (сс.140-143). Криворізький державний педагогічний університет.
 9. Горожанкіна, О.Ю., Ван, Чжецін (2021). Форми і методи підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, 22-23 квітня 2021 р.)* (сс. 294-297). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.
 10. Wang, Zheqing (2021). Ideas of confusion in the context of formation of spiritual culture of modern youth. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VII Міжнар. конф. молодих учених та студентів (4–5 листоп.; Одеса)*. (Т. 1, с. 37–41). Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.
 11. Wang, Zheqing (2022). The formation of modern youth spiritual culture in the study of Chinese choral music. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VII Міжнар. конф. молодих учених та студентів (4–5 листоп.; Одеса)*. (Т. 1., с. 60–62). Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.
 12. Wang, Zheqing (2023). The Role of Ma Geshun in the Development of Christianinese Music in China. *Мистецька освіта : традиції, сучасність, перспективи :*

зб. матеріалів I Міжнар. наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти та молодих учених. (с. 36–41). Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В.

13. Wang Zheqing. Sacred choral art in the formation of the spiritual culture of students (on the example of the choral work «Never, my God, to thee»). *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези IX Міжнар. конф. молодих учених та студентів (20-21 листоп. 2023 р.; Одеса)*. (Т. 1., с. 60–62). Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

14. 王哲卿 (2023) .未来音乐教师精神文化的组成结构.

Ван, Чжецін (2023). Компонентна структура духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики: збірник матеріалів X Міжнародної науково-практичної конференції (Переяслав, 26-27 квітня 2023 р.)* (сс. 24-25). Університет Григорія Сковороди в Переяславі.

ABSTRACT

Wang Zheqing. Formation of the spiritual culture of future music teachers by means of choral works. – *Qualifying scientific manuscript copyright*.

Dissertation for a PhD degree according to the speciality 014 Secondary education. Musical art. – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2023.

Content of the abstract

In the dissertation study, the methods of forming the spiritual culture of future music teachers by means of choral works were developed, theoretically substantiated and experimentally tested.

The relevance of the problem is conditioned by the fact that in the extremely difficult period of world upheavals, reassessment of values, and the decline of spirituality of a significant part of society, humanity faces challenges that require the actualization of all its efforts to lay spiritual and axiological foundations in the process of personality formation. The need to consider this problem is exacerbated when it comes to the formation of the spiritual culture of future music teachers, on whose spirituality and professional training the spiritual and aesthetic education of modern youth depends, and this is what the future of our society depends on. In this sense, the role of music, in particular choral art, is emphasized not only as the most effective means of forming spiritual culture, but also as an object of study in the process of training future teachers-musicians. In the course of carrying out a retrospective analysis of the formation of the choral art of Ukraine and China, it was found that the spiritual potential of the choral art of both countries is revealed in a close relationship with national traditions, an appeal to the folk song, which embodies the spiritual assets of the people, their worldview, moral ethical preferences; awareness of the role of choral singing in the spiritual life of an individual – thanks to choral singing, strong energy resources are awakened in a person, a worldview and spiritual attitude towards people and the world are formed. It is noted that choral singing is one of the most accessible types of musical and performing activities of school students, an important factor in the formation of their spiritual culture. In this aspect, the quality of the professional training of the future musical art teacher of, which depends on the effectiveness of involving students in choral singing, is of particular importance.

Taking into account the lack of separate pedagogical studies on the formation of the spiritual culture of future musical art teachers by means of choral works, the dissertation points out the contradictions that arise between: the growing demands of society regarding the formation of spiritual culture in future teachers of musical art in the conditions of study at a pedagogical university and the organization of a purposeful process of its formation in students; the urgent need for the quality of professional training of future music teachers and the

insufficient development of theoretical foundations and methods of forming students' spiritual culture by means of choral works.

The aim of the study is the theoretical justification, development and experimental verification of the method of forming the spiritual culture of future music teachers by means of choral works.

In accordance with the aim and objectives of the research, the essence of the phenomenon of the spiritual culture of future musical art teachers is determined; we understand it as an integrated professionally significant quality that characterizes the degree of a person's understanding of general cultural and artistic values of the national and world heritage as the basis of personal self-development and creative self-realization in professional and pedagogical activity. Attention is focused on the fact that the spiritual culture of future music teachers is a broad phenomenon, and musical culture is one of its components. The level of spiritual culture of today's students and their future pupils depends on what kind of music future music teachers prefer, what their musical interests, value orientations in music art are, and on their ability to understand and appropriate the spiritual values of musical culture.

The basis for the generalization of the theoretical foundations of the study was the development and justification of the component structure of the spiritual culture of future music teachers, the constructs of which consisted of four mutually determined components: worldview-based, axiological, emotional and praxeological.

The methodological basis of the dissertation research and the methods of forming the spiritual culture of future musical art teachers by means of choral works, which was made up of scientific approaches and related scientific and pedagogical principles, are substantiated. Thus, the essence of the *culture-oriented approach* derives from the meaning of the concept of "culture", which accumulates various aspects of this phenomenon, in the context of the study it is specified primarily as a direction towards the so-called "creation" of the future music teacher as a person of culture. *The personality-oriented approach* directs the personality-

centered vectors of modern education in general and involves not only the formation of the spiritual culture of the future art teacher in pedagogical universities, but also their targeting already during professional training to reveal the uniqueness of the student's personality in further professional pedagogical activity. The concretization of the methodological toolkit for the formation of the spiritual culture of future music teachers based on a personality-oriented approach involves the acquisition of knowledge and ideas about choral art through their internalization, that is, through individual interpretation, personal "experiencing", awareness and acceptance as a value, which further directs the activity of further knowledge and the introduction into professional practice and the practice of own existence. *The activity-based approach* accumulates at least two aspects of the professional training of future music teachers: actual professional activity as the mastering of professional skills and activity as the ability to apply knowledge and skills in the professional sphere and everyday life. In the context of the research, the activity-based approach is defined as subject and activity-based one, which involves the activity of the individual themselves in the process of learning choral works and self-formation on this basis of spiritual culture. The activity-based approach is concretized through a multi-component (analytical and artistic, pedagogical) interpretation of choral works and involves introducing them into the pedagogical process of working with future students of different ages and different levels of preparation, etc. The application of *the competence-based approach* means the formation of cultural competence in unity with professional subjects, that is, aiming at the formation of spiritual culture through the practical mastery of performing skills and the deepening of the motivation to learn and interpret choral music. *The axiological approach* provides such pedagogical mechanisms for the formation of spiritual culture through the knowledge of choral works, which would reflect the interrelationship of artistic empathy, artistic reflection, aspirations and the ability to implement the works being mastered. *The communicative approach* involves focusing on artistic communication, in particular artistic and pedagogical, which is important for establishing pedagogical mechanisms for the formation of

the spiritual culture of future music teachers. In the context of the dissertation, it is the text of the choral work – in the broad sense and as the meanings and subtexts actually encoded in the notes and the deciphered “performed” text – that is the basis of communication. *The integral approach* is specified in the context of the dissertation as artistic and integral, since it focuses on the tool itself, the plane of cognition and the formation of value attitudes as the basis of spiritual culture, on the mastering of choral works by future teachers of musical art in the context of musical art in general and integral historical and cultural processes. Herewith, integrality involves taking into account the integrity of the process of musical thinking and cognition of music in the unity of its perception, experience, understanding, performance interpretation, multifaceted communication, in particular, activity with the manifestation of the creative potential of the future music teacher. Therefore, “integration” in this regard permeates all the mentioned approaches, accumulating their content.

In accordance with scientific approaches, scientific pedagogical principles are defined, namely: the organization of holistic knowledge and mastering of choral works in the context of performing, theoretical and methodical musical vectors of training (corresponds to the provisions of the artistic and integral approach); direction of knowledge of choral heritage on the basis of the unity and balance of the activities of perception, accommodation and transformation of information about choral music, reflection of musical choral works and own attitude towards them (corresponds to the artistic and integral, communicative and axiological approaches); practice-oriented study of choral works and encouragement for activity interpretation (ensures compliance with the subject and activity-oriented as well as competence-based scientific and pedagogical approaches); the balance of objective (universal) and personal values in the projection of the choral heritage, (implements the provisions of the axiological approach); reliance on interpersonal communication of the subjects of the educational process (ensures the implementation of the communicative approach). It is noted that the implementation of the culture-oriented approach is ensured by

the comprehensive observance of all the principles of the process of forming the spiritual culture of future music teachers.

Pedagogical conditions and methods that contributed to the effectiveness of the formation of the spiritual culture of future music teachers by means of choral works were defined and substantiated. In accordance with the first condition – *the systematic and purposeful expansion of the artistic worldview of future music teachers, which was implemented at the first* – informational and cognitive stage of the research, such methods were used as: educational and informational lectures, video lectures, analytical and research methods, conversations, disputes, discussions, students' self-guided work; in accordance with the second condition – *stimulation of students' interest and need for understanding works of choral art*, which was implemented at the second – motivational and value-oriented stage, methods of creating positive motivation, lectures, lecture-conferences, conversations, interviews, video-interviews were implemented, creative tasks, “Intellectual storm”, “Pedagogical brain-ring”, “Meeting in a circle”, methods of analysis and comparison, analysis of the dramaturgy of a choral work, a method of creating an artistic presentation of a choral work; in accordance with the third condition – *the presence of positive emotional stimuli and the creation of a highly spiritual atmosphere during the training of students in the classroom and outside the classroom work*, which was implemented at the third – creative and productive stage, methods of stimulating independent research work, the WebQuest method, informational audio and video, Internet methods, master classes, methods of guidance, observation, psychological attitude, “Algorithm of organizing musical and auditory activity”, analogy and contrast were used; in accordance with the fourth condition – *the activation of students' creative self-realization in professional and pedagogical activities*, which was implemented at the fourth – evaluating and reflective stage, the following methods were used: creative tasks, the method of synectics, “Virtual Choir”, “Round Table”, essay writing, “Training communicative abilities of the future teacher”, self-assessment of students, pedagogical internship, “musical living rooms”, artistic and educational projects,

extracurricular educational activities in schools, individual work with musically gifted children, concerts, “Parade of Talents” competition, psychological exercises for self-training.

In accordance with the assessment of the identified components of the phenomenon, criteria and indicators were developed, namely: cognitive intellectual (depth of knowledge of world and national musical culture in the scope of the music program of a secondary school; the degree of manifestation of persistent interest in cognitive activities in the field of musical art and spiritual culture); value-orientational (a measure of the direction of value orientations in the field of musical art; a measure of the ability to perform an artistic and pedagogical analysis of a musical work in order to convey its content to students); emotional and sensual (the degree of active perception of a piece of musical art during its sounding; the ability to feel changes in the emotional structure of a piece of music, a musical image); creative and performing (a measure of the ability to create a performing interpretation of a musical work; the degree of formation of the need for self-expression in professional and pedagogical activity). With the help of the specified criteria and indicators, the levels of formation of the spiritual culture of future music teachers were determined: high (creative), which was found in 5% (2 persons); sufficient (optimal) – 12.5% (5 people); intermediate (reproductive) – 22.5% (9 people); low (empirical) – 60% (24 people).

According to the aim and objectives of the research, a method of forming the spiritual culture of future music teachers by means of choral works was developed, which was carried out according to informational and cognitive, motivational and value-oriented, creative and productive, evaluative and reflective stages and proved the effectiveness of the pedagogical approaches and principles, pedagogical conditions and methods laid in its basis. According to the results of the final stage of the research, quantitative and qualitative changes in the levels of formation of the spiritual culture of future music teachers in experimental group compared to control group significantly increased: high level – from 5% (1 person) to 25% (5 people); sufficient level – from 15% (3 people) to 60% (12 people). The decrease

in the number of respondents was recorded at the intermediate level – from 25% (5 people) to 10% (2 people) and at the low level – from 55% (11 people) to 5% (1 person). On the other hand, in control group, the indicators according to the results of the control testing were significantly lower: the high level did not change and amounted to 5% (1 person); the sufficient level increased from 10% (2 persons) to 20% (4 persons); the intermediate level before the beginning of the experiment was 30% (6 people), at the end – 35% (7 people); the low level decreased by only 15%, from 55% (11 people) to 40% (8 people). The significance of the detected difference was checked by Fisher’s angular transformation test. Such verification was carried out in stages - at the first stage, the significance of discrepancies in the results of experimental group and control group was checked, revealed by the results of the first diagnostic testing, which was conducted before the start of the formative experiment on the introduction of an experimental author’s methods of forming the spiritual culture of future music teachers by means of choral works. The results proved that the proposed experimental methods of forming the spiritual culture of future music teachers by means of choral works are effective if the identified pedagogical conditions are observed, taking into account objective and subjective factors.

Key words: culture, spirituality, spiritual culture, aesthetic culture, spiritual culture of the individual, future teachers of musical art, spiritual culture of future teachers of musical art, musical art, musical culture, choral art, choral singing, art education, professional training, conductor-choir training, artistic and pedagogical analysis.

AUTHOR’S PUBLICATION LIST

Articles in professional journals of Ukraine:

1. Horozhankina, O.Yu., Wang, Zheqing (2021). Musical education as an important factor in the formation of the spiritual culture of future music teachers. *Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named*

- after Mykhailo Kotsyubynskyi*. Vol. 65, 40-46. (Series: pedagogy and psychology). URL: <https://www.sites.google.com/site/naukovizapiski/arhiv-nomeriv>
2. Wang, Zheqing (2022). Pedagogical conditions for the formation of the spiritual culture of future music teachers. *Current issues of humanitarian sciences: interuniversity collection of scientific works of young scientists of Ivan Franko Ivan Franko State Pedagogical University*. (Issue 49, 140-146). Drohobych: "Helvetica" Publishing House. URL: <http://www.aphn-journal.in.ua/49-1-2022>
 3. Wang, Zheqing (2022). Axiological component in the structure of spiritual culture of future music teachers. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova*. Issue 86, 45-50. (Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects). URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38012>

Article in international scientific journal

4. Wang, Zhi Qing (2020). The Essence Of The Phenomenon "Spiritual Culture" In Scientific Research (科学研究中“精神文化”现象的本质). *Modern vectors of science and education development in China and Ukraine (中国与乌克兰 科学及教育前沿研究)*: International annual journal. – Odessa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Harbin : Harbin Engineering University, Issue 6, 85-94. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4746-2022-6>

Articles of approbation nature

5. Wang, Zheqing (2020). Formation of the spiritual culture of future teachers as a pedagogical problem. *Dynamics of the development of world science. Abstracts of the 9th International scientific and practical conference*. Perfect Publishing. Vancouver, Canada. 380-387. URL: <http://sci-conf.com.ua>.

6. Wang, Zheqing (2020). The main trends in the development of choral art in China. *Musical and choreographic education in the context of cultural development of society: materials and theses of the VI International Conference of Young Scientists and Students* (Odesa, October 15-16; 2020). (Vol. 2, 88–89). Odesa: PNPU named after K. D. Ushinskyi.
7. Wang, Zheqing (2021). Associative approach in choirmaster training of future music teachers. *Transformation of musical education and culture: tradition and modernity: materials of the International Scientific and Creative Internet Conference (Odesa, May 3–5; 2021)*. (pp. 28-29). Odessa national music academy named after A. V. Nezhdanova.
8. Wang, Zheqing (2021). Chinese song folklore in the formation of the spiritual culture of future music teachers. *Art education: traditions, modernity, perspectives: II All-Ukrainian scientific and practical conference of students of higher education and young scientists* (Kryvyi Rih, May 14, 2021). (pp. 140-143). Kryvyi Rih State Pedagogical University.
9. Horozhankina, O.Yu., Wang, Zheqing (2021). Forms and methods of training future music teachers for musical educational activity. *Urgent problems of the formation of the creative personality of the teacher in the context of the continuity of preschool and primary education: a collection of materials of the 5th International Scientific and Practical Internet Conference* (Vinnytsia, April 22-23, 2021) (pp. 294-297). Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskyi.
10. Wang, Zheqing (2021). Ideas of confusion in the context of formation of spiritual culture of modern youth. *Musical and choreographic education in the context of cultural development of society: materials and theses of the VII International. conf. of young scientists and students* (November 4–5; Odesa). (Vol. 1, pp. 37–41). Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskyi.
11. Wang, Zheqing (2022). The formation of modern youth spiritual culture in the study of Chinese choral music. *Musical and choreographic education in the*

context of cultural development of society: materials and theses of the VII International. conf. of young scientists and students (November 4–5; Odesa). (Vol. 1., pp. 60–62). Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskyi.

12. Wang, Zheqing (2023). The Role of Ma Geshun in the Development of Christian Inese Music in China. *Art education: traditions, modernity, perspectives: materials and abstracts of International scientific and practical conference of students and young scientists*. (pp. 36–41). Kryvyi Rih: FOP Marynchenko S. V.
13. Wang Zheqing. Sacred choral art in the formation of the spiritual culture of students (on the example of the choral work “Never, my God, to thee”). *Musical and choreographic education in the context of cultural development of society: materials and theses of the 1st International. conference of young scientists and students* (November 20-21, 2023; Odesa). (Vol. 1., pp. 60–62). Odesa: South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskyi.
- 14.王哲卿 (2023) .未来音乐教师精神文化的组成结构.

Wang, Zheqing (2023). The component structure of the spiritual culture of future music teachers). *Regional cultural, artistic and educational practices: a collection of materials of the X International Scientific and Practical Conference* (Pereyaslav, April 26-27, 2023) (pp. 24-25). Grigory Skovoroda University in Pereyaslav.

ЗМІСТ

Вступ	24
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ХОРОВИХ ТВОРІВ	32
1.1 Експлікація поняття «культура» в наукових дослідженнях.....	32
1.2 Сутність поняття «духовна культура» у науковому дискурсі.....	55
1.3 Хорове мистецтво в проєкції формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.....	86
ВИСНОВКИ до розділу 1	115
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХОРОВИХ ТВОРІВ	118
2.1. Наукові підходи та принципи формування духовної культури майбутніх учителів музики засобами хорових творів.....	118
2.2. Педагогічні умови формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів.....	133
ВИСНОВКИ до розділу 2	154
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	157
3.1. Діагностувальна процедура замірювання сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.....	157
3.1.1. Компоненти, критерії, показники та рівні духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.....	157
3.1.2. Стан сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі експериментального дослідження.....	177
3.2. Зміст і експериментальна методика формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів	196
ВИСНОВКИ до розділу 3	232
ВИСНОВКИ	234
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	241
ДОДАТКИ	270

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Проблеми формування духовної культури особистості завжди була в центрі уваги будь якого цивілізованого суспільства. Не втрачає вона актуальності й сьогодні, коли весь світ переживає важкі випробовування, надскладний період потрясінь, переоцінки цінностей, зниження духовності значної частини членів суспільства. Виклики, які постали перед людством на цьому складному етапі існування, потребують актуалізації усіх його зусиль щодо закладення духовно-аксіологічних основ у процес формування особистості. Актуальність розгляду даної проблеми загострюється, коли мова іде про формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, від духовності й професійної підготовки яких залежить виховання сучасної молоді й, саме від цього залежить майбутнє нашого суспільства. На спрямування уваги до формування духовної культури особистості наголошено в нормативних документах України і Китаю: Законах України «Про освіту» (2017) та «Про вищу освіту» (2014), Стандарти вищої освіти за спеціальності 025 «Музичне мистецтво» (2019), Стандарти базової середньої освіти (2020), Концепції «Нова українська школа» (2016). В документах Міністерства освіти КНР на цю проблему зауважує План «Модернізація освіти до 2035 року» (2019), «План середньострокового й довгострокового розвитку та реформи системи освіти КНР 2020 –2030».

Аналіз літератури, присвяченої проблемам формування культури взагалі та духовної культури особистості зокрема, доводить, що ці питання привертати до себе увагу ще давньогрецьких філософів – Сократа, Платона, Арістотеля, Демокріта та інших. Філософське обґрунтування сутності духовної культури, духовності представлено в роботах В. Антоновича, Г. Сковороди, М. Костомарова, П. Куліша, І. Огієнка, І. Франка, О. Чижевського, П. Юркевича. Особливого значення набувають релігійно-філософські погляди В. Зеньковського, С. Франка. В сучасних дослідженнях

китайських вчених (Лі Ченуй, Ду Веймін, Чжан Шаохуа, Чже Хунчі та ін.) даний феномен розглядається в аспекті діалогізації, розуміння культури, як розвитку здобутків, які людство набуло протягом свого історичного існування; як процес та результат освіти й виховання особистості.

У соціально-філософському, соціологічному аспектах проблему духовної культури досліджують В. Андрущенко, Є. Борінштейн, А. Бичко, І. Бичко, І. Бойченко, М. Воронін, Г. Горак, В. Загороднюк, С. Кримський, В. Лісовий, М. Мокляк, М. Михальченко, Л. Сохань, В. Шинкарук та багато інших. Серед зарубіжних досліджень проблеми духовності і духовної культури особистості представлені працями А. Бергсона, М. Боуена, Ж. Бросса, М. Коула, Н. Роджерса, Тейяра де Шардена, В. Франкла, А. Швейцера та ін.

Культурологічний напрям у дослідженні окресленої проблеми висвітлено в дослідженнях Р. Бультмана, Н. Бондар, М. Вебера, П. Гнатенко, І. Лебединського, Х. Ортега-і-Гассета, А. Почапського, П. Тілліха, Е. Фромма, С. Шипа та ін. Психологічні аспекти духовності знайшли відображення у роботах Б. Братуся, І. Беха, М. Боришевського, О. Зеліченка, В. Зінченка, О. Киричука, В. Москальця, Е. Помиткіна, В. Пономаренка, Ж. Юзвак та ін.

Духовній культурі як педагогічній проблемі присвячена значна низка наукових досліджень, зокрема: дослідження, в яких йдеться про формування духовної культури як теоретичної засади освіти (О. Барабаш, О. Бабченко, І. Бужина, Л. Болотова, М. Бургін, Л. Герасина, Т. Ткачова та ін.); дослідження, присвячені проблемам формування духовної культури молоді загалом і студентської зокрема (Л. Аза, Н. Бегека, А. Богущ, В. Джеджера, В. Казачков, М. Михайлюк, О. Олексюк, В. Піддубний, Л. Луганська, Дінь Юнь, Чжоу Цянь та ін.); дослідження, в яких розкриваються шляхи і методи формування духовної культури майбутніх учителів, яким доведеться самим вирішувати практичні завдання з цієї проблеми (Т. Гнітецька, О. Горожанкіна, Н. Кічук, М. Левківський, В. Лінчевська, О. Реброва, Р. Хмелюк, Г. Шевченко, О. Беліх, В. Смікал, В. Подрезов та ін.); окремі дослідження,

присвячені загальним питанням формування духовної культури особистості (В. Андрущенко, А. Бичко, М. Михальченко, В. Струманський); дослідження, в яких зауважено на роль мистецтва в формуванні особистості (О. Комаровська, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Михайличенко, О. Отич, С. Шип, Ц. Лібінь, Ся Гаоян).

Зауважуючи на духовний потенціал хорового мистецтва, слід зазначити, що хоровий спів є одним із найдоступніших видів музично-виконавської діяльності школярів, вагомим чинником формування їх духовної культури. В цьому аспекті вагомим значення набуває якість професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, від якого залежить ефективність залучення учнів до хорового співу. В такому контексті виділяються роботи, присвячені дослідженню історії становлення хорового мистецтва (О. Батовська, О. Берегова, Д. Болгарський, М. Варакута, Н. Герасимова-Персидська, Н. Горюхіна, Л. Корній, Л. Кияновська, А. Лащенко, І. Сікорська, Ю. Щириця, Цзинь Чжунмін, Ма Гешунь, Цзіннь Нань, Сюэ Яньлі, Ван Юйхе, Гу Лі, Лю Янь, Тань Сяобао, Лю Чі, Лі Юехе, Гун Лі, Янь Чжихао); дослідження, присвячені диригентсько-хоровій та методичній підготовці фахівців (А. Авдієвський, Н. Ашихміна, Л. Бірюкова, З. Гнатів, О. Іванов-Радкевич, І. Заболотний, Г. Дмитрієвський, Л. Козир, А. Лащенко, Л. Лабінцева, О. Лесник, Л. Ліхацька, Т. Осадча, К. Пігров, Г. Стулова, Л. Сбітнева, Л. Ярошевська, Ван Вяньці, Го Сяофен, Ма Сюй, Сі Ліфен, Хуан Чанхао, Чжан Лу).

Водночас, незважаючи на значну кількість наукових досліджень з дослідження означеного феномена, усе ще існують суперечності між:

- зростаючими вимогами суспільства щодо формування духовної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах навчання в педагогічному університеті та організацією цілеспрямованого процесу її формування в здобувачів освіти;

- нагальною потребою в якості професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та недостатньою розробкою теоретичних

засад і методики формування духовної культури студентів засобами хорових творів.

Зважаючи на актуальність проблеми та її недостатню науково-теоретичну розробленість, було визначено тему дисертаційного дослідження: «Формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів».

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

Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва та хореографії факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і виконано в контексті дослідження проблеми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецької та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120 U002017). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (Протокол № 3 від 31. 10. 2019 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність і структуру феномена «духовна культура» майбутніх учителів музичного мистецтва.
2. Виявити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.
3. Визначити та науково обґрунтувати педагогічні умови формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів.

4. Розробити й експериментально перевірити ефективність методики формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів.

Об'єкт дослідження – процес формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – методика формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять загальні положення теорії культури (В. Андрущенко, В. Гумбольдт, Г. Гегель, Herder, Kant, С. Кримський, Р. Гуревич, Ф. Шеллінг, Лі Ченуй, Ду Веймін, Чжан Шаохуа, Чже Хунчі); теорія діалогу культур (В. Біблер, М. Бахтін, Г. Меднікова, Д. Полежаєв, В. Щербина, Фу Сяоцзін, У Іфан, Цзяо Їн, Цяо Хункай); культурологічні концепції (Е. Тайлор, О. Конт, Й. Хейзінг, Х. Ортега-і-Гассет, Н. Spenser , О. Spengler); праці з розгляду питань теорії та практики взаємодії культури та духовного розвитку суспільства (С. Безклубенко, Є. Боринштейн, І. Бех, С. Кримський, Я. Калакура, О. Рафальський & М. Юрій); різноманітні підходи до визначення феномена духовності (В. Барановський, Є. Бистрицький, В. Біблер, Ю. Білодід, Н. Бородіна, Л. Буєва, В. Возняк, О. Дорошенко, Л. Іларіонова, Н. Іордакі, М. Каган, Н. Караульна, А. Комарова, Т. Костіна, С. Кримський, В. Ксенофонов, М. Мамардашвілі, С. Пролєєв, В. Сагатовський, Л. Сохань, В. Федотова, В. Шинкарук та ін.); праці, присвячені психології формування духовності особистості (М. Боришевський, О. Зеличенко, В. Зінченко, В. Знаков, Н. Коваль, Д. Леонтєв, В. Летуновський, В. Москалець, Є. Помиткін, В. Пономаренко, Ж. Юзвак); концепції розгляду духовності в контексті ментальності особистості (І. Бойченко, Б. Душков, О. Гусаченко, М. Холодная, А. Кравченко, В. Сонін, Е. Стрига, О. Оганезова-Григоренко, О. Олексюк, О. Отич, О. Реброва, О. Рудницька, М. Ткач, Г. Шевченко та ін.); дослідження, присвячені вдосконаленню фахової, зокрема диригентсько-хорової підготовки здобувачів (А. Авдієвський, Н. Ашихміна, А. Болгарський,

Є. Бондар, Л. Бірюкова, З. Гнатів, О. Іванов-Радкевич, І. Заболотний, Г. Дмитрієвський, Л. Козир, А. Лащенко, Л. Лабінцева, Л. Ліхацька, А. Линенко, А. Мартинюк, К. Пігров, А. Растригіна, О. Реброва, О. Ростовський, Г. Стулова, Л. Сбітнева, В. Федоришин, Г. Шевченко, Л. Ярошевська, Ван Вянці, Го Сяофен, Ма Сюй, Сі Ліфен, Хуан Чанхао, Чжан Лу).

Методи дослідження. В дослідженні було використано комплекс взаємоузгоджених методів: *теоретичні* – аналіз філософської, культурологічної, музикознавчої, психолого-педагогічної, методичної літератури з метою визначення теоретичних засад дослідження; аналіз, синтез, порівняння, класифікація та систематизація теоретичних і дослідницьких даних; аналіз освітньо-професійних програм та робочих програм навчальних дисциплін з метою визначення педагогічних умов, форм і методів формування духовної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва; *емпіричні* – психолого-педагогічне спостереження; анкетування, бесіди, опитування, інтерв'ювання, самооцінки, контрольних та творчих завдань, узагальнення педагогічного досвіду в сфері вищої педагогічної освіти; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи), математично-статистична (критерій φ^* Фішера) та графічна обробка експериментальних даних для узагальнення результатів проведеної роботи.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: визначено сутність і структуру феномена «духовна культура майбутніх учителів музичного мистецтва», що формується засобами хорових творів і визначається нами як інтегрована фахово-значуща якість, що характеризує міру осягнення особистістю загальнокультурних та мистецьких цінностей національної та світової спадщини як основи особистісного саморозвитку та творчої самореалізації в професійно-педагогічній діяльності; розкрито структуру духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва через інформаційно-світоглядну, аксіологічну, емоційно-оцінну, інтерактивну функції, у вигляді сукупності світоглядного,

аксіологічного, емотивного, праксеологічного компонентів; розроблено критерії та показники оцінювання компонентів, а саме: когнітивно-інтелектуальний (глибина знань світової та національної музичної культури в обов'язі програми з музичного мистецтва загальноосвітньої школи; ступінь прояву стійкого інтересу до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва та духовної культури); ціннісно-орієнтаційний (міра спрямованості ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва; міра здатності здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою передачі його змісту учням); емоційно-чуттєвий (ступінь активного сприймання твору музичного мистецтва впродовж його звучання; уміння відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору, музичного образу); творчо-виконавський (міра здатності щодо створення виконавської інтерпретації музичного твору; ступінь сформованості потреби до самовираження у професійно-педагогічній діяльності); розроблено, перевірено та впроваджено у педагогічну практику мистецьких закладів вищої освіти методика поетапного формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів, визначено й обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють формуванню духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійно-педагогічної підготовки.

Уточнено сутність понять: культура, духовність, духовна культура, духовний потенціал хорового мистецтва. Подальшого розвитку набули: зміст, теорія і методика формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів.

Практичне значення результатів дослідження полягає у впровадженні методики формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів у заклади вищої музично-педагогічної освіти України і Китаю з метою удосконалення їхньої професійно-педагогічної підготовки. Матеріали та результати дослідження можуть бути використані у підготовці студентів до викладання музичного

мистецтва в загальноосвітніх та мистецьких школах; під час опанування здобувачами диригентсько-хорових дисциплін, при розробленні робочих програм навчальних дисциплін, методичних рекомендацій, навчальних посібників; можуть використовуватися в мистецьких закладах різного рівня акредитації з метою удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а також у системі підготовки і підвищення кваліфікації працівників освіти, культури і мистецтва.

Апробація отриманих результатів дисертаційного дослідження.

Основні теоретичні й практичні положення, напрями та результати дослідження представлено було представлено в доповідях і повідомленнях на міжнародних: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2020, 2021, 2022, 2023); Dynamics of the development of world science. The 9th International scientific and practical conference (Vancouver, 2020); «Трансформація музичної освіти і культури: традиція і сучасність» (3–5 травня 2021 р., м. Одеса); «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінниця, 2021); «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав, 2023); «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Кривий Ріг, 2023); «Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2023); *усеукраїнських*: «Мистецька освіта: традиції, сучасність, перспективи» (Кривий Ріг, 2021); «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (Умань, 2020) науково-практичних конференціях; *всеукраїнському науково-методичному семінарі* «Мистецька освіта в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України: завдання та здобутки» (Київ – Рівне, 2023).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено в 14 публікаціях автора, які написані українською, англійською, китайською мовами, з них: 3 статті у наукових фахових виданнях України категорії Б, 1 стаття в зарубіжному науковому виданні, 9 праць апробаційного характеру.

Структура дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (256 найменувань, 40 – іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг представленої дисертації складає 306 сторінок, з них 217 основного тексту. Робота містить 18 таблиць, 25 рисунків, 12 додатків на 36 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ХОРОВИХ ТВОРІВ

1.1. Експлікація поняття «культура» в наукових дослідженнях

Сьогодні в процесі пошуку Україною своєї культурної ідентичності, становлення країни на шлях модернізації та європеїзації роль культури важко переоцінити, оскільки в умовах перетворення сучасних цивілізаційних процесів та розбудови інноваційного суспільства розвиток культури і освіти набуває пріоритетного значення. Сучасне суспільство потребує людей з новим типом мислення, активних і креативних, які мають високий рівень духовної культури та здатні нестандартно мислити, брати на себе відповідальність і швидко приймати правильні рішення.

Автори сучасних філософських та психолого-педагогічних наукових досліджень наголошують на тісному зв'язку освіти і культури, який постійно зростає, набуває нового значення та привертає увагу дослідників також в культурологічному аспекті. Експлікація поняття «культура» дозволяє вважати таку взаємодію нормою, про що свідчать наукові дослідження І. Зязюна, Н. Крилової, Є. Оганесян, Е. Сепіра, Г. Зиммеля та ін. Питання культури у сфері освіти розглядали такі вчені, як Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Марк Е. Генсон, А. Мар'яненко, А. Погорадзе, О. Савченко, Г. Тульчинський, Г. Хофстеде, В. Шепель, Н. Щербаков та ін.

В наукових доробках поняття «культура» розуміється як «сукупність матеріальних та духовних цінностей» (Корінний & Шевченко, 2003), спосіб діяльності (Горелов, Моця, & Рафальський 2012), творчий вияв особистості (Закович & Зязюн, 2009) тощо. Неоднозначно представлена в буденній свідомості культура, по-перше, розуміється як еталон для орієнтації певної

професійної групи людей або суспільства; по-друге, ідентифікується з освіченістю та інтелігентністю людини; по-третє, характеризує її місце і спосіб життя. Культура являє собою універсальне поєднання всіх життєво важливих для людини сфер життя і саме рівень її розвитку, який є визначальним вектором у побудові життєвого сценарію більшості людей. З метою уникнути однобічності тлумачення поняття нижче розглянуто різні аспекти визначення змісту і сутності означеного феномену. Багатогранність цього поняття підтверджується значною кількістю існуючих сьогодні дефініцій, яких, за твердженням дослідників, у 1964 році було лише 267, на початку ХХ ст. їх налічувалося біля 900, а сьогодні можна говорити про 4-е значне число визначень поняття «культура» (Возний, 2016).

Походження терміну «культура» іде від латинських «*colo*», «*cultio*», які означають обробку, «*colere*» – обробляти, вирощувати; пізніше під цим словом розумілося поклоніння та вшанування богів чи предків (Гриценко, 2007). До середини I ст. до н. е. всі ці слова пов'язувались із землеробською працею, але автор трактату «Про землеробство» Марк Порцій Катон (234 – 149 рр. до н.е.) вже в цій праці говорить не загально про обробіток землі, а про «обробіток окремої ділянки, який неможливо вдосконалити без особливого душевного настрою» селянина (Marcus Porcius Cato, 2014). Щодо поступового поширення поняття «культура» на такі сфери людської діяльності, як навчання і виховання, якими передбачено процес вдосконалення людини, то про це іде мова у листах Марка Тулія Ціцерона (106 – 43 рр. до н.е.), які відомі під назвою «Тускуланські бесіди» (45 р. до н.е.) (Ціцерон, 2021), де автором наголошено, що «культура духу є філософія» (Білецький, 1968, с. 417). Англійські видання трактують поняття культура (*culture*), по-перше, як спосіб життя, загальні звичаї, вірування певної групи людей у визначений час; по-друге – як звичаї, цивілізацію, досягнення певної епохи або народу (Paul, 1995). В стародавніх цивілізаціях Китаю поняття «культура» («жень», «вень») передбачало, перш за все, виховання шляхетної людини внаслідок цілеспрямованого впливу на її природу (Цяо Лі, 2001). Виховання людини здійснювалося відповідно ключових

категорій релігійно-філософських вчень Китаю, які розглянуто в дослідженні В. Резаненко : дао (道), де (德), ритуал лі (禮), принцип лі (理), духовність цзин (精), гуманність жень (仁), культура вень (文), принцип хе (和), правильне чжен (正), обов'язок і (義), світогляд жень шен гуань (人生觀), свідомість і ши (意識), самосвідомість цзи цзюе (自覺), істина чжень лі (真理), небо тянь (天), доля мін (命), слово янь (言), мислення сі (思), шлях неба тянь дао (天道), дух / душа всього суцього ці (氣), стан речей інь (陰), стан речей ян (陽), переміни і (易), вісім (八), дев'ять (九), шість (六), абсолют (絕對), триграма (卦), вісім триграм (八卦), порожнеча (空 · 注), прозріння у / цзюе (悟 · 覺), таємниче ю / ай (優 · 哀) тощо (Резаненко, 2009, с. 109). Не зважаючи на суперечності поглядів китайських філософів на людську природу, всі вони дотримувалися думки, що задля гармонізації людини і, відповідно, суспільства, на особистість можна впливати лише шляхом освіти і виховання, а на людську природу необхідно впливати шляхом просвіти, освіти, самоосвіти (Чжан Лун, 2014, с. 158). Так, у своєму дослідженні Тянь Гуанчін зазначає, що ще з часів Конфуція і до часів Сунь Ятсена в китайській культурі існує спільне розуміння того, що прагнення людства до знань сприяє прогресу суспільної культури, у зв'язку з чим, зазначає науковець, необхідно розвивати «природу» (якісні характеристики) народних мас (Тянь Гуанчін, 1998, с. 364), і саме завдяки прагненню розвивати «природу людей» зумовлює той факт, що вихованню й навчанню надають належного значення (Там само).

Сучасні дослідники китайської культури (Лі Ченуй, Ду Веймін, Чжан Шаохуа, Чже Хунчі та ін.) розглядають різноманітні аспекти духовного життя і культури Китаю та зауважують, що даний феномен тлумачиться з позицій діалогізації та розгляду культури, як набутих людством протягом історичного розвитку здобутків; наявність знань щодо навколишнього світу, його звичаїв і традицій, релігії і моралі, етичних принципів, які успадковувалися не одним поколінням; як процес і результат постійного розвитку та самовдосконалення людини; як процес і результат освіти і виховання («виховання шляхетної

людини», «вирощування людського розуму») (Сяо Су, 2002). За традиціями конфуціанства, зразком «мікрокосму порядку в державі та суспільстві» вважалася сім'я, згідно принципам і установкам якої будувалися взаємовідносини «учитель–учень» (Чжан Лу, 2014). Дійсно, в китайській традиційній культурі вчитель є незаперечним авторитетом, якого шанують поряд із шануванням старших, про що свідчить китайське прислів'я «Той, хто хоча б один день був твоїм наставником, на все життя стає як батько» (Фен Жуй, 1973, с. 501).

Давньогрецькі філософи (Платон, Полібій, Протагор) та китайський мислитель Сима Цянь розглядали культуру як прояв божественної природи. Розходження поглядів китайських філософів на природу людини не заважало їм дійти єдиної думки про те, що лише за допомогою освіти і виховання і людина і суспільство здатні до гармонічного розвитку (Овчаренко, 2014; Аксьонова, 2023).

З філософської точки зору культура розглядається як сукупність матеріальних та духовних цінностей, які, за твердженням В. Андрущенка, формуються (або вже сформувалися людством) у процесі загально-історичної практики, що містить у собі творчу діяльність щодо її виробництва, а також засоби їх використання. Розгляд культури у вузькому розумінні, вважає вчений, характеризує матеріальну культуру (техніка, похідний досвід, матеріальні цінності, створені у процесі виробництва) і духовну культуру – виробництво, розподіл і вживання духовних цінностей у сфері науки, мистецтва, літератури, філософії, моралі, освіти і т. ін. (Андрущенко, 2001, с. 55).

О. Щолокова зазначає, що відповідно до традиції української культурологічної школи «культура розглядається як характеристика способу людського існування, що допомагає кожній особистості не тільки пристосуватися до природного середовища, але й дбайливо перетворювати його» (Щолокова, 2007, с. 8).

С. Кримський стверджує, що культура є засобом життєдіяльності людей за рахунок минулих поколінь, проте вона не змінює історію, оскільки має

особистісну структуру переживань, здатна до відтворення і трансформації подій згідно норм і цінностей конкретних людей (Кримський, 2009, с. 25). В аксіологічному аспекті, вважає С. Кримський, культура є реалізацією найвищих цінностей з погляду культивування найвищих чеснот (Там само, с. 25).

На думку В. Гончаренка поняття «культура» характеризується сукупністю засобів творчої діяльності людини в галузі матеріального та духовного виробництва. Культура представляє результати цієї діяльності та засоби розповсюдження й споживання матеріальних і духовних цінностей, досягнення людини в галузі організації суспільних відносин, які сприяють прогресивному розвитку людства (Гончаренко, 1997, с.182).

Протягом історії людської цивілізації культура була предметом дослідження різних наукових галузей. Давньогрецьким мислителям належать перші роздуми про культуру. Вже у VI-IV століть до н.е. давньогрецькі історики, цікавлячись розповідями мандрівників та купців про життя і вірування інших народів, замислюються «про існування особливого, створеного людиною світу, який є незалежним від світу природи» (Сандюк & Щубелка, 2012, с. 11), розрізняють природу – «фюсис» і людські установлення – «номос», розмірковують про культуру, хоча термін «культура» вони ще не вживають, підпорядковуючи його значення терміну «пайдейя» (Там само). За твердженням Р. Gurevich «пайдейя – це керівництво до зміни всієї людини в її сутності» (Gurevich, 2000).

Результатом усвідомлення античними філософами різниці між життєдіяльністю людини культури як від тваринного світу так і від представників інших культур, стали структуралістські розвідки Платона та Аристотеля відносно сучасних ним соціальних груп («Держава» та «Політика») (Яценко, 2017, с. 85).

На думку Р. Gurevich, оскільки «культура продукує «ціннісне мислення», смислове поле можливості диференціації на основі апріорних критеріїв розрізнення добра і зла, істини та хиб, справедливості та

пригнічення» (Gurevich, 2000), можна впевнено стверджувати, що пайдейя є онтологічним процесом, що «змінює саму душу людини, сам спосіб її існування» (там само). Розуміння сутності античного принципу пайдеї сьогодні, вважає О. Яценко, є вкрай важливим «при розробці сучасних стратегій освіти, встановлення пріоритетів виховної діяльності при необхідності вдалого поєднання цивілізації, прагматизму та духовності культури» (Яценко, 2017, с. 88).

В історії давньоримської філософської думки органічно поєднуються філософські погляди давньогрецьких мислителів, хоча визначення змісту культури наближено до поняття «цивілізація» і асоціюється з ознаками особистої досконалості (Біблер, 2018). На першому місці особистих цінностей для римлян був патріотизм і бажання бездоганного служіння державі. В одному з своїх листів Марк Тулій Ціцерон розмірковує про оброблення землі, маючи на увазі виховання і духовних розвиток особистості. Він акцентує увагу на необхідності розвитку не тільки розумових здібностей, але й «культури духу», що вкрай важливо для вільної людини і можливо лише завдяки заняттями з філософії (Ціцерон, 2021). Суголосною цьому уявленню є твердження В. Біблера, за яким «культура – це вдосконалювання душі насамперед за допомогою філософії і красномовства» (Біблер, 2018). Виникнення і розвиток терміну «культура» представлено на рисунку 1.1.

ВИНИКНЕННЯ ТЕРМІНУ «КУЛЬТУРА»

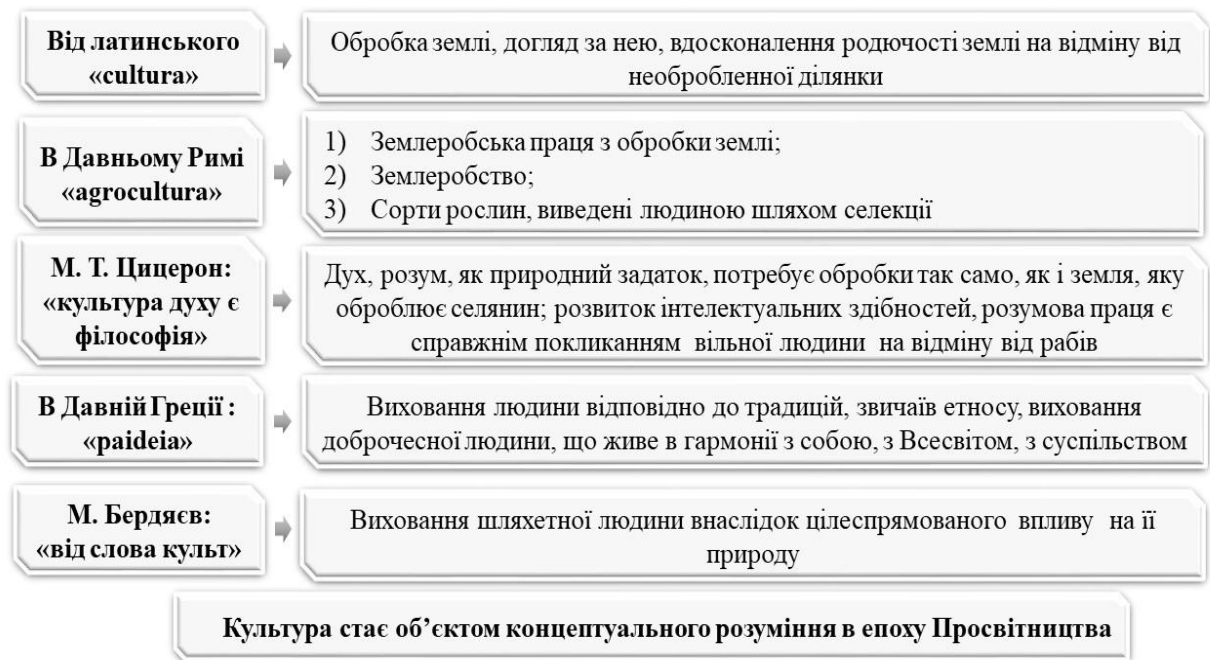


Рис. 1.1. Виникнення і розвиток терміну «культура»

В. Біблер надає три визначення поняття «культура», визначаючи її, по-перше, як форму одночасного буття і спілкування людей різних минулих, теперішніх і майбутніх культур та форму діалогу і взаємопроникнення цих культур; по-друге, вважає В. Біблер, культура є формою самодетермінації індивіда у площину власної свідомості та мислення і, по-третє, культура – це створення світу вперше (Біблер, 2018, с. 172). Учений наголошує, що постійне звернення особистості до джерел свого мислення, діяльності, обов'язково призводить до необхідності діалогу з іншою людиною, ідеєю, представником іншої культури (Там само, с. 174).

Цій тезі суголосна думка В. Щербини, який вважає діалог культур незмінним чинником прогресивного розвитку всієї культури людства, оскільки саме в такому діалозі «відбувається не тільки процес пізнання іншої культури, взаєморозуміння, існування суспільства, а і його постійна актуалізація, оновлення, постійний розвиток, завдяки безперервному збагаченню однієї культури іншою, що і становить основу людського життя» (Щербина, 2009, с. 86) Саме в діалогізмі, продовжує цю думку А. Козак,

виявляється цілісність позиції, цілісність особистості через відкритість суспільства, взаємозбагачення «інформаційного поля» (мова, знання), постійну взаємодію (Козак, 2013, с. 107), а значимість діалогу культур, за твердженням М. Бахтіна, Г. Меднікової, В. Межуєва та ін., полягає в можливості глибокого пізнання іншої культури і людського досвіду в процесі духовного взаємospілкування з іншими культурами. Такий взаємовплив стає підґрунтям щодо світового культурного розвитку власної культури будь-якого народу.

За концепцією Д. Полежаєва, діалог культур – це ментальний діалог, за яким відбувається «зіставлення менталітетів, їх систем установок, пошук точок і просторів дотику, перетин і збігів, а також виокремлення категоріально різноспрямованих установок-цінностей» (Полежаєв, 2015, с. 82). В процесі діалогу культур «у тому числі в просторі ментального поля», зауважує вчений, можуть бути виділені, внаслідок певного зовнішнього прояву, помітні культурні відмінності суб'єктів діалогу (Там само, с. 82). Розгляд протилежних соціокультурних парадигм «Схід-Захід» вчені розглядають в проєкції основних регіональних цінностей, які характеризуються стійкістю, духовністю, традиційністю, ідеями колективізму, містицизму (для східної культури) та автономією, демократизацією, суспільною й особистісною свободою (для західної культури) (Сандюк & Щубелка, 2012, с. 40-41).

В дослідженні Т. Гетало розглянуто основні риси історичних типів ментальності та особливості ментальності, які є характерними щодо східних цивілізацій, в тому числі китайській. Дослідницею зазначено, що цим культурним регіонам притаманний певний синкретизм ментальності. Підкреслюючи, що «східна ментальність не передбачала розподілу на окремі функціональні галузі (міфологію, філософію, науку)», Т. Гетало зауважує, що «...в цьому вона була аналогічною архаїці», наслідком чого стали глобалізація і фундаменталізація систем світосприйняття» (Гетало, 1999, с. 5). «Практична» філософія, етика, мораль та моральність, проблеми співіснування

людини та держави завжди були привілейованою сферою розвитку східної (зокрема, китайської) ментальності», зазначає Т. Гетало, на відміну від західноєвропейської, яка «акцентувала увагу на онтологічній та гносеологічній проблематиці, тобто мала більш абстрактно-теоретизований характер» (Там само, с. 6.). Різноманітні аспекти діалогу культур – «Схід-Захід» висвітлено в дослідженнях китайських науковців Ван Біна, Фу Сяоцзін, У Іфана, Цзяо Їн, Ма Сюя, Цяо Хункай та ін.

Пізніше, в період Середньовіччя, використання слова «культура» пов'язується не тільки з аграрним виробництвом («agri cultura»), а поступово набуває значення «культу» («cultus») в інших сферах людського буття. В період засилля теології і схоластики в Європі питання щодо дослідження культури, як найважливішої якісної й органічної ознаки людського буття, не підлягали розгляду. Як зазначає Є. Борінштейн, в період Середньовіччя (V-XVI ст.) «зі становленням християнства термін «культура» розуміється як подолання обмеженості і гріховності людини, постійне духовне самовдосконалення людини, усвідомлення духовної спорідненості з Б-гом» (Борінштейн, 2023, с. 11).

У добу Просвітництва поняття «культура» набуває загального значення. Саме в цей період інтерес до пізнання й вивчення даного феномену значно зростає. Під досконалістю культури філософи епохи Просвітництва розуміють відповідність гуманістичному ідеалу людини, а надалі – ідеалу просвітителів і визначають культуру «як особливу соціальну сферу, а поняття «культура» вважають однією з основних категорій філософії історії» (Сандюк & Щубелка, 2012, с. 12). Зміст культурно-історичного процесу пов'язувався французькими просвітителами Вольтером, Тюрго, Кондорсе з розвитком людського розуму, з освіченістю і вихованістю людини. Метою цього процесу, на їхню думку, було зробити всіх людей щасливими, здатними жити згідно із запитамі і потребами своєї «природності» (Андрущенко, 2001). Натомість в той час з'являється філософський напрям «критики культури», представники якого закликають «повернутися назад до природи» (Руссо, 2001, с. 162) та

засуджують не тільки культурну еволюцію, але й саму людську цивілізацію (Сандюк & Щубелка, 2012, с. 12). На думку Ж. Руссо, дитину треба виховувати відповідно її віку, стану здоров'я та здібностей, далеко від цивілізації, на лоні природи. Необхідно, за Ж. Руссо, вчити дитину «простим ремеслам, природному способу життя, далекому від жорстокого і штучного життя міст - цих виразок на тілі людства» (Руссо, 2001, с. 180).

Особливого звучання набуває розгляд феномену культура в філософській парадигмі XVIII століття, де культура визначається «як особлива структурна цілісність, що визначає суспільство з точки зору його духовного потенціалу» (Сандюк & Щубелка, 2012, с. 12). В концепції провідних філософів того часу Й. Гердера, І. Канта, Ф. Шеллінга, В. Гумбольдта, Г. Гегеля, ідея розуму виступає підґрунтям феномену культури. Так, І. Кант розглядав культуру з позицій моральної свідомості (відомий його категоричний імператив) (Kant, 1962, р. 128) та вважав культуру досконалістю розуму, а прогрес визначав як розвиток культури і людини, розглядаючи цілісність культури з позицій єдності культури і людини: «людина – вільна особистість, здатна до самовдосконалення, долучена до сфери цінностей і культури як вираження гуманістичного свого призначення» (Там само).

Й. Гердером культура розглядалася як історична щабель вдосконалення людства. Пов'язуючи культуру із ступенем розвитку наук і освіти, Й. Гердер наголошує на її важливості й необхідності для існування людського суспільства. Вчений вважає культуру «наслідком здатності людини до творчої і розумової діяльності, яка знаходить вираз у мові, науці, ремеслі, мистецтві, державі, релігії, сім'ї» (Herder, 2017).

За визначенням Г. Гегеля, який в розвитку культури передбачав еволюцію філософської свідомості людини, «культура є... звільнення і робота вищого звільнення», що розуміється вченим «як поетапний рух від природної безпосередності до вищої духовності» (Гегель, 2000). Розуміючи культуру як вершину духовного розвитку людства, Г. Гегель визначає творчість як

«діалектичне сходження духу», в якому протиріччя між природою і культурою є необхідними і неминучими (Гегель, 2000). В такому аспекті культура знаходить свій вираз в галузі духовної свободи людини.

В XIX столітті наявність численної кількості знань про культуру призводить до необхідності їх класифікації та теоретичного оформлення до вимог наукового мислення. Наукові концепції А. Шопенгауера, Г. Спенсера, С. К'єркегора, Ф. Ніцше, О. Шпенглера, К. Маркса відкривають нові погляди на культуру, яку вчені почали розглядати як особливий феномен, що характеризується власними законами розвитку. В цей період виникає новий напрямок досліджень – філософія культури (Л. Сандюк & Н. Щубелка, 2012, с. 13).

На початку XX століття поширюється еволюціоністська концепція культури, сутність якої полягала у визначенні та обґрунтуванні принципу єдності людського роду та спорідненості потреб різних народів у формуванні культури (Овчаренко, Самойленко & Ткаченко, 2014). Її представники Е. Тайлор, Г. Спенсер, О. Конт, Й. Хейзінг, Х. Ортега-і-Гассет, критикуючи погляди попередників, висували власні концепції, стосовно розгляду історії як послідовності унікальних подій.

Наукові погляди Е. Тайлора (1832–1917), якого вважають основоположником еволюціоністського напрямку в етнографії та історії культури, представлені в його дослідженнях «Первісна культура» та «Антропологія. Вступ до вивчення людини та цивілізації». В цих працях автором досліджено еволюцію історії людства від варварства до цивілізації, висвітлено питання виникнення та розвитку релігії та представлено власну культурологічну концепцію, в якій значну увагу приділено дослідженню духовної культури особистості, а культура розуміється «як комплекс знань, вірувань, законів, звичаїв та інших здібностей та навичок, набутих людиною як членом суспільства» (Tylor, 2012, с. 18).

Герберта Спенсера (1820-1903) називали «Аристотелем вікторіанської Англії». Вчений зробив вагомий внесок в розвиток гуманітаних знань,

досліджуючи проблеми розвитку культури, що дозволило американському вченому Крейну Бринтону назвати його «героєм культури» (Brinton, 1953, p.158). Г. Спенсер є засновником органічної школи в соціології. В процесі дослідження еволюційних стадій вчений був впевнений в однолінійності розвитку культури від «дикості» до сучасності та вважав, що «кожний новий щабель культури є складнішим, адже зменшує вплив стихійних чинників, конфліктності та сліпої віри» (Spencer, 1893). Вчений виокремлював в історії людства два типи суспільства і, відповідно до них, два типи культури – войовничий та промисловий. На думку Г. Спенсера, «удосконалення цивілізації веде до переходу людства від войовничого суспільства до промислового, в основі розвитку якого лежить розвиток техніки та розуму» (там само). Згідно даної концепції, «змінюється і людина, яка стає менш войовничою, більше пройнятою духом альтруїзму та співпереживання» (Spencer, 1893). Незважаючи на всі недоліки та критику, концепція Г. Спенсера стала вагомим підґрунтям розвитку еволюціоністської парадигми.

Оригінальні погляди на культуру висловив філософ, культуролог, автор відомої й найбільш дискусійної на початку ХХ ст. наукової праці «Занепад Європи» О. Шпенглер (1880–1936). Вчений «відмовляється від концепції єдиного всесвітньо-історичного прогресу, в якому європейська культура виступає нібито центром розвитку» (Шабанова, 2019). Життя культури, на його думку, є історією «душі культури». За О. Шпенглером, культура кожного народу демонструє певний символічний (майже містичний) зв'язок із простором в якому вона існує і «через який вона шукає самоздійснення» (O. Spengler, 1998). В своїй науковій праці О. Шпенглер зазначає, що «кожному культурному організму заздалегідь відміряна межа, після якої культура, вмираючи, перероджується в цивілізацію» (Там само). Відтак, цивілізація розглядається як протилежність культурі й визначається вченим як «органічно-логічний наслідок, <...> завершення і результат культури <...>. Цивілізація – неминуча доля культури, це життя, що завершує своє існування» (O. Spengler, 1998). Головними ознаками процесу «вмирання» культури, за О. Шпенглером,

є такі, за яких: «місто витісняє село, народ перетворюється на масу; людина втрачає зв'язок із природою, з культурною творчістю, їй властиві втрата релігійності, благоговіння перед культурними традиціями – на перший план у житті людини виходять інстинкти, прагнення грошей, холодний розум <...> Відбувається знецінення людської особистості, стверджується «велич грошей <...> та практичних натур» (Spengler, 1998).

Як і поняття «культура», поняття «цивілізація» має досить тривалу історію становлення, що простежується в різних контекстах культурологічного знання. Розгляд поняття «цивілізація» (від лат. *civilis* – громадянський, суспільний, державний) розпочато ще з античних часів. В епоху Просвітництва цей термін, започаткований Оноре Габріелем Мірабо (1715–1789 рр.), почали використовували для характеристики ідеального суспільства, побудованого на засадах розуму, а в XIX ст. – для характеристики вищої стадії соціокультурного розвитку.

А. Овчаренко і Л. Самойленко зазначають, що за сприятливих умов будь-яка цивілізація «проходить певні періоди свого розвитку: *етнографічний* (приблизно 1000 років), *державницький* (приблизно 400 років) та *культурний* (або цивілізаційний, який триває приблизно 100 – 150 років) (Овчаренко & Самойленко, 2016, с. 62). На існування багатоваріативності тлумачень дефініцій «культура» та «цивілізація» зазначають Л. Сандюк і Н. Щубелка (Сандюк & Щубелка, 2012), за твердженням яких:

- обидва поняття є тотожними за своєю суттю;
- цивілізація є протилежністю культури : цивілізація – це матеріальний компонент соціального життя (техніка, комунікації, міста), культура – духовний компонент (цінності, норми, ідеали тощо);
- поняття культури значно ширше від поняття цивілізації, яка є заключним етапом розвитку культури (Сандюк & Щубелка, 2012, с. 13). Схематично дані поняття представлено на рисунку 1.2.



Рис. 1. 2. Співвідношення понять «культура» і «цивілізація»

Розгляду окремих питань щодо теорії і практики взаємодії цивілізації і культури та духовного розвитку суспільства присвячено наукові доробки С. Безклубенка, Є. Борінштейна, І. Беха, Я. Калакури, С. Кримського, О. Рафальського, М. Юрій та ін. В різноманітності поглядів на обидва поняття цивілізація завжди розглядалася вченими у співвіднесенні з культурою. При визначенні співвідношення понять «цивілізація» і «культура» в історичному аспекті Я. Калакура, О. Рафальський та М. Юрій зазначають, що обидва поняття мають тісний зв'язок, але різняться за історичним масштабом: «культура супроводжує всю історію існування людського роду, починаючи з моменту зародження людської свідомості», в той же час цивілізація «визначає особливий стан культури, характерний для її розвитку протягом декількох останніх тисячоліть» (Калакура, Рафальський & Юрій, 2015, с. 29). Автори розглядають культуру як внутрішню характеристику суспільства, що розкриває його сутність, у той час як цивілізація є формою, зовнішнім обрамленням культури, яка, на думку вчених, «характеризує

суспільство з погляду форм його управління, функціональних зв'язків і відносин» (Там само, с. 35).

За Є. Борінштейном, культура відбивається в суспільній цінності людини і є суттю умови її свободи. Розрізнення між поняттями «культура» і «цивілізація», зазначає вчений, у філософії культури ХХ ст. проявляється повною мірою, залишаючи культуру «символом позитивного в розвитку людства», на відміну від цього «цивілізація в більшості випадків отримує нейтральну оцінку, а не рідко і різко негативну» (Борінштейн, 2023, с. 130). Після виходу в світ дослідження О. Шпенглера «Захід Європи» цивілізацію визначали як «останню стадію розвитку кожного типу культури, що виражає її омертвіння, витіснення одухотвореності прозовими матеріально-технічними інтересами» (Spengler, 1920).

Самі по собі досягнення цивілізації, зазначає Є. Борінштейн, не можна оцінювати в якості духовного, культурного розквіту, тобто як «безумовно моральні або ж, безумовно, аморальні: ціннісно і етично вони нейтральні», вважає вчений, оскільки мають «культурну значимість в залежності від цілей і цінностей, якими керуються при їх використанні» (Борінштейн, 2023, с. 131).

Багатозначність феномену культура відображено в різноманітності підходів до тлумачення даного поняття. За класифікацією Л. Кертмана, існує три основних підходи:

- *антропологічний підхід*, сутністю якого є визнання самоцінності культури кожного народу, ототожнення її з багатогранним буттям суспільства, тобто, згідно визначенню К. Уіслера, культура розуміється як «спосіб життя, якого дотримується спільнота чи плем'я» (Wissler, 2023), як загальний, звичайний спосіб життя людини, який Н. Dawson визначає як пристосування людини до її природного оточення (Dawson, 2013), як те, що створено людиною, незважаючи, чи то є «матеріальні предмети або зовнішня чи символічна поведінка людини, або соціальна організація» (Bernard, 2006). Однак, на думку В. Горського і К. Кислюка, «подібні тлумачення стирають межі між поняттями «культура», «спосіб життя», «громадське життя» і не дають

можливості простежити історію світової культури через її сходження від нижчого етапу до вищого» (Горський & Кислюк, 2004, с. 9);

- *соціологічний підхід* ототожнює культуру з певним аспектом життя соціального організму, культура розглядається чинником організації та життєтворення суспільства; актуалізується розв'язання питань щодо взаємозв'язку культури і суспільства, культури і влади, впливу різних соціальних груп на розвиток культури. Мається на увазі роль культууроутворюючих сил суспільства, завдяки яким воно розвивається цілеспрямовано, організованим шляхом, а не хаотично. В дослідженнях представників цього підходу Е. Дюркгейма, Ф. Боаса, Е. Тайлора, А. Радкліф-Брауна, Б. Маліновського, значну увагу приділено процесам взаємодії людини і культури на стадії цивілізації, простежується зацікавленість вченими урбаністичною культурою (Р. Редфільд). Культуру розглядають як «винаходи, речі, технічні процеси, ідеї, звичаї та цінності, що успадковуються» (Malinowski, 1948), «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, відображений у типах і формах організації життя і діяльності людей, їхніх взаєминах» (Radcliffe-Brown, 2008). На думку П. Герчанівської, перехід від антропологічного типу визначень до соціологічного став значним кроком уперед «оскільки він дозволив усвідомити, що культура охоплює не все життя, а лише його певні сторони» (Герчанівська, 2006).
- *філософський підхід* засновується на результатах дослідження культури різними науками і спрямован на осмислення дійсності через призму узагальнених поглядів на світ, на місце і роль людини в цьому світі, на пізнання «найбільш загальних законів розвитку природи, суспільства і людського мислення» (Фаріон, 2008, с. 237). За цим підходом аналізуються окремі закономірності та характеристики розвитку суспільства, а культура розглядається «не як синонім суспільства в цілому і не як певна частина суспільного розвитку, а як явище, що виділяється з процесу лише аналітично» (Горський & Кислюк, 2004). За твердженням Т. Парсона,

культура «функціонує, як організована система, що спрямовує соціальні дії особистості, має регулятивну силу та впливає на всі соціальні процеси» (Parsons, 1970). Вважаючи культуру «змістом» або «способом буття» суспільства, «філософи розуміють всі види перетворювальної діяльності суспільства і людини разом з її результатами» (Бованенко, 2016). Крізь призму філософії, зазначають В. Шинкарук і А. Яценко, «культура постає в узагальнених характеристиках як форма, результат, спосіб зв'язку людини з дійсністю, утвердження людини, як прояв і утвердження сутнісних сил людства» (Шинкарук & Яценко, 1984, с. 178). На думку Г. Беккера, «культура є відносно постійним нематеріальним змістом, який передається в суспільстві за допомогою процесу сакралізації» (Becker, 2008). Слід зазначити, що вчений одержав в 1992 році Нобелівську премію з економіки за розробку теорії людського капіталу – наявність певних компетенцій і мотивацій у кожної людини, інвестиціями до чого є «освіта, нагромадження професійного досвіду, охорона здоров'я, географічна мобільність, пошук інформації» (Becker, 2008). Монографію Г. Беккера «Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis», видану ще в 1964 році, Нобелівський комітет визнав найсуттєвішим внеском в сучасну економічну науку того часу. Вважаємо, що ключові тези дослідження Г. Беккера не втрачають актуальності й сьогодні, оскільки головна ідея його теорії полягала в мотивації людей до здобуття й вдосконалення своїх умінь і навичок протягом життя в процесі безперервного навчання й фахової підготовки.

Дійсно, протягом існування і розвитку людської цивілізації, такі ключові гуманітарні категорії, як культура, освіта і виховання знаходяться в постійному взаємозв'язку, оскільки людина є головним суб'єктом культури і культурної діяльності й процес пізнання людини і його діяльності різні науки намагаються здійснити через процес його культурної діяльності.

Так, *культурологія* (від лат. *cultura* і гр. *logos* – знання, вчення) – наука про культуру, узагальнює систему знань «цілого комплексу наук, які вивчають культурну поведінку людини та людських спільнот на різних етапах

їхнього історичного існування» (Орленко, 2023), вивчає культурно-історичні явища та виявляє закономірності в їхньому розвитку, функціонуванні та мінливості.

Психологія розглядає культуру з точки зору суб'єкту культуротворчої діяльності, враховуючи його ціннісні орієнтації, «досліджує механізми процесів психічного відображення та створення людиною культурних цінностей» (Семиченко, 2004). Значення культури у психічному розвитку особистості висвітлено в наукових доробках Л. Виготського, О. Лурії, М. Коула та ін., тематикою яких стали проблеми «взаємодії людини і культури, де і людина, й культура одночасно виступають і як суб'єкти, і як об'єкти впливу та перетворення (Кузнєцова, 2005, с. 7).

На роль культури у розвитку особистості наголошували ще Г. Гегель і Г. Сковорода. В роботі Г. Гегеля «Феноменології духу» формування людської психіки зображується у тісній взаємодії з культурою, тобто як процес засвоєння вмісту світової культури (Hegel, 2018). При цьому індивідуальність розуміється вченим як світ, що їй належить (*ihrige*); вона сама є «колом дії, що відбувається» (Там само, с. 158). Це коло дії, зазначає Г. Гегель, є не що інше, як порція світової культури, яка засвоюється людиною – порція «об'єктивного духу, що історично сформувався» (Hegel, 2018). Таким чином, світ індивіда, за Г. Гегелем, є частиною світу культури. Значну кількість праць з психології написано Г. Сковородою, де мислитель розглядає людину як «мікрокосм», розмірковує над психологічним боком її «двоїстої» єдності та визначає роль культури в розвитку особистості, яка, за Г. Сковородою, має неоціненний вплив на поведінку людини і її діяльність (Сковорода, 2011).

Педагогікою поняття «культура» визначається в аспекті розуміння поняття «культура особистості», підґрунтям якого, на думку провідних педагогів від Я. Коменського до В. Сухомлинського, є провідні гуманні категорії, а саме, освіченість, науковий світогляд, моральність і вшанування традицій і духовної спадщини свого народу, духовні цінності, «які стали

основою для розвитку гуманістичних ідей та піднесли теорію й практику сучасної української педагогіки на новий щабель розвитку» (Кендзьор, 2013).

Педагогікою культура трактується через зосередженість на сфері духовного життя суспільства, актуалізації проблем виховання молоді. Значну кількість наукових праць українських вчених присвячено дослідженню взаємозв'язку феномену культури та процесу виховання молоді (І. Бех, А. Богуш, І. Зязюн, Л. Гончаренко, О. Гриценко, О. Комаровська, О. Пометун, О. Реброва, О. Рудницька, О. Сухомлинська).

Так, І. Бех у своїй фундаментальній праці «Виховання особистості» зазначає, що «сутність виховання полягає в тому, щоб поступово навчати молодь дотримуватись принципів, законів і правил суспільного духовного розвитку, тобто формувати всебічно й гармонійно розвинену особистість» (Бех, 2008, с. 722). Вчений вважає, що «молодь повинна стати повноцінним суб'єктом культури, створювати власну моральну оцінку світу задля його перетворення на благо людей» (Там само).

О. Реброва наголошує на ролі вищих закладів освіти у підготовці вчителя «здатного збагачувати духовно-інтелектуальний потенціал нації, здійснювати зв'язок поколінь на основі збереження традицій і цінностей минулого» (О. Реброва, 2013, с. 3).

Суттєвий внесок у розробку вивчення феномену культура внесли представники Київської школи філософів: Є. Бистрицький, В. Козловський, В. Малахов, С. Пролєєв, С. Кримський. Вчені розглядають культуру як засіб життєдіяльності кожної людини на основі минулих поколінь, а не «якоюсь привілейованою елітарною галуззю людської історії» (Кримський, 2009; Аксьонова, 2023), та зазначають, що культура не замінює історію, оскільки має особистісну структуру переживань, відтворення і трансформації подій у нормі і цінності конкретної людини (Там само). Культуру зумовлюють як ступінь або рівень досягнутого розвитку особистості або суспільства; як стандарт, норму з якої можна порівняти *status quo* (Андрущенко & Михальченко, 2006, с. 223). Визначаючи культуру як сукупність накопиченого

досвіду, духовних і матеріальних цінностей, В. Андрущенко і М. Михальченко, наголошують, що культура – це мірило адаптації, пристосування людини і суспільства до довкілля, у тому числі й до природи (Андрущенко & Михальченко, 2006).

У сучасній науковій літературі часто поряд з поняттям «культура» вживаються протилежні до її змісту поняття «антикультура», «субкультура», «контркультура» тощо. Розуміючи під антикультурою негативні антигуманні явища і процеси (наркоманія, злочинство, різні форми расизму, геноцид тощо), В. Андрущенко та М. Михальченко зазначають, що антикультура є проявом і результатом дегуманізації людських відносин, оскільки нівелює загальнолюдські цінності та пріоритетів, «сприяє втраті глибинних моральних орієнтацій, що ґрунтуються на розумі, вірі й істинному людинолюбстві» (Андрущенко & Михальченко, 2006, с. 317).

На думку Г. Васянович, «поняття антикультури охоплює не лише світ свідомості, світогляду людини, а й її діяльність, відносини, поведінку» (Васянович, 2014, с. 77). У широкому сенсі автор визначає антикультуру як бездуховність людини, її онтологічне небуття на рівні особистості, втрата нею людської сутності. Антикультура, вважає Г. Васянович, постає протилежністю духовній культурі інших людей та суспільству на рівні жорстокості, агресії, недобррозичливості. Розуміння антикультури у вузькому сенсі автором визначено як «блокування взаємодії з іншими людьми, нехтування справжніми людськими цінностями», що виявляється у приниженні й самоприниженні людини (Там само, с. 78).

Поняття «контркультура» (від лат. *contra* – проти) з'явилося у 60-ті роки ХХ століття для вираження різного роду ідей молодіжних рухів – противників офіційної культури, у Європі та в Америці. Серед теоретиків контркультури слід назвати Т. Роззака, Ж.-П. Сартра, Г. Маркузе, які вимагали відкинути норми і цінності класичної культури, замінивши її альтернативними формами спілкування – контркультурою, яка, на їхню думку, підірве класичну культуру зсередини, «...шляхом ідейної та

психологічної переорієнтації, революції, за допомогою свідомості, здатної розкріпачити підсвідоме, емоційні сфери психіки, сексуальний потяг, людську чуттєвість за допомогою музики, танців, тілесного контакту тощо» (Андрущенко & Михальченко, 2006, с. 317). У сучасному світі статус явищ контркультури мають авангардистські та неоавангардистські течії, які відверто наголошують на свій розрив з традиціями гуманізму і культурними канонами (Абрамович, Тілло & Чікарькова, 2015).

Субкультура (від лат. *sub* – під; підкультура) – поняття за яким характеризується цілісна культура певного класу або соціальної групи, яка значно відрізняється від культури, що побутує в суспільстві або навіть протистоїть цій культурі та складається, за визначенням Є. Подольської, В. Лихвар, Д. Погорілого «із стійких норм, ритуалів, особливостей зовнішнього вигляду, мови, художньої творчості, які значно відрізняються від домінуючих у суспільстві» (Подольська, Лихвар & Погорілий, 2008, с. 46). За способом виникнення розрізняють субкультури, результатом створення яких стали: 1) позитивні реакції на культурні засади суспільства та 2) негативні реакції на домінуючу в суспільстві культуру. Є. Подольською, В. Лихвар та Д. Погорілим зазначено на такій класифікації сучасних субкультур, як от:

- регіональні, створення яких передбачено відмінностями між різними регіонами країни;
- професійні, які представляють різні за соціальним статусом групи, що визначають їх роль;
- етнолінгвістичні, які пов'язані із мовними, етнічними особливостями соціальних груп;
- релігійні, виникнення яких відбувається у випадку, коли релігійні норми стають основним елементом культури;
- вікові, змістом яких є системи цінностей представників різних поколінь.

На думку З. Атаманюк, субкультурні утворення характеризуються відносною ізоляцією і не претендують на повне витіснення домінуючої культури (Атаманюк, 2023, с. 152). Зокрема, їх функція полягає в об'єднанні

та консолідації деяких груп, завдяки чому соціокультурні ознаки цієї спільноти зберігаються в певній ізоляції від «іншого» культурного шару (Там само).

А. Мінаєв пропонує розрізнити сутність понять «контркультура» і «субкультура» і вважає контркультуру синонімом молодіжного протесту 60-х рр. в усіх його проявах, на відміну від поняття «субкультура», яке розглядається автором в якості сукупності ознак, «що характеризують світогляд, поведінку та спосіб існування певної частини молоді» (Мінаєв, 2006, с.8).

Поряд з поняттям «культура» досить часто вживаються такі поняття як «загальна культура», «національна культура», «молодіжна культура» та ін. Проаналізовано окремі дослідження, в яких даються визначення цих понять, розкривається їх сутність і структура. Так, Л. Бутенко під загальною культурою особистості розуміє «...мінімально необхідний комплекс загальнокультурних знань, ідей, ціннісних уявлень, універсальних способів пізнання, мислення, форм практичної діяльності, без оволодіння якими, на думку вченого, неможливі взаємопорозуміння, взаємодія людей, гармонія особистості і суспільства» (Бутенко, 1995).

Поняття «національна культура», на думку А. Бичко, є частиною більш загальних понять, зокрема таких, як «нація» та «культура». Крім того, автор стверджує, що поняття «національна культура» слід розглядати дотично до такого поняття, як «національна душа». Звідси, «національну культуру, – стверджує А. Бичко, – можна визначити як певну систему матеріальних і духовних цінностей, які відтворюють та утримують у цілісності буття народу» (Бичко, 1994, с. 273). Означена система цінностей, на думку вченої, не є незмінною, а навпаки вона постійно перебуває в русі, зазнає певних змін, що забезпечує безперервність її розвитку та наступність.

На думку О. Рудницької, «під словом «культура» може розумітись і якась її окрема частина, тобто культура конкретного, історично визначеного суспільства». (О. Рудницька, 2000, с. 11). Дослідниця вважає, що «саме такою

локальною культурою є національна культура, один з компонентів якої становить художня культура» (Там само).

У низці публікацій, присвячених молодіжним проблемам, вживається поняття «молодіжна культура», яке також не може ототожнюватися з поняттям «духовна культура», але характеризує духовність як особистісну рису сучасної молоді (В. Дряпіка, О. Запесоцький, С. Катаєв, Г. Киященко, С. Комаров та інші). Найчастіше молодіжна культура асоціюється з так званою «молодіжною музикою», яка, за словами В. Дряпіки, «завдяки своїм особливостям, рекреативно-гедоністичним і комунікативним цінностям теж стає своєрідним «кристалізуючим» компонентом, тільки-но «прискорювачем» у формуванні молодіжної спільноти» (Дряпіка, 1997, с. 117).

Навколо понять «молодіжна культура», «молодіжна музика» постійно точаться гострі суперечки, однак заперечити факт функціонування цього різновиду духовної культури, навіть у світовому масштабі, важко. Не будемо вдаватися до аналізу означених суперечок щодо сутності явища молодіжної культури, зазначимо лише, що саме музика, як правильно стверджує В. Дряпіка, займає в ній місце одного з центральних, «кристалізуючих» елементів, навколо яких концентруються відповідні ідеї, своєрідне світосприймання, засоби самовираження, характерні зразки поведінки тощо, а саме імідж, лексикон, символи, елементи матеріальної культури, що й представляє собою молодіжна культура. Інші автори називають це «культурним комплексом» (Дряпіка, 1997, с. 123).

Д. Донченко характеризує молодіжну культуру за такими ознаками, як от: «виклик цінностям дорослих і експерименти з власним способом життя; включення в різні групи однолітків; своєрідні смаки, особливо в одязі і музиці; це швидше культура дозвілля, ніж робота» (Донченко, 2019, с. 179). Сучасна молодь виросла на культурі постмодернізму, зазначає Д. Донченко, і додає, що «трансформація щоденних культурно-дозвіллевих практик сучасної молоді, спричинена як соціально-політичними змінами (розвал ідеологічно-

культурної машини тоталітаризму, відкритість до зовнішніх культурних впливів), так і технологічними інноваціями» (Там само).

Дійсно, молодіна культура сьогодення розвивається під впливом комп'ютерних технологій та ЗМІ. Інтернет і нові комп'ютерні технології значно змінили інформаційний колообіг, зображень та різних форм прояву культури, що, з одного боку, сприяло виникненню такого різновиду молодіжної субкультури, як геймер (той, хто захоплюється комп'ютерними іграми), а з другої – дало змогу прогресивній частині молоді сьогодні активно використовувати нові комп'ютерні технології не тільки для розваги але й задля створення власних веб-сайтів, добору інформації, участі у дискусійних платформах, досліджень, створення нових мультимедійних форм культурного обміну, що потребує постійно опанувати нові знання та вміння, тобто, за Д. Кельнером, сприяє «критичній комп'ютерній освіті» й розвитку комп'ютерної культури (Кельнер, 2005).

Відзначимо особливості сучасного стану китайської молодіжної культури. Традиційна культура для молоді в Китаї до сьогодні має набагато більше значення, ніж у багатьох інших країнах, особливо західних. Вона спирається на стабільно наявну систему прав і обов'язків, що визначають взаємодію людини з іншими людьми, і особливо старших і молодших. Китайською культурою завжди визнавалося вищою цінністю досягнення гармонії в людських відносинах. Гармонія складає основу конфуціанської етики, якою традиційно керується китайський народ (Ще Насін, 2017, с. 85).

Отже, розкриваючи суспільну сутність культури, вчені дотримуються погляду, що «культура» в загальному розумінні цього слова – це певний рівень розвитку суспільства, який характеризує форми людських відносин, саму людину як суб'єкта діяльності. Зовнішнє відображення культури визначається багатством предметної діяльності людини, сукупністю наслідків праці та думки. У вузькому значенні – це сфера духовного життя суспільства, яка охоплює систему виховання та освіти, духовної творчості, а також ті заклади та організації, які забезпечують її функціонування. Водночас,

вважають учені, культура означає також рівень освіченості, вихованості людини, рівень володіння нею будь-якою галуззю знань або діяльності (Коваль, Зверєва & Хлебик, 1997, с. 275).

На основі теоретичного аналізу наукової літератури можна дійти висновку, що багатозначність феномену «культура» робить його об'єктом дослідження різних наукових галузей. Культура має гуманістичний зміст, спрямована на формування духовно багатого і вільної особистості, виступає якісною характеристикою розвитку суспільства та духовно-практичного освоєння людиною світу і себе самої в процесі матеріальної, духовної та художньої діяльності. Культура – це те, що робить людину Людиною, духовною, незалежною особистістю, здатної до творчості, постійного культурного розвитку, фахової самореалізації та реалізації культурних цінностей в життя сучасного суспільства.

1. 2. Сутність поняття «духовна культура» у науковому дискурсі

Визначаючи сутність поняття «духовна культура», неможливо залишити поза увагою розгляд такого феномена, як духовність. Проблематика, пов'язана з формуванням духовності особистості, здавна привертала до себе увагу філософів, педагогів, психологів. Вона знайшла відображення у філософському та культурологічному аспектах у працях Аристотеля, Платона, Г. Гегеля, І. Канта, П. Могили, Г. Сковороди, М. Драгоманова, М. Костомарова, М. Грушевського, С. Русової, П. Юркевича та ін.

Філософська думка другої половини ХХ – початку ХХІ століття репрезентує різноманітні підходи до визначення феномена духовності, сутності духовного розвитку особистості (В. Барановський, М. Бахтін, Є. Бистрицький, В. Біблер, Ю. Білодід, В. Возняк, О. Дорошенко, Н. Іордакі, М. Каган, С. Кримський, В. Ксенофонов, В. Сагатовський, Л. Сохань, В. Федотова, В. Шинкарук та ін.).

Психологія формування та розвитку духовності особистості репрезентована в дослідженнях М. Боришевського, О. Зеличенка, В. Зінченка, В. Знакова, Н. Коваль, В. Летуновського, В. Москальця, Є. Помиткіна, В. Пономаренка, Ж. Юзвак та ін.

Оскільки різноманітних філософських теорій про дух і духовний світ людини велика кількість, вважаємо за доцільне розглянути тільки основні з них. Звісно, якщо мова йде про історію становлення понять, пов'язаних з духовною культурою, треба почати із стародавніх уявлень про неї та проаналізувати, на яких засадах проходило становлення категоріального статусу цього поняття.

Вже в первісну епоху формуються перші уявлення про духовність. Тут панує ідея одухотвореності усього світу. Вона виражена у понятті «демон», що позначав властиву кожній речі цілющу, одушевлену силу. Але поняття духовності, як специфічно людської характеристики, на той час ще не було, оскільки не існувало розміжувань тілесної й духовної сутності. Пізніше виникає переконання щодо одухотвореності лише людини і богів, які створили людину, тобто поняття духу все більше пов'язувалося з особливим єством людини і його положенням у світі. Такий підхід сформувався в античності, де активно використовувалися поняття дихання, *нус*, *логос*, *пневма* як своєрідне вселенське начало. Термін «нус» позначає «розум». У Платона і Аристотеля він є першодвигуном космосу. «Логос» означає слово-сенс і слово-розум, «пневма» – дихання, подув, дух. Але, якщо в натурфілософії тілесне і духовне ще не роз'єднуються та не протиставляються, то вже у Платона існує їх розмежування і зіставлення. Розуміння тілесного як нікчемного, несправжнього в людині прагне подолати Аристотель, знову розглядаючи тілесне і духовне як рівно необхідні, хоч і з різних причин, начала буття (Kagan, 1994).

Поняття «духовне», «духовність» похідні від слова дух (переклад слів, які зустрічаються в античній філософії і в Біблії – «spiritus» (лат.) і «pneuma» (греч.), що означає: рухоме повітря, подих, дихання (як носій життя, саме життя) (Озадовська, 2002). Характерно, що вже у давнину духовність мала

практичне застосування – «використовувалась» у школах (у гімназіях філософія і музика були обов'язковими навчальними предметами). У стародавньому піфагорійстві раціонально розроблялися система моральних розпоряджень і вчення про катарсичну, очищувальну дію музики на людину (Шинкарук, 2004).

Платон стверджує, що людське існування характеризується своєрідним протиставленням тіла і душі. Тіло людини – смертне, а душа безсмертна (Plato, 1967). Аналіз таких творів Платона, як «Аквілат», «Федон», «Аксіох», «Бенкет», «Федр», «Горій», «Держава» та «Закони» засвідчує, що Платон загалом зводить поняття «особистість» до поняття «душа». За Платоном, душа є рухом, рухомою частиною всіх тіл, у тому числі тіла людини (Plato, 1967; Nails, 2002). Філософ також відзначає, що «моральні норми, бажання, умовисновки, думки, турботи, пам'ять та інші прояви притаманні душі, а отже, виникли раніше за саму людину» (Plato, 1967). Власне людину філософ у праці «Аксіох» тлумачить як «душу, безсмертну істоту, яка заперта в тілі – в'язниці, що схильна до тління та смерті» (Plato, 1967). За Платоном, душа є нематеріальною та виникає задовго до існування (Там само).

Аристотелівське тлумачення людини, людської душі, на відміну від платонівського, невідривне від тлумачення тіла. При цьому душа, на думку Аристотеля, є «ентелехією» (функцією) людського тіла і визначальною складовою особистості. Ентелехія – найбільша внутрішня сила, вкорінена у середині речей як її сутність. Мовою всіх народів ця сила зветься совістю. На думку Аристотеля, лише розумна душа людини (дух) може бути відокремлена від тіла і є безсмертною (Панич, Ткаченко & Симчич, 2017, с. 63). Душі, за твердженням Аристотеля, властивий рух, причинами якого він називає нерозумові вольові потяги та розумову діяльність (мислення), що є одночасно компонентами душі (особистості). Лише за рахунок п'яти чеснот, серед яких Аристотель визначає мистецтво (техне), науку (епістеме), практичний розум або розсудливість (фронесис), філософську мудрість (софія) та інтуїтивний розум (ноус), душа досягає істини (Aristotle, 2009, p. 124). Під

розумовою складовою вчений розуміє «здатність особистості до наукового, теоретико-пізнавального споглядання принципів буття, а також до розсудливого осмислення повсякденних обставин» (Там само), а нерозумовий компонент тлумачить як сукупність потреб та вольових якостей (Ross, 1995). Отже, і Платон і Аристотель дотримувались погляду, що первісним є духовне начало в суспільному бутті, а визначальною ознакою людської діяльності є її одухотвореність.

Тома (Thomas) Аквінський (1224/25-1274 pp.) поділяв погляди Аристотеля й використовував його аргументи у своїх працях. На його думку душа (anima, psyche) є життєвим началом будь-якого організму, «формою» тіла аналогічно до аристотелівського поняття «ентелехія». При цьому, вважав мислитель, людина має розумну душу, яка «є її субстанціональною формою й зумовлює життя, відчуття, відтворення, розумову діяльність та вільний вибір». (Аквінський, 2000, с. 486).

За часів Київської Русі чітко простежувалося протистояння різних наукових поглядів, викликаних різними уявленнями про співвідношення людини і природи, матеріального і духовного. Така неоднозначність відобразилася і в пам'ятках філософсько-педагогічного змісту у творах Іларіона Київського, Іоанна Дамаскіна, Іоанна Екзарха, Ніла Сінайського, Кирила Туровського, Климента Смолятича, Феодосія Печерського (Горський & Кислюк, 2004). У своїх творах («Шестиднів», «Ізборники» 1073 та 1076 років, «Слово про закон та благодать», «Притча про людську душу та тіло», «Слово про премудрість», «Повісті про білоризця») ці видатні українські філософи висловлювали характерні для того часу думки, протиставляючи душу і тіло і вважали, що «людина повинна прагнути до аскетичного життя, до розвитку свого душевного начала, віри в Бога та слідування заповідям Євангелія» (Горський, 1993, с.154). В. Горський зазначає, що Кирило Туровський (1130-1182 pp.) «характеризував людину як одухотворене тіло, в якому поєднуються дві протилежності – «животь» (духовне начало) та «житье» (мирське життя)», і, продовжує В. Горський, вважав, що «втіленням найвищої людської чесноти

та мудрості є покірність, а всі інші чесноти є «дітьми покірності» (Горський, 1993, с.154).

Від суто релігійного розуміння особистості, зазначають В. Горський, Е. Коцюба, намагається відійти Володимир Мономах, який у своєму «Повчанні» рішуче заперечує культивування аскетичного образу життя, закликає дітей до життєстверджуючої діяльності, до милосердя, любові до людей і рівних собі, до працелюбства (Горський, 1993; Коцюба, 1994).

Слід відзначити, що в цей період в українській педагогічній теорії і практиці, зокрема, у практиці братських шкіл, як відзначається у дослідженнях Я. Ісаєвича, Н. Кавалерової, Б. Митюрова та ін., утверджується високий рівень виховання учнів у дусі демократизму і гуманізму, орієнтація на досягнення світової духовної культури. Особливо багато уваги приділялося вихованню духовної культури учнів засобами мистецтва – музичного, хорового, віршування; були поширені театралізовані дійства, тобто, всього того, що в сучасний період складає структурну сутність духовної культури.

В європейській філософській традиції, що бере начало в епоху Відродження, поняття Духу все частіше ставало позначенням активної позиції людини, її творчої потенції, згладжувалося зіставлення духовного і тілесного. Проте ці завоювання філософської думки на шляху збагнення духовності багато в чому були втрачені в епоху Просвітництва, яка раціоналізувала людину і витіснила поняття Духу з числа засобів, що визначають людину (Kagan, 1994).

Великим надбанням у галузі української педагогіки епохи Просвітництва вважають погляди Г. Сковороди, «українського Сократа». При виробленні філософських основ свого морально-етичного вчення, як зазначають дослідники творчості Сковороди, він часто посилається на Аристотеля та Платона. За твердженням Л. Ушкалова, «інтерес до надбань філософії нового часу у Сковороди був значно меншим, оскільки в центрі уваги мислителя завжди перебувала морально-етична проблематика, тоді як у новій філософії

переважала тенденція до розв'язання логіко-гносеологічних проблем» (Ушкалов, 2001, с. 126). Пізнання людини означає, за Сковородою, «не просто знання її тілесної організації (плоті), а осягнення її внутрішньої, духовної природи. Пізнати істинну людину означає пізнати «бога» в людині» (Там само). «Один труд в обоих сих – познать себе и уразумѣть бога, познать и уразумѣть точнаго человѣка, весь труд и обман от его тѣни, на которой всѣ останавливаемся. А ведь истинный человѣк и бог есть тожде» (Сковорода, 2011).

На думку Г. Сковороди, лише той, хто розпізнав свою істинну природу, може претендувати на щастя, яке він визначав головною умовою життя прекрасного і водночас морального. Цей процес здійснюється у серці, органі, в якому концентруються почуття та бажання. Отже, головне завдання педагога філософ вбачав у формуванні тонкого естетичного смаку, високих моральних почуттів, глибокого мислення та духовно багатой особистості.

Якщо прослідкувати вплив ідей Г. Сковороди у цьому напрямку, то можна констатувати, що вони позначалися на поглядах відомих педагогів і мислителів України XIX ст. (П. Грабовський, О. Духнович, М. Коцюбинський, Л. Українка, І. Франко та ін.), які відстоювали національну культуру народу і основне завдання виховання бачили у формуванні внутрішнього духовного світу людини.

За часів Просвітництва ідея антидуховної сутності людини набирає сил у матеріалістичній традиції. Тут виявляється прагнення заземлити прояви духовного життя людини, пов'язати їх з очевидними матеріальними процесами, що часто приводило зведення духовного до різних його характеристик або форм, а то і до заперечення реальності духу. Дух, духовне стали синонімами свідомого і залишилися поза увагою філософії.

У філософському енциклопедичному словнику зазначено, що «душа» (грецьк. *psyche*, лат. *anima*) – у звичайному слововживанні сукупність спонук свідомості (водночас і основа) живої істоти, особливо людини; антитеза понять тіла і матерії; душа – на відміну від індивідуального духу –

сукупність тісно пов'язаних з організмом психічних явищ, зокрема відчуттів і прагнень (вітальна душа) (Озадовська, 2002).

За визначенням Н. Гончаренко, термін «душа» вживається як синонім терміна «психіка». «В матеріалістичному розумінні душа (або психіка) – це функція мозку, здатність людини відчувати, сприймати, уявляти, осмислювати предмети та явища об'єктивної дійсності, переживати, свідомо ставити перед собою певні цілі і відповідно до них діяти» (Гончаренко, 1980, с. 106). Для сучасної психології душа – носій несвідомого і є вираженням тих структурних якостей макрокосмосу, які повідомляють його частинам (індивідуальні і специфічні) положення, важливість і їх динаміку (Озадовська, 2002).

У православному вченні поняття «дух», «духовність», «душа» розуміються відповідно до ідей православної концепції. Дух розглядається як вища частина душі, що має почуття Божества – совість, страх Божий, прагнення до Бога. Це та сила, котру вдихнули в обличчя людини при її створенні. Дух відділяє людину від природи, в ньому їй надані свобода і свідомість. В довідковій літературі дух визначають як «рухливе повітря», «подув», «дихання» (як носій життя), як сутність життя, як сутність Бога, бо життя – це любов, сенс життя – дух» (Гьоте), це те, що «використовується для позначення ідеальних процесів та явищ, сукупність усіх функцій свідомості як відображення дійсності» (Бліхар, Козловець, Горохова & Федоренко, 2020, с. 96).

У філософському енциклопедичному словнику, крім цього, слово «дух» тлумачиться як «...сутність Бога: «Бог є дух»; сама внутрішня суть землі або світу; дух землі, світовий дух; ідейний зміст витворів мистецтва; загальний характер будь-чого, наприклад, дух епохи (Гьоте), народний дух, корпоративний дух...» (Озадовська, 2002). «У християнстві «дух святий» – третя особа святої трійці» (Там само).

Автори педагогічного словника визначають дух як «філософське поняття, що означає ідеальне, безтілесне начало на відміну від матеріального,

тілесного начала» (Гончаренко, 2011, с. 107). Відомо, що розгляд питання щодо співвідношення духа і матерії є основним філософським питанням. «Визнання первинності матерії, вторинності духу – визначальна риса матеріалізму, визнання первинності світу духу – визначальна риса ідеалізму, спіритуалізму» (Гончаренко, 2011, с. 107).

О. Гинкевич звертає увагу на те, що в тлумаченні В. Даля поняття «дух» розглянуто не лише у церковно-релігійній практиці, але й у розмовному мовленні («як на духу», «випустив дух» та ін.). Тобто дух людини визначається як вища іскра Божества, як воля або прагнення людини до небесного. Водночас, зазначає О. Гинкевич, в цьому тлумаченні чітко простежується двобічна природа духу людини, виділяється не лише воля до з'єднання з Богом, але і розум (*ratio*), тобто здатність складати відвернуті поняття (Гинкевич, 2018, с. 200).

М. Бердяєв (*Berdyayev*, 1939) розглядає поняття «дух» як нераціональний початок у людині, яке виводить її за межі необхідності, ставить людину «по той бік» раціонального мислення. І водночас, вважає М. Бердяєв, дух належить людині, яка зіткана з плоті й вписана у порядок суспільного життя; саме дух поєднує сферу людського зі сферою божественного, і наголошує: «Дух однаково і трансцендентний і не тотожний свідомості, але через дух конструюється свідомість, і через дух можна вийти за межі пізнання...» (*Berdyayev*, 1939, с. 380). На думку вченого, дух є свобода, дух є творчість, дух творить нове буття (Там само). Таким чином, філософ відстоює гідність людини як творця культури.

На межі ХХ-ХХІ ст. в українській філософії відбулися зміни в осмисленні та філософських поглядах на поняття «душа» та його органічного взаємозв'язку з поняттям «дух», розгляду яких присвячено праці С. Кримського, В. Іванова, Є. Бистрицького, В. Малахова, Г. Горак та ін. Існування і протиборство різних духовних позицій, на думку вчених, зумовило основу, за якою ці поняття характеризуються як особливі стани духовних світів, що взаємовідображуються. При цьому, особистість їх

усвідомлює і відображує у формі різноманітних станів душі, почуттєвих модальностей її внутрішнього буття (Іванов, Козловский, Быстрицкий & Малахов, 1989, с. 95). Почуттєва, емоційна засада – «це вже не просто початковий пункт руху до духу (і тим більше не особлива здатність чи потенціал особистості)», а, як вважають вчені, «його власна буттєва визначеність, своєрідний векторний показник його спрямованості відносно реального буття людини у світі» (Там само).

Отже, вчені розглядають поняття «дух» і «душа» як «дві взаємодоповнюючі якісні форми, які характеризують внутрішньо-суб'єктивне буття людини» (Іванов, Козловский, Быстрицкий & Малахов, 1989, с. 100).

М. Бровко, зазначає, що в концепції В. Селіванова, дух існує як об'єктивна суб'єктивність усього людства і саме в цьому значенні науковець вважає дух нетотожним душі, а розглядає його як ідеальну форму внутрішнього життя всього людства. Душа відчуває, відтворює у собі іншу людину, її почуття і переживання, тим самим формуючи внутрішню основу, ядро власного «я». Таким чином, пояснюється відмінність між поняттями «душевність» та «духовність» (Бровко, 2022, с. 53).

Розглядаючи проблему відношення між духовністю та душею, С. Кримський стверджує, що духовність не зводиться до душі, вона – суб'єкт духовності, а не її самість. Дух, вважає вчений, – це об'єктивне явище й не об'єктивна предметність, але трансформація одного в інше. На думку С. Кримського, «це стан активності, який характеризує діяльність з опредмечування ідей і зворотного розпредмечування її результатів, що визначає семантичне поле культури» (Кримський, 2003, с. 86). Духовність вчений визначає як «здатність переводити універсам зовнішнього буття у внутрішній Всесвіт особистості на естетичних засадах, здатність створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується самототожність людини, її свободи від жорстокої залежності перед постійно змінюваними ситуаціями» (Там само).

В дослідженні В. Мищенко проаналізовано три типи духовності (за В. Федотовою): «естетизм», що виступає домінантою духовного розвитку, саме цьому типу надають перевагу художня інтелігенція і частина молоді; «теоретизм», який характеризується настановою на Істину, включену до культурно-історичного процесу та «етизм», за яким «посилюється актуальність духовного розвитку людини, більше того, він констатує сам феномен духовності» (Мищенко, 2017, с. 83).

В дослідженні Т. Тюріної, зазначено, що джерело духовності «самоформується на основі духу людини, шляхом його усвідомленого саморозвитку через самовдосконалення, самоактуалізацію, самовираз та самовизначення» (Тюріна, 2018, с. 13). Дослідницею зауважено на тісний взаємозв'язок духовності «з високою культурою особистості та її внутрішнім прагненням до Високих Ідеалів і Цінностей» (Там само). Також духовність тісно пов'язана з духовною самосвідомістю та духовною самореалізацією, зазначає вчена, з пошуками людини себе і свого життєвого призначення, з її прагненням людини «жити у гармонії з собою і усім світом, сприяючи його одухотворенню і гармонізації» (Тюріна, 2018, с. 13).

За Е. Помиткіним, духовність є суто людською якістю, «що характеризується усвідомленням єдності Буття та зумовлює прагнення особистості до вдосконалення внутрішнього і зовнішнього світу, спрямовує її до реалізації у власному житті ідеалів Краси, Добра та Істини» (Помиткін, 2013, с. 24-25).

Таким чином, духовність у повсякденні співвідноситься з загально прийнятими ціннісними людськими якостями, як от милосердя, честь і совість, альтруїзм, любов до людей, бажання їм допомогати і прагнення зробити світ краще. Тобто, «людина духовна тією мірою, якою в неї виражена спрямованість до пошуку істини, до пошуку добра та милосердя» (Там само).

Традиційно духовність ототожнюється з релігійністю традиційного сенсу, проте в сучасній соціології і соціальній філософії «світський» варіант

духовності іменується соціальним капіталом. Навіть реклама несе певний заряд духовності, оскільки пропагує певний стиль життя. Світська, атеїстична духовність виходить з визнання видимого світу єдино реальним світом; що ж до невидимого світу, він розглядається як породження фантазії, викликане цілком об'єктивними причинами. За визначенням В. Кудашова, релігійна духовність – це відкритість назустріч невидимому світу, що належить істинним, атеїстична – назустріч емпіричному, видимому світу. З цієї фундаментальної відмінності випливають всі інші відмінності одного типу духовності від іншого (Kudashov, 2012, с. 13). Деякі сучасні автори, що досліджують природні джерела походження релігії та релігійної свідомості, взагалі протиставляють духовність та релігійність. Так, відомий німецький вчений Т. Метцінгер стверджує, що духовність протистоїть релігії, але близька до наукової інтелектуальної чесності (Metzinger, 2013).

Не вдаючись у філософську суперечку щодо пріоритету духовності в релігії чи науці, В. Кудашов зазначає, що обидві ці сфери є невід'ємними частинами людської культури і духовність слід розглядати саме в контексті всієї культури. Але одне тільки розуміння того, що духовність – це найскладніший феномен, пов'язаний з людською суб'єктивністю, з культурою почуттів та інтелекту, що включає найважливіші людські цінності, дозволяє говорити про різні види духовності (Kudashov, 2012, с. 14).

На думку В. Зоріна, духовність є головною умовою морального відродження людей. Вчений виділяє поняття «позитивна духовність», яка, за його визначенням, тісно пов'язана з орієнтацією людини на вищі загальнолюдські цінності: любов, добро, милосердя, та має стати підґрунтям повсякденного життя кожної людини. Одним словом, зазначає вчений, духовність – це «людяність, прагнення робити іншим те, чого ти бажаєш собі» (Зорін, 2012).

М. Боришевський вважає духовність однією з суттєвих характеристик особистості та додає до її структури моральні, естетичні, інтелектуальні, екологічні, світоглядні, валеологічні, громадянські та інші цінності які, на

думку вченого, «детермінують процес духовного становлення особистості» (Боришевський, 2010, с. 298). У зв'язку з цим, зазначають Н. Гаркавенко та С. Доскач, важливими складовими духовності є почуттєвий та емоційно-ціннісний компоненти, за якими набуває розвитку емоційна сфера, а це, в свою чергу, «сприяє виникненню здатності людини переживати різноманітний діапазон емоцій і почуттів, у тому числі й екзистенційних – совість, провина, сумнів, любов, віра, надія, каяття тощо» (Гаркавенко & Доскач, 2019, с. 65). Завдяки цим емоціям, наголошують науковці, відбувається глибинний зв'язок людини з Всесвітом, оскільки вони «підтримують константність особистості, її індивідуальну цілісність» (Там само).

В наукових дослідженнях психолого-педагогічної спрямованості категорію духовності часто розглядають в контексті ментальності особистості (Г. Акопов, І. Бойченко, А. Булкін, Б. Гершунський, Б. Душков, О. Гусаченко, А. Кравченко, В. Сонін, Е. Стрига, О. Оганезова-Григоренко, О. Олексюк, О. Отич, О. Реброва, О. Рудницька, М. Ткач, Г. Шевченко та ін.).

Ментальність (від лат. *mens* – пов'язаний з духом, духовністю) – «...образ мислення, загальне духовне налаштування, настанова індивіда або соціальної групи (наприклад етносу, професійного або соціального прошарку) на довкілля» (Озадовська, 2002). Введене вперше американським філософом Р. Емерсоном приблизно у 40-50-х рр. XIX поняття «ментальність» стало об'єктом наукових пошуків широкого кола науковців завдяки дослідженням французьких вчених Ж. Люб'є й Р. Мандру та набуло загального визнання в дослідженнях завдяки високому авторитету і популярності історичних досліджень проєдставників «нової історичної школи» («школи Анналів») і з того часу широко використовується в людинознавчих науках.

На сьогодні поняття «ментальність» має безліч інтерпретацій. Так, Н. Корнієнко розглядає ментальність, як «весь устрій життя, його національних цінностей, матеріальної і духовної культури, ступінь відчуття особистої свободи і незалежності, природні (або антиприродні) умови існування та багато інших чинників» (Корнієнко, 1991, с. 4).

Як «напрям думок, загальну духовну настроєність, відносно цілісну сукупність думок, вірувань, навичок духу, що створює картину світу й закріплює єдність культурної традиції» визначає ментальність З. Мельник (Мельник, 2007, с. 39). Дослідниця розглядає категорію «ментальність» у вузькому значення, як мову, слова; в широкому – до змісту поняття «додаються ритуали, звичаї, музика, спів, мистецтво» (Там само).

О. Олексюк і М. Ткач визначають духовність як «сутнісну якість людини, що активно прагне знайти найвищий сенс свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями і тим самим прилучитися до духовного універсуму загальнолюдської культури», (Олексюк & Ткач, 2004, с. 7) і вважають ментальність першим рівнем духовного потенціалу особистості.

Досліджуючи процес формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки, О. Оганезова-Григоренко розуміє ментальність як психологічну, духовну налаштованість особистості, яка утворена синергією мислення, вірування, темпераменту, характеру. Ці властивості особистості, вважає вчена, є визначальними для світосприйняття особистості та його відбиття в творах мистецтва і стають підґрунтям художньо-ментального досвіду, оскільки забезпечують єдність традицій в лоні певної культури або спільноти, і, тим самим, зазначає автор, – «її продовження на засадах наступності, наслідування й розвитку, відповідно новим соціокультурним умовам» (Оганезова-Григоренко, 2011, с. 27).

Методологічні основи педагогічної ментальності та її потенціал в процесі підготовки вчителів мистецьких дисциплін досліджує О. Реброва. Вченою проведено ґрунтовне дослідження, в якому чітко представлено генезу поняття «ментальність», висвітлено співвідношення понять «ментальність» та «менталітет» в науковому дискурсі, окреслено культурологічний і професійний аспекти даного феномену, визначено наукові підходи щодо впровадження категорії «ментальність» в педагогічну науку (Реброва, 2012). Вчена визнає ментальність культурно-психологічним ядром, «основою

духовності особистості, вектором її ціннісних орієнтацій» (Реброва, 2012, с. 39) і розглядає дану категорію «як лексему, що позначає багатоплановий феномен, який охоплює процеси інтелектуального й емоційного розвитку, усвідомлення національної та етнічної ідентичності, збагнення культурних традицій і настанов» (Там само). В контексті мистецької галузі, О. Реброва вивчає такий різновид ментальності, як художня ментальність, який, у концепції науковиці, розглядається як феномен, синтезуючий «уявлення про картину світу, тип мислення з художньо-семантичними ресурсами мистецтва в творчих процесах» (Реброва, 2013, с. 19). Основу цього становлять культурно-історичні, етнонаціональні, освітньо-професійні мистецькі фактори, які, на думку вченої, «спрямовують формування індивідуального художнього досвіду та емоційно-духовної налаштованості особистості відповідно до художніх цінностей народу» (Там само). Художня ментальність, за О. Ребровою, «має власні модуси – атрибутивні та процесуальні властивості, через які вона виявляє свою сутність» (Реброва, 2013, с. 19).

Мету формування духовності О. Сухомлинська вбачає у вихованні в сучасній молоді таких ціннісних орієнтацій і моральних запитів, за якими б створювалися ефективні умови щодо формування їх моральної спрямованості, «психічної діяльності, моральності потягів, інтересів, поглядів, думок, переконань» (Сухомлинська, 2002, с. 15-16).

Структуру просторового прояву духовності та передумови її творення у процесі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти визначає Й. Кевішас (Кевішас, 2014, с. 3-13). На його думку, структурними компонентами духовного простору є особливості духовності суб'єкта (особистості), зміст орієнтованої на самовираження діяльності (сенс), духовний контекст цієї діяльності та духовний контекст спільної діяльності суб'єктів. Пов'язані між собою ці структурні компоненти простору духовності педагогічного процесу складають більш загальну структуру – простір духовності виховання (Кевішас, 2014, с. 9). В освітньому середовищі, на думку вченого, доцільно виділити такі явища, як от:

виховання духовності (особистісний бік) та духовність виховання (створюване суб'єктами явище, своєрідний соціальний бік), за якими складається єдиний простір – компонент навчального процесу. Саме ці явища визначають гуманістичні особливості освітнього процесу та дозволяють розглядати виховання як становлення особистості у реальній площині соціального середовища, а не лише у площині її духовності (Там само). В процесі підготовки майбутніх вчителів музики, зазначає Й. Кевішас, прояв духовності здійснюється, перш за все, за допомогою музичної (художньої) та професійної (педагогічної) діяльності. Причому, на його думку, в процесі шкільної практики перевагу має художня діяльність, як спосіб прояву внутрішнього світу учня. «Цим визначається значення самовираження як методу становлення особистості», – вважає вчений, і зазначає, що у процесі підготовки фахівця необхідно приділяти увагу «досвіду особистісного самовираження та вивченню можливостей володіння таким процесом у школі» (Кевішас, 2014, с. 10). Цим визначаються, за Й. Кевішасом, значення та пошуки простору прояву духовності в процесі підготовки вчителя музики.

За С. Гончаренко, духовність є індивідуальною вираженістю «у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити, діяти «для інших» (Гончаренко, 2011, с. 169). Науковець зауважує, що «під духовністю переважно розуміють першу з цих потреб, під душевністю – другу» (Там само).

Духовність не обмежується лише відношенням до універсальних цінностей (абсолюту), а містить, як вже було зазначено вище, ціннісне відношення до світу і до самого себе; формується на підставі розвиненої душевності людини, тобто духовне і душевне життя людини генетично взаємозв'язані. У культурі за поняттям «душевний» закріплений такий зміст: сповнений доброзичливого ставлення, щиросердності. Натомість душевність розкривається в любові до ближнього, яка починається з любові до себе, в терпимості і щирості, здібності до співчуття і милосердя (якщо ми ставимося

до іншого, як до себе самого, а себе сприймаємо як цінність, тоді ми не будемо жорстокими, нечуйними, нетерпимими, брехливими). Так, душевність збігається із світом соціально-моральних відчуттів людини (Иванов, Козловский, Быстрицкий & Малахов, 1989).

Душевність (нім. Gemût) – позначення тісної єдності духовного і плотського життя, почуття, внутрішнього вмісту душі (Озадовська, 2002). Таке уточнення допомагає уникнути плутанини щодо понять «духовність» і «душевність» і розкрити їх нерозривний взаємозв'язок. Антиподом духовності є бездуховність. Бездуховність, на думку вчених, – це спустошеність внутрішнього світу людини, нездатність індивідуально-особистісно, тобто творчо, вільно й відповідально сприймати світ, себе, інших. Бездуховність – це ворожість і бездушність, недовіра до людей, яка є підґрунтям зростання бездушевності (Иванов, Козловский, Быстрицкий & Малахов, 1989).

Отже, підсумовуючи, можна зазначити, що духовність є багатовимірною категорією, дослідженню сутності якої присвятили увагу представники найрізноманітніших сфер людинознавства та, за визначенням Т. Тюріної, дійшли спільного висновку: «духовність – це той моральний, інтелектуальний, емоційно-вольовий стрижень особистості, її цілісне та гармонійне ядро, яке визначає її життя, долю та можливості творчої самореалізації, особистісного духовного вироблення» (Тюріна, 2018, с. 8).

Представники релігійної ідеалістичної філософії (М. Бердяєв, Г. Сковорода, П. Юркевич) бачили у культурі прагнення людини до духовності. Так, за їх концепцією, релігійне розуміння духовного полягає у спрямованості до Бога, відчуття своєї єдності з ним, своєї належності іншому світові» (Berdyayev, 1939). Головним завданням людського життя, згідно М. Бердяєва, повинно бути завоювання духовності (Там само).

В. Андрущенко, визначачи духовність, наголошує: «...це – віра, наповнена надією і любов'ю; це – любов, позначена вірою і надією; це – надія, пронизана любов'ю і вірою» (Андрущенко, 2001, с. 183). Вчений зауважує, що «лише на засадах глибокої духовності, головними домінантами

якої є віра, надія та любов» (Там само) можлива справжня людська життєдіяльність, оскільки мотивацією людини до діяльності є віра, яка її надихає і народжує надію, спонукає до діяльності й піднімає над обставинами. «У вірі і через віру знання отримують практичну енергію, збагачуються почуттям і волею» (Андрущенко, 2001, с. 184).

М. Каган (Kagan) вважає, що духовність – «це прояв якостей особистості на орієнтацію його свідомості, яке здійснюється зсередини і є мотивованим включенням у суспільне життя» (М. Каган, 1994). З огляду на це, зазначає вчений, «духовність дозволяє «зміряти зріст людини в кожному з нас» (Там само).

Розуміння духовності в контексті розгляду таких явищ, як дух, душа, душевність, зазначає Й. Кевішас, є необхідним і надає змогу розглядати їх з урахуванням безпосереднього взаємозв'язку і взаємозалежності людини і середовища, «що відкриває можливості самим суб'єктам розвивати процес виховання, прагнути до набуття внутрішньої гармонії та досконалості (думок та вчинків)» (Й. Кевішас, 2019, с. 22). На думку науковця це дозволить спрямувати зусилля на «формування ціннісного ставлення до себе, світу, людей, професії й у такий спосіб коригувати самостановлення в контексті демократичної культури суспільства» (Там само).

Різноманітність тлумачень категорії «духовність» завжди мали в історії наукової думки фундаментальне значення, оскільки відіграють визначальну роль у вирішенні ключових проблем: людина, її місце та призначення у світі, сенс її буття, сутнісні характеристики суспільства.

Поняття духовної культури розглядається в єдності із загальними питаннями культури та всебічно розглянуто в дослідженнях В. Андрущенка, А. Алексюк, М. Гончаренка, Є. Бистрицького, М. Кагана, С. Кримського, Г. Горак, І. Бичко, І. Бойченко, В. Загороднюк, М. Михальченка, О. Олексюк, В. Шинкарука.

Феномен духовної культури привертав увагу теоретиків і практиків, філософів, психологів, педагогів різних епох і часів, від давньогрецьких учених (Платон, Арістотель, Сократ, Демокріт та ін.) до сучасних дослідників у різних

галузях науки, зокрема гуманітарної, які намагалися надати чимало спроб щодо оптимального визначення феноменів «культура» і «духовна культура».

Духовна культура як соціальне явище постійно змінюється під впливом нових об'єктивних і суб'єктивних чинників, набуває нових якостей, характеристик, функцій, розкриття сутності яких і є предметом нових наукових пошуків: у загально-філософському аспекті (В. Андрущенко, І. Бичко, І. Бойченко, М. Воронін, Г. Горак, В. Загороднюк, М. Михальченко, М. Мокляк, Л. Сохань, В. Шинкарук та ін.), культурологічному (А. Бичко, Н. Бондар, П. Гнатенко, В. Григор'єв, І. Лебединський, А. Почапський та ін.), історичному (С. Бабишин, В. Горський, В. Ничик та ін.), загально-педагогічному (А. Алексюк, О. Бабченко, Є. Бистрицький, Л. Болотова, Г. Бриль, Й. Кевішас, О. Олексюк, О. Реброва, В. Сухомлинський, Чжоу Цянь та ін.), психологічному (І. Білявський, О. Саннікова, О. Чебикін та ін.).

Сутність поняття «духовна культура» йде до історико-філософських ідей Вільгельма фон Гумбольдта. Згідно його теорії історичного пізнання, «всесвітня історія є результатом діяльності духовної сили, яка існує за межами пізнання та проявляє себе через творчі здібності та особисті зусилля окремих індивідів. Плоди цієї співтворчості складають духовну культуру людства» (Humboldt, 1848). За концепцією В. Гумбольдта, історичне життя суспільства є результатом свободи і необхідності життя індивідів і життя в цілому (Там само). На цих ідеях Гумбольдта, зазначає В. Дубініна, «корениться уявлення про дух і духовну культуру, розвинене згодом в німецькому ідеалізмі» (Дубініна, 2018, с. 61). Сутність духовної культури Гумбольдт вбачав у релігійно-моральних уявленнях, завдяки яким відбувається вдосконалення особистості людини, що і призводить до поліпшення суспільного життя (Там само).

Поняття «духовна культура» в довідковій літературі визначено як «сукупність продуктів духовної діяльності людини» (Отрешко, 2014), «як система знань і світоглядних ідей, властивих конкретній культурно-історичній єдності або людству в цілому» (Озадовська, 2002). Духовна культура виникає завдяки тому,

вважає Се Цзін, «що людина не обмежує себе лише плотсько-зовнішнім досвідом і не відводить йому переважного значення, а визнає основним і керівним духовний досвід, за яким він живе, любить, вірить і оцінює усі речі» (Се Цзін, 2011, с. 80). На думку автора, «цим внутрішнім духовним досвідом людина визначає сенс і вищу мету зовнішнього, плотського досвіду» (Там само).

З огляду на твердження що культура є «сукупністю матеріальних і духовних цінностей, створених суспільством» (Озадовська, 2002), стає зрозумілим, що духовна культура з одного боку є частиною загальної культури, а з іншого виступає показником рівня загальної культури.

За твердженням Се Цзін, однією з ключових проблем, яка завжди привертала увагу видатних педагогів і мислителів була проблема культури вчителя. Ще Конфуцій зазначав на провідну функцію Вчителя у вихованні в людині людяності. «Особливість розуміння місії Вчителя у філософії Давнього Сходу полягала в зустрічі Вчителя з Учнем як несподіваної та очікуваної зустрічі сердець, яка запам'ятовується на все життя» (Се Цзін, 2011, с. 79).

Заслуговують на увагу ідеї Я. Коменського щодо формування духовної культури. Незважаючи на те, що поняття «духовна культура» не зустрічається у педагогічній спадщині великого слов'янського педагога, вся його педагогічна система спрямована на формування людини гуманної, високоосвіченої, доброзичливої, яка володіє досягненнями світової культури, без чого, власне, не мислиться духовність індивіда. Я. Коменський уже в той час зрозумів, що економічний, політичний стан держави, всього суспільства залежить від розвитку духовної культури як особистості, так і всього людства. Цій проблемі була присвячена виголошена ним промова з теми: «Про культуру природних обдарувань», у якій видатний педагог доводив, що саме освіта і виховання як найбільші досягнення людства забезпечують порядок у громадському житті, підносять людину у її помислах і ділах над усім нікчемним, низьким, забезпечують розвиток науки і мистецтва, сприяють творенню краси і добра (Коменський, 1940, с. 199-200).

Проблеми духовної культури суспільства і особистості особливо стали привертати до себе увагу педагогів в епохи Відродження та Просвітництва. Ранні педагоги-гуманісти, піддаючи гострій критиці педагогічні концепції Середньовіччя, коли нехтувався внутрішній світ людини з її емоційними переживаннями, з потягом до прекрасного, до мистецтва, світової культури, до радощів земного життя, знову підносять на високий щабель духовність людини. Педагогічно і філософськи обґрунтовується новий ідеал людини, але він різний у розумінні Т. Мора і Т. Кампанелли, у Е. Роттердамського і М. Монтеня, у Д. Дідро і Ж.-Ж. Руссо; ще інші риси притаманні ідеалу в уявленнях Р. Оуена та Ш. Фур'є і т. п. А в залежності від ідеалу, виділялися певні елементи духовної культури, якими, на думку мислителів, повинна оволодіти людина, щоб бути повноцінним членом суспільства.

Ідеї щодо формування духовної культури особистості пронизують також усю педагогічну спадщину В. Сухомлинського. Яку б його працю ми не взяли, в ній основний мотив – гуманність, людяність, духовність. Багато є досліджень, присвячених педагогічній системі В. Сухомлинського, однак, як на нашу думку, окремого дослідження заслуговують його погляди і поради щодо формування духовної культури дитини, які з успіхом можуть використовуватись і в педагогіці вищої школи. В. Сухомлинський вживає у своїх педагогічних творах різні терміни, що відображають поняття духовної культури, зокрема «духовний світ», «духовна культура», «духовне життя», «одухотворена праця», «праця і духовність», «духовні цінності», «духовність», «духовні сили», «духовне піднесення», «духовне спілкування», «духовна діяльність» та інші. В. Сухомлинський розкриває взаємозв'язок духовної культури особистості як основного, на його погляд, компонента культури загалом, з різними іншими якостями особистості.

Крім того, досягнення духовної культури суспільства В. Сухомлинський розглядає як один із найважливіших факторів формування людини, виховання людяності, любові до людей і до тваринного світу, до природи та ін. Найстрашнішим, за його словами, є «порожнеча душі» людини. Цій

проблемі він присвятив свою статтю «Щоб душа не була пустою» (Сухомлинський, 1977, с. 255-269). Дуже важливо, вважав педагог, розуміти духовну діяльність не як якийсь відірване від повсякденної праці самозаглиблювання або самоаналіз, а як творчу працю, бурхливу громадську діяльність людини. Духовну діяльність В. Сухомлинський визначає як активну спрямованість зусиль особистості на придбання і привласнення моральних багатств суспільства. Він вважав за необхідне, щоби «наші політичні, моральні, естетичні ідеї, погляди, переконання, ідеали, – стали багатством особистості, внутрішніми цінностями людини, нормами і правилами її поведінки» (Сухомлинський, 1977, с. 259).

Духовній культурі як педагогічній проблемі присвячена значна низка наукових досліджень, серед яких : дослідження, присвячені загальним питанням формування духовної культури особистості (В. Андрущенко, А. Бичко, М. Михальченко, В. Струманський); дослідження, у яких йдеться про формування духовної культури як основної засади освіти зокрема (А. Алексюк, О. Барабаш, О. Бабченко, І. Бужина, Л. Болотова, М. Бургін, Л. Герасина, О. Комаровська, З. Курлянд, О. Отич, О. Олексюк, Р. Хмелюк, С. Шип та ін.); дослідження, присвячені проблемам формування духовної культури молоді загалом і студентської зокрема (Л. Аза, Н. Бегека, А. Богуш, В. Джеджера, В. Казачков, М. Михайлюк, В. Піддубний, М. Сакада, І. Ткачук, Т. Тюріна, Л. Луганська та ін.); дослідження, у яких розкриваються шляхи і методи формування духовної культури майбутніх учителів, яким доведеться самим вирішувати практичні завдання з цієї проблеми (Т. Гнітецька, Н. Кічук, Л. Коваль, Л. Ракитянська, Г. Падалка, М. Левківський, В. Лінчевська, Р. Хмелюк, Г. Шевченко, О. Беліх, В. Смікал, В. Подрезов та ін.); окремі дослідження, які присвячені різним аспектам підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Білова, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Реброва, Л. Степанова, Г. Ніколаї, О. Новська) тощо.

Крім того, можна виділити окремі напрями в розробці проблеми формування духовної культури особистості і за іншими аспектами. Наприклад, у взаємозв'язку цієї проблеми із завданнями формування моральної, естетичної,

екологічної, етичної та інших видів культури (І. Зверева, Л. Коваль, І. Крицька, О. Кузик, Г. Падалка, О. Рудницька, С. Хлебик та ін.). Або ж – за принципом використання певних засобів формування духовної культури особистості, наприклад, засобами окремих видів мистецтва, засобами праці, у процесі навчальної діяльності, через розвиток інтелектуальної, емоційної сфер індивіда та інші (Н. Бегака, М. Ковтун, М. Михайлюк, О. Олексюк, В. Струманський, Л. Хлебникова та ін.).

Наприкінці ХХ початку ХХІ століть з'являється низка дисертаційних досліджень, присвячених проблемі формування духовної культури особистості (О. Бабченко, О. Барабаш, І. Бужина, О. Горожанкіна, Т. Ткачова, В. Кудрявцева, Л. Луганська, Є. Коцюба, В. Подрезов). Звичайно, зробити детальний аналіз усіх напрямів дослідження проблеми формування духовної культури особистості в межах даного дослідження не можливо. Тому ми акцентували увагу на тих дослідженнях, які, на наш погляд, найближчі до завдань нашої роботи.

Так, О. Барабаш розглядає духовну культуру як індивідуальний досвід особистості, як багатокомпонентну структуру в широкому і вузькому значеннях. У першому випадку – це система якостей індивідуума, які забезпечують її формування та розвиток у різних видах діяльності, що має гуманістичне спрямування. З іншого боку, на думку дослідниці, вона є багатокомпонентною структурою, яка охоплює світоглядну, комунікативну, екологічну та інші характеристики і проявляється в різних аспектах життєдіяльності у вигляді мотивації, ціннісної орієнтації, оцінки і перетворення дійсності. Індивідуальний досвід, вважає О. Барабаш, виражений у знаннях, уміннях, навичках, звичаях (Барабаш, 1994, с. 26-27).

Досліджуючи духовну культуру вчителя, О. Бабченко доходить висновку про те, що «важливими засобами виховання духовної культури особистості виступають: активна діяльність особистості, моральні норми суспільства, мистецтво, вольова регуляція особистості, народна педагогіка, тобто народне багатство, що дісталось нам у спадок» (Бабченко, 1995, с. 35).

Відповідно до трьох основних сфер життєдіяльності людини О. Бабченко виділяє три групи якостей і властивостей особистості: пізнавальну, моральну і волюву, які, за твердженням О. Бабченко, є провідними критеріями оцінки особистості педагога згідно визначених показників, на підставі яких можна говорити про сформованість духовної культури вчителя (Бабченко, 1995, с. 35).

На думку І. Бужиної, духовна культура особистості є сукупністю певних якостей особистості – інтелектуальних, морально-етичних, емоційно-волювих, естетичних, яка забезпечує прийняття й усвідомлення особистістю себе, свого я, взаємодію особистості з іншою людиною та колективом, продуктом людської праці, суспільно-історичним досвідом, природою (Бужина, 1994, с. 19).

У зв'язку з категоріями істини, добра і краси розглядають духовну культуру особистості Г. Шевченко та М. Євтух у статті «Духовна культура і педагогіка». У визначенні вчених означений феномен тлумачиться як інтегрована властивість особистості, «у якій відбиваються внутрішній світ людини, цінності, настанови, ідеали, культурні смисли життя» (Шевченко & Євтух, 1997, с. 6). Основними змістоформуєчими компонентами духовної культури, стверджують науковці, є істина, добро, краса, віра, надія, любов, мудрість» (Там само, с. 7).

З позиції відбиття ціннісних настанов розглядає духовну культуру вчителя Т. Ткачова, та наголошує на необхідності змістовного аналізу духовної культури вчителя «також у регулятивному плані як основу для цілепокладання та побудови професійно-педагогічної діяльності» (Ткачова, 2004, с. 14). У своєму дослідженні вчена визначає духовну культуру вчителя «як інтегративну якість особистості, в якій органічно поєднані високий рівень професійної компетентності і духовний світ особистості, світогляд, морально-естетичні ідеали, ціннісно-сміслові настанови» (Там само).

Окреслимо компонентну структуру духовної культури педагога, визначену в дисертаційному дослідженні В. Кудрявцевої. Вчена розглядає духовну культуру

педагога як систему «світоглядних уявлень і переконань, які реалізуються у ставленні до себе, інших людей і оточуючого світу» (Кудрявцева, 1996, с. 36), вважає духовну культуру необхідною основою гуманістичного контексту педагогічної діяльності, яка характеризується наявністю стійкої «філософсько-світоглядної позиції, ціннісно-сміслової домінанти життя, планетарної свідомості на основі загальнолюдських моральних цінностей» (Там само). Важливе значення в якісній характеристиці духовної культури педагога, за В. Кудрявцевої, має міжособистісна взаємодія і здійснення взаємовідносин з усіма учасниками освітнього процесу (учнями, їхніми батьками, колегами) з урахуванням їхніх індивідуальних, психологічних, фізіологічних та соціальних особливостей, побудованих на принципах діалогізації і демократизації, впровадження в освітній процес сучасних наукових методик і практик; самоорганізація в особистісному житті, наявність власних емоційно-ціннісних орієнтацій та художніх потреб на «основі розпредмечування досягнень людської культури»; цілісне уявлення про світову та національну культуру, високий рівень національної самосвідомості педагога (Кудрявцева, 1996, с. 172-184).

Процес формування духовної культури студентів педагогічного коледжу розглянуто в дослідженні Л. Луганської. Вчена визначає поняття духовної культури в широкому розумінні слова як діалог з довколишнім світом, гармонійне сполучення досліджень формаційних структур і всього розмаїття духовних аспектів суспільного життя та внутрішнього світу особистості. Духовна ж культура особистості розглядається вченою як історично визначений рівень розвитку світоглядних позицій, ціннісних орієнтацій, ідеалів, творчих сил і здібностей, який виражений у типах і формах організації життя і діяльності особистості, а також у створюваних нею духовних цінностях (Луганська, 1998, с. 9). Проблему формування духовної культури студентів досліджено Л. Луганською на основі таких домінантних компонентів духовної культури, як гуманістичний світогляд, естетичний ідеал, ціннісні орієнтації, музично-естетична творчість (Там само, с. 102).

В аксіологічному аспекті розглядає формування духовної культури майбутніх учителів І. Богданова (Богданова, 1998, с. 64-71). Дотримуючись традиційного поділу культури на матеріальну і духовну, автор розкриває сутність останньої через виявлення найрізноманітніших її структурних компонентів, що становлять собою духовну цінність суспільства, з-поміж них:

- «система сучасних наукових знань, умінь, досвід творчої діяльності, відкриття, теорії, технології;
- сучасна культура інтелектуальної праці;
- система високогуманних демократичних відносин між людьми;
- культура всіх народів і націй, яка відображається в мові, мистецтві, традиціях, релігіях, їхній творчій активності і т. п.» (Богданова, 1998, с. 65).

Серед основних ідей педагогічної аксіології науковиця виділяє також «визнання духовності як здібності до усвідомлення людиною своєї причетності до живої і неживої природи, до довколишнього космопланетарного середовища, до універсума» (Там само, с. 70).

Є. Коцюба досліджує проблему формування духовної культури майбутніх учителів в аспекті виховання їхніх духовних потреб засобами мистецтва, стверджуючи, що духовні потреби не даються генетично, а формуються у процесі соціально-культурного розвитку особистості, зумовлюються конкретно-історичним розвитком суспільства (Коцюба, 1994, с. 25). Однак, на думку дослідниці, духовну культуру не можна «увібрати» в себе як готовий продукт, необхідно також бути готовим до відтворення духовних цінностей у своїй майбутній професійній діяльності. Сама ж духовна культура, вважає Є. Коцюба, включає в себе не тільки сукупність культурних цінностей, процес їх створення, але й духовні потреби, інтереси, смаки, ідеали, засоби задоволення потреб тощо й зазначає, що всі ці компоненти взаємопов'язані між собою і, водночас, кожний з них у процесі власного функціонування зумовлює життєздатність і актуальність духовної культури (Там само, с. 27). Становить певний інтерес спроба дослідниці розглянути проблему формування духовної культури особистості на різних рівнях,

зокрема на загальному рівні (соціально-політичному), особливому (науковому) та одиничному (педагогічному), що дозволяє, як стверджує автор, «досягти зняття суперечностей між випереджувальним прогностичним зростанням вимог до особистості і реальними тенденціями формування людини, між зростанням потреб і об'єктивними труднощами їх задоволення» (Коцюба, 1994, с. 35). На основі культурологічного підходу до означеної проблеми дослідниця доходить висновку, що духовність особистості є притаманною рисою її інтелігентності й загальної культури (Там само, с. 2-15).

В. Подрезов розуміє під духовною культурою майбутнього вчителя «систему інтегративних якостей індивіда, які забезпечують його формування та розвиток у різних видах діяльності, що має гуманістичне спрямування» (Подрезов, 2003, с. 64). Учений розглядає духовну культуру майбутнього вчителя як «ступінь духовного розвитку особистості, який проявляється у потребі самовдосконалення, розвиненості особистісно-змістовної сфери, спрямованості творчо-перетворювальної діяльності, сформованості комунікативних якостей, що забезпечує ефективність професійної діяльності» (Там само). Це сукупність можливостей майбутнього вчителя, у якій знаходять відображення об'єктивні духовні сутнісні сили і суб'єктивні духовні здібності особистості (Там само).

Досліджуючи педагогічні умови виховання духовної культури студентів університету в процесі музично-естетичної діяльності, Чжоу Цянь розглядає духовну культуру студентів «як складову їхньої особистісної та професійної культури» (Чжоу Цянь, 2018, с. 3) і вважає, що рівень духовної культури здобувачів вищої освіти є результатом оволодіння ними соціальним досвідом та цінностями культури свого народу. Також автором представлено ще одне визначення поняття «духовна культура студентів», в якому даний феномен виступає професійно значущою характеристикою особистості студента, яка, на думку Чжоу Цянь, «інтегрує в собі систему знань про духовні цінності культури, комплекс світоглядних уявлень і переконань, пережитих почуттів,

духовних інтересів і потреб» (Там само). Вченим зазначено, що сукупність виокремлених дифініцій «є необхідною основою творчо-перетворювальної діяльності майбутнього професіонала» (Чжоу Цянь, 2018, с. 3).

Загалом, ключова думка означених вище досліджень полягає в розумінні науковців того, що духовна культура є духовно-практичною основою особистості, її внутрішнім стрижнем, джерелом розуму, почуття і волі, мислення, переживання та діяльності як активного ставлення людини до дійсності. Формування духовної культури є найважливішим складником в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розгляду проблем формування духовності й духовної культури присвячено низку наукових праць О. Олексюк, яка вводить в науковий обіг також поняття «духовний потенціал особистості». Вчена наголошує на актуалізації вирішення проблем розвитку духовного потенціалу в освітньому процесі підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва в закладах вищої освіти та визначенні ролі духовної культури майбутніх викладачів музичного мистецтва в загальнопедагогічному дискурсу у контексті сучасної парадигми освіти (Олексюк, 2019).

На думку вченої, питання щодо духовного розвитку особистості можна розглядати тільки в контексті розвитку її творчого потенціалу, який, за О. Олексюк, є рушієм духовності, оскільки «відображає властивість дій з цілеспрямованого подолання суперечностей задля виходу за межі звичайного, досягнутого» (Олексюк, 2019, с. 68). В дослідженнях останніх років питання духовного розвитку особистості О. Олексюк розглядає в контексті метафоризації духовного розвитку особистості у вищій мистецькій освіті (Олексюк, 2021). Вчена вважає, що «опора на метафору стає альтернативною традиційній педагогіці з метою її переорієнтації на людиноцентрованість» та наголошує, що використання метафоризації в освітньому процесі дозволить «активізувати творчі здібності суб'єктів взаємодії, долаючи існуючі стереотипи, які, можливо, уже сформувались при невдалих спробах вирішити проблему на практиці та переключити увагу учасників

педагогічної взаємодії з бачення перепон до бачення можливостей» (Олексюк, 2021, с. 127). Розглядаючи метафору як універсальний феномен, який «моделює, класифікує та інтерпретує і саму людину, і світ, і спільноту», О. Олексюк вважає, що значущість і духовний потенціал цього феномену виявляється в процесі освоєння особистістю явищ культури і мистецьких творів, завдяки чому «у свідомості створюється образ світу (світорозуміння, світосприйняття та світовідчуття), що в сукупності сприяє духовному розвитку особистості у вищій мистецькій освіті» (Там само, с.132).

Основною визначальною метою педагогічної діяльності, як відомо, є виховання людини культури. Саме такій людині, на думку О. Рудницької, «притаманні якості, які зумовлюють міру гуманності, духовності, творчості» (Рудницька, 2001, с. 110). Культура, зазначає вчена, є тим середовищем, яке вирощує та живить особистість і важлива роль в досягненні цієї мети належить художній культурі, що за визначенням О. Рудницької, є «сукупністю процесів і явищ духовної практичної діяльності людини» (Там само). Художня культура, вважає дослідниця, «створює, розповсюджує і опановує твори мистецтва, а також матеріальні предмети, які є естетично цінними, і саме з нею пов'язують уявлення про власне культурну галузь діяльності» (Рудницька, 2001, с. 111). Сприймаючи твори мистецтва, стверджує вчена, людина пізнає духовні цінності суспільства, які, у свою чергу стають надбанням її власного досвіду і таким чином «мистецтво залучає суб'єкта сприйняття до світу художньої реальності» (Там само).

В дослідженні О. Рудницької (Рудницька, 1998) проблеми формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва розглянуто у взаємозв'язку з розвитком в них здатності щодо естетичної оцінки творів музичного мистецтва, що, на думку вченої, мобілізує та об'єднує в собі «всі духовні сили» особистості та сприяє підготовці майбутнього фахівця до оцінювання за законами естетичних закономірностей не лише мистецькі твори, але й явища навколишнього життя (Рудницька, 1998). Духовна культура майбутніх учителів музичного мистецтва, на думку дослідниці,

перебуває у взаємозалежності з системою його світоглядних позицій, особистісних смаків, моральних і естетичних ідеалів, які органічно пов'язані з оцінною діяльністю і нездатність особистості (особливо особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва), щодо самостійної оцінки явища музичного мистецтва «свідчить про неповноцінність духовної насолоди від музичного твору, а, отже, і духовної культури майбутнього вчителя музики» (Рудницька, 1998). Дослідження, проведені вченою майже 30 років тому, показали, що більшість студентів – майбутніх вчителів музики, продемонстрували нездатність щодо оцінної діяльності творів музичного мистецтва, і, за даними автора «залишаються на рівні формального засвоєння» (Там само, с. 6), що негативно позначається як на їх професійній підготовці так і на рівні духовної культури. На жаль, за даними сучасних досліджень, означені проблеми все ще залишаються актуальними.

Проблему формування духовної культури через залучення особистості до творчої діяльності в мистецтві, її художньо-творче самовираження та формування в неї високих художніх смаків розкриває в своїх дослідженнях Г.Падалка (Падалка, 1989; Падалка, 2012). Духовну культуру особистості науковиця інтерпретує «як систему життєвих смислів людини, пов'язану з внутрішнім психічним її життям та спрямовану на реалізацію гуманістичних цінностей у діяльності» (Падалка, 2008, с. 32). В тлумаченні Г. Падалки, духовна культура викладача художніх дисциплін є особистісно-професійним утворенням, «сутністю якого виступає здатність до усвідомлення і творення мистецтва з позицій гуманізму, а також розповсюдження цього підходу в учнівському середовищі» (Там само). Вчена пропонує систему педагогічного управління процесом формування в майбутніх викладачів музичного мистецтва таких якостей, як духовність, естетичні почуття й переживання, художній смак в поєднанні з високим професіоналізмом (Падалка, 1989, с. 60). Основу цієї системи, на думку автора, складають такі критерії: соціальний (комунікативна спрямованість естетичних оцінок); спеціально-художній (цілісність підходу оцінки змісту і форми художнього твору з

точки зору його естетичної цінності та духовності); професійно-педагогічний (оволодіння вміннями формування духовно-естетичних смаків й уявлення в своїх майбутніх вихованців) (Падалка, 1989, с. 63).

Як слушно зазначає А. Растригіна, концептуальні ідеї духовності та духовної культури мають стати «основою і культурним ядром вищої, зокрема мистецької професійної, освіти», що сприятиме «ефективному розвитку духовно-творчого потенціалу майбутнього фахівця» (Растригіна, 2017, с. 26). На думку вченої, сьогодні особливо гостро постає необхідність впровадження концепції духовності виховання в освітній простір закладів вищої освіти, що надасть змогу удосконалити освітній процес, «оскільки перенесення у вищу освіту, зокрема професійну мистецьку, принципів і законів ринку, зазначає вчена, руйнує її глибинну сутність і духовні основи» (Там само). Саме в процесі самовираження (творчості) особистості, відбувається прояв її духовності, зазначає А. Растригіна і додає, що в творчості відкривається духовний світ людини, «а визначені її особистісним сенсом результати творчості одухотворюють навколишнє середовище» (Там само). Таким чином, зазначає вчена, «перетворення вже кимось створеного середовища, або ж його одухотворення власне особистістю, відкриває приналежність людини до цього процесу й дає змогу говорити про духовність (одухотвореність) середовища» (Растригіна, 2017, с. 28).

В аспекті нашого дослідження особливого значення набувають концептуальні положення, викладені в наукових доробках О. Ребрової (Реброва, 2013; Реброва, 2022). На думку дослідниці, формування духовного світу особистості є найскладнішою педагогічною проблемою, оскільки «духовна сфера є найбільш тонкою підструктурою психічного, емоційно-чуттєвого, інтелектуального розвитку людини», формування якої, зауважує автор, залежить від багатьох факторів (Реброва, 2013, с. 18). Учена порушує проблеми застосування поліпарадигмальної методології в дослідженні складних явищ духовного характеру, одним з яких є художньо-ментальний досвід, який О. Ребровою розкрито на основі ключових понять «естетичний

досвід», «художньо-естетичний досвід», «ментальний досвід» (Реброва, 2013, с. 19).

Значний інтерес у плані нашого дослідження становить вивчення процесу формування духовної культури майбутніх учителів музики через виховання в них музичних ціннісних орієнтацій, здійснене В. Дряпікою. Актуальність такого аспекту дослідження формування духовної культури студентів – майбутніх учителів музики автор пояснює тим, що в сучасному музичному мистецтві все більше поширюється бездуховність, антигуманність, низький художній рівень, що проникає в музичну атмосферу студентів і негативно впливає на їхню духовну культуру (Дряпіка, 1997).

Отже, підсумовуючи вищенаведені теоретичні міркування щодо визначення сутності понять «духовність» і «духовна культура» узагальнимо, що хоча означені феномени непокоїли розуми вчених протягом всієї історії людства, на сьогодні загальноприйнятого визначення поняття «духовність» не існує. Духовність розуміється як: історична свідомість; релігійність; єдність істини, добра і краси; цілісність психічної життєдіяльності людини; поєднання етизма, естетизма та теоретизма; єдність моральних сил людини; здатність до емпатії тощо. Такий поліаспектний простір поглядів свідчить про те, що невгамовна людська думка навряд чи буде колись остаточно задоволена пошуками глибинного сенсу духовності. Враховуючи, що духовна культура особистості та її духовність перебувають в тісному діалектичному взаємозв'язку, вважаємо, що духовність характеризується якісним рівнем свідомості особистості, а духовна культура – характером його діяльності та розглядаємо духовну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва як інтегровану фахово-значущу якість, що характеризує міру досягнення особистістю загальнокультурних та мистецьких цінностей національної та світової спадщини як основи особистісного саморозвитку та творчої самореалізації в професійно-педагогічній діяльності.

1.3. Хорове мистецтво в проєкції формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

Проведений в попередньому параграфі аналіз наукових досліджень з тематики дослідження доводить, що загалом духовну культуру особистості науковці розглядають як багатокомпонентний феномен, який містить в собі ідеали і переконання людини, її світогляд і ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності, морально-естетичні погляди і почуття, до якого входять ще багато інших компонентів. З огляду на це, одним з основних векторів розвитку сучасної мистецької педагогіки є підвищення уваги до внутрішнього (духовного) потенціалу людини (О. Олексюк & М. Ткач), створення такого освітнього середовища, в якому процес формування духовної культури особистості відбувається ефективно і дієво (О. Рудницька, Г. Падалка, О. Реброва, Г. Шевченко, Дінь Юнь, Чжоу Цянь та ін.). Джерелом формування такої особистості, безумовно, повинно бути мистецтво, оскільки саме в мистецтві сконцентровано увесь багатий, різнобічний соціокультурний, духовний досвід людства, його духовно-творчий потенціал, що знаходить вираження в формуванні світогляду людини, її ідеалів, зумовлює її ставлення до світу і самого себе. Л. Виготський (Vygotsky, 1980) зауважував, що взаємодія мистецтв є неперевершеною школою почуттів, оскільки завдяки унікальному художньо-естетичному, духовному середовищу, яке створює мистецтво, відбувається залучення особистості в світ Істини, Добра і Краси, завдяки чому, вважає вчений, у людини виникає стан духовного очищення, що «сприяє формуванню гуманного світогляду, естетичного сприймання світу, високого рівня духовності» (Vygotsky, 1980). Мистецтво проявляє себе в духовній культурі суспільства своїми функціями, ознаками, вмістом, особливою мовою передачі художньо-естетичної інформації; «оформлює» духовну культуру своїми образами і стилями, категоріями і принципами. Як форма культури мистецтво виступає одним із засобів існування вмісту духовної культури і її модифікацій, формою духовного освоєння світу

людиною. Виникаючи у процесі трудової діяльності, мистецтво набуває відносної самостійності в духовному освоєнні буття завдяки своїм особливим ознакам, образам, мові. Задовольняючи естетичні потреби людей, відтворюючи себе в художніх творах, мистецтво впливає на духовний світ людини. Такі явища у мистецтві, як естетичний ідеал, естетичний смак, відчуття прекрасного та інші, дозволяють виявляти через форму мистецтва прекрасне у природі й в житті людей, те, що подобається всім або багатьом як чистий образ, позбавлений будь-якого утилітарного забарвлення. Мистецтво як форма духовної культури – необхідний і закономірний спосіб існування людини і людства. Воно регулює життєдіяльність людей за своїми законами: закону краси, закону досконалості, закону піднесеності духовних орієнтацій людини і його практичного життя; закону трагічного і комічного у функціонуванні суспільства тощо. Мистецтво, як і мораль, формує ціннісне сприйняття і розуміння буття. Як форма культури воно упорядковує духовне життя суспільства своїми засобами і дозволяє сполучати культурність людей з їх цивілізованістю. Художні форми музичного, театрального, образотворчого, літературного, естрадного й інших видів мистецтва демонструють рівень і якість розвитку всієї духовної культури. Вони є конкретними показниками гуманізму і миротворчості, що досягнуті суспільством.

Особливе місце у світі мистецтв займає музика, яка прямо й безпосередньо звернена до «глибинних процесів життя людського духу» (Kagan, 1994).

О. Рудницька вважає, що «саме мистецтву, у тому числі й музичному, належить «висока «чутливість» до всього, що відбувається навколо, до тих історичних зворушень, які тільки народжуються. Воно завжди узагальнює і синтезує найсуттєвіші та найзначніші проблеми людського життя, викликає до них суспільний інтерес» (Рудницька, 1998). На думку Н. Долгої саме музичне мистецтво є одним з дієвих засобів формування духовної культури сучасної молоді завдяки своїй здатності щодо відтворення нового рівня дійсності тому, що воно «виступає як універсальний шлях до перетворення

зовнішніх культурних цінностей у духовний світ особистості» (Долгая, 2006, с.1). Будучи тісно пов'язане з мовою, музичне мистецтво торкається найпотаємніших струн душі, одухотворює життя людини, викликає в неї образні емоції і переживання завдяки таким специфічним засобам, як звук, (який музикознавці називають «фактом» енергії), тон (значення якого вбачать в його «доступі до душі»), мелодія, інтонація.

Не зважаючи на багатоаспектність досліджень з теорії інтонації науковці висловлюють єдину думку щодо сутності музичної інтонації, яка є основою музичної виразності та розкриває природу і специфіку музики як виду мистецтва. Музична інтонація розглядається вченими «як специфічний засіб художнього спілкування, вираження і передачі емоційно насиченої думки за допомогою просторово-часового руху в його озвученій формі» (Спіліоті, 2019, с. 4). Усвідомлення сутності музичної інтонації майбутніми вчителями музичного мистецтва, вважає Н. Спіліоті, є «ключем для осягнення стилю, жанру та музичної мови, які відображають музично-інтонаційне мислення композитора» (там само), а формування в майбутніх учителів музичного мистецтва музично-інтонаційного мислення є важливим компонентом не тільки їхньої фахової підготовки, але й вагомим чинником здатності «навчати учнів сприймати, усвідомлювати і творити музику» (Спіліоті, 2019, с. 4). Саме інтонаційна основа музики, вважає Т. Осадча, сприяє передачі внутрішніх переживань, почуттів і найтонших відтінків настрою людини, які підчас важко висловити словами (Осадча, 2018, с. 103). Вершиною музичної інтонації є мелодія, особливість якої полягає в «здатності хвилювати душу, наповнювати її новим змістом» (Там само). На думку В. Дряпіки, музика є інтонаційною тканиною культури, «інтонаційною об'єктивацією її конкретного смислового багатства» (Дряпіка, 2000, с. 31). З огляду на це, вважає вчений, відбувається взаємозв'язок ціннісного контексту музичного мистецтва з ціннісно-смісловим планом культурної картини світу (там само). Музичну інтонацію В. Дряпіка вважає ціннісною як за сутністю так і за її культурними витоками і зауважує, що саме завдяки музичній інтонації

«здійснюється рух художнього образу до ціннісної осмисленості навколишньої дійсності і культури» (Дряпіка, 2000, с. 31).

Музику як вид мистецтва, зазначав О. Леонт'єв (Leontev, 1968), слід розглядати «як інтонаційно-художню діяльність, завданням якої є відкриття, вираження і комунікація особистісного смислу дійсності, реальності» (Leontev, 1968). Зміст поняття «комунікації», на думку вченого, становлять і вираження, і вплив, і сприйняття, і зворотний зв'язок, тобто розуміння і оцінка особистісного смислу, що передається, його прийняття чи неприйняття, і в цілому - весь музично-комунікативний акт чи інтонаційно-художня діяльність і спілкування (там само). Зрозуміло, що всю інтонаційно-художню діяльність, так само як й її окремі явища, неможливо розглядати поза контекстом музичної культури в цілому. Таким чином, музичне мистецтво має суттєвий вплив на свідомість та всі види діяльності особистості, є одним з наймогутніших засобів її виховання й підґрунтям її духовної культури.

На думку О. Отич, виховний потенціал музичного мистецтва ефективно реалізується за трьома векторами через *діяльність*, «яка спрямована: по-перше, на опанування мистецтва, що передбачає організацію мистецької освіти й художньо-естетичного виховання» (Отич, 2011, с. 79), яку дослідниця визначає як мистецько-педагогічну діяльність; по-друге, діяльність, що спрямована на ненав'язливе «залучення особистості до мистецької діяльності, з метою гармонізації особистості та її соціалізації» (Там само), яку О. Отич визначає як соціально-педагогічну та арт-терапевтичну діяльність; по-третє, діяльність, спрямовану на «розв'язання загально-педагогічних завдань на основі використання мистецтва», яка вченою розглядається як педагогічно-мистецька діяльність (Отич, 2011, с. 79).

Враховуючи те, що майбутня професійно-педагогічна діяльність здобувачів вищої освіти буде пов'язана саме з музичним мистецтвом, формування їх духовної культури значною кількістю науковців розглядається через розкриття можливостей використання музики як виду мистецтва, формувати інтерес до якого вони будуть у своїх майбутніх учнів. Саме тому ми

не змогли залишити поза увагою розгляд такого важливого складника в системі духовної культури, як музична культура. В значній низці досліджень (Є. Гуренко, В. Іщенко, Коваль, О. Комаровська, О. Лобова, З. Лісса, С. Науменко, О. Рудницька, Л. Рапацька, О. Олексюк, Г. Шевченко, Г. Шостак, Л. Хлебникова, О. Негребецька, Бянь Мен, Дінь Юнь, Ван Дань, Фань Тао, Цзинь-жу, Ван Танге та ін.) музична культура розглядається в якості одного з компонентів духовної культури поряд з мовною культурою, морально-естетичною, етичною, екологічною та іншими видами культури, а музика – як один із засобів її формування.

В музичній естетиці поняття «музична культура суспільства» розуміється як система поєднання музики та її соціальних функцій, до яких науковці відносять *музичні цінності*, які були збережені суспільством або створені в ньому; *всі види діяльності*, завдяки яким відбувається створення, поширення, збереження та застосування цих цінностей; *суб'єкти діяльності*, рівень компетентності яких забезпечує успіх такої діяльності (Sohor, 2018). В. Дряпіка зазначає, що музична культура включає в себе музичне мистецтво як компонент, тобто є ширшою за мистецтво музики і відносить до поняття «музична культура суспільства» «систему всіх державних інститутів, куди входить музична освіта і наука про музику, концертні зали і засоби масової комунікації, тобто все те, що забезпечує обмін споживання у суспільстві музичних цінностей, створених і виконаних композицій» (Дряпіка, 2000, с. 31).

В дослідженні Т. Осадчої розглянуто питання формування музичної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва за концепцією Р. Тельчарової, в якій зміст поняття «музична культура» характеризують: по-перше, зв'язок музичної культури з потребами людей, практичними цілями людської діяльності; по-друге, музична культура виступає вираженням світоглядної цілісності ставлення людини до буття; по-третє, музична культура є формою людського, культурного буття (Осадча, 2018, с. 103). Також вчена вважає, що лише сума набутої особистістю музичної інформації не відображає рівень її музичної культури, який, на її думку, складається з комплексу здібностей, установок, знань,

вмінь, навичок, здатності щодо оцінювання. «Усі ці складові музичної культури особистості виникають в процесі музичної діяльності та за наявності розвиненої музичної свідомості» (Сопіна & Білецька, 2019, с. 190).

З педагогічної точки зору, зазначає Дін Юнь, музична культура є витоком і регулятором духовних і матеріальних цінностей людини, що становить зміст музичної освіти (Дін Юнь, 2016, с. 19). При цьому, зауважує автор, «музична культура особистості вважається вираженням її духовної культури на рівні конкретного виду мистецтва – музики» (Там само).

Визначаючи музичну культуру особистості як системне і багаторівневе утворення, О. Негребецька зауважує на різноаспектність у розгляді даного поняття. Так, на її думку, музична культура особистості є результатом впливу музичної культури суспільства, і в той же час її можна розглядати «як умову подальшого художньо-творчого розвитку особистості та як результат специфічної духовно-практичної діяльності людей і способів існування та функціонування їх музичної свідомості» (Негребецька, 2012). В аспекті нашого дослідження слушною є теза дослідниці, щодо «розгляду музичної культури особистості як частини її духовної культури», (Там само), яка є вираженням «власного досвіду особистості у сфері музичного мистецтва та сукупності специфічних способів музичної діяльності людей» (Там само). Вчена вважає, що педагогічна сутність цього поняття характеризується «якістю музичного сприймання та переживання музичних творів; прагненням до творчого самовияву в музичній діяльності; упорядкованістю та глибиною музичних знань; рівнем активного засвоєння різних видів музичної діяльності; вибіркоким оцінним ставленням до музики» (Негребецька, 2012, с. 41-42). На думку О. Негребецької, процес формування музичної культури особистості тісно пов'язан із процесом формування її духовної культури та «є керованим соціально-педагогічним явищем, об'єктивні чинники якого знаходяться у нерозривній єдності та взаємозалежності» (Там само).

Отже, духовна культура майбутніх учителів музичного мистецтва є явищем широкого порядку, а музична культура – одним із складників духовної

культури. Від того якій музиці надає перевагу сучасний студент, які його музичні інтереси, ціннісні орієнтації в музичному мистецтві і таке інше, залежить і сутність його духовної культури, її рівень, характер, тобто її якісні характеристики, адже відомо, що протилежними до поняття «духовність» є «бездуховність», «безкультур'я», «антикультура» та інші. Слушним в цьому контексті є вислів К. Ушинського про те, що у вихованні підростаючого покоління все базується на особистості вчителя, вихователя, тому що виховна сила витікає тільки із живого джерела людської особистості (Березюк & Власенко, 2017, с. 78). Жодні статути, за К. Ушинським, «жодні програми і штучний організм навчального закладу, як би хитро він не був придуманий, не зможуть замінити особи вчителя у справі виховання дитини. Тільки особистість може впливати на розвиток і формування особистості, тільки характером можна виховати характер» (Там само). Ці думки К. Д. Ушинського набувають особливої значущості, коли мова йде про формування духовної культури наставників майбутніх поколінь у наш складний і суперечливий час. Якщо не сформувати достатнього рівня духовної культури у нинішніх студентів вищих педагогічних закладів освіти, то школа одержить вчителя, який не здатний буде вирішувати поставлені суспільством завдання щодо виховання висококультурних, освічених індивідів, від яких залежатиме майбутнє суспільства.

У формуванні духовної культури особистості позитивне значення має взаємодія різних видів мистецтва, але для дитячої творчості, організацією якої в подальшому будуть займатися майбутні вчителі музики, найбільш доступним та емоційним є хорове мистецтво, яке надає дитині можливості для творчого самовираження, розширює досвід художньо-естетичних переживань та колективних відносин, пробуджує здатність до глибокого пізнання музичного мистецтва, осягнення самої себе і життя в цілому. На думку К. Ушинського, «хорова музика організує, об'єднує школярів, виховує їхні почуття, вносить життєрадісність, яскравість у шкільне життя» (Ушинський, 1983). Через хорову діяльність, зазначає Т. Ситник, «відбувається залучення дитини до музичної культури», а завдяки колективному співу, продовжує думку дослідниця,

створюється «прекрасне психологічне, моральне і естетичне середовище» щодо розвитку музичного інтересу і формування у школярів кращих людських якостей (Ситник, 2017, с. 254).

Дослідженню історії хорового мистецтва присвячено значну низку музикознавчих праць Л. Архимович, О. Афоніної, О. Берегової, Д. Болгарського, М. Варакути, Н. Герасимової-Персидської, Н. Горюхіної, Л. Корній, Л. Кияновської, А. Лаценка, І. Сікорської, Ю. Щириці та ін.

Вченими доведено, що мистецтво хорового співу має давні коріння. Виникнувши на ранніх щаблях розвитку людського суспільства колективним співом супроводжувалися трудові процеси. Професійний хоровий спів відомий за часів Давньої Греції, де хором (гр. *choros* - юрба, збори) називали групу виконавців, що брали участь у виконанні трагедій та комедій в античному театрі. Вже у Гомера згадується про хорове виконання пісень, яке супроводжувалося танцем. Про ємність означеного поняття свідчать його тлумачення в довідковій літературі як от: «співочий колектив, що разом виконує вокальні твори; багатоголосий вокальний музичний твір, а також його виконання; злагоджене, дружнє звучання кількох або багатьох голосів» (Словник української мови, 1980). В музичному словнику хорову музику визначено, як «музику, призначену для виконання хоровими колективами» (Юцевич, 2003) та «найбільш демократичний і доступний вид музичного мистецтва», який має широкі виховні можливості, «зумовлені силою впливу на найширші маси виконавців та слухачів» (там само). Розвиток і функціонування хорового мистецтва, зазначає автор словника, «визначається особливостями національної народної хорової культури та її традиціями» (Юцевич, 2003). Подальшої еволюції набуває хор з появою урочистої хорової лірики. Так, з хорових пісень на честь Діоніса виникає драма, в якій першочергова роль належала хору. В V- IV ст. до н.е. в Афінах організацію та матеріальне забезпечення хору було покладено в якості громадського обов'язку на хорега (від гр. *choros* - хор і *hegeomai* - той, що йде попереду, показує дорогу), почесного громадянина, який відповідав за участь хора у виставах та концертах (Там само) Пізніше це стало державною міссією, а виступи хору, поділеного на

два полухори набули характеру змагань. З кінця IV ст. до н.е. участь хору в театральних виставах припиняється і хор зберігає своє значення лише в побуті на організаціях свят. В римському театрі хор не відіграє такої важливої ролі як в грецькому, однак тут набуває поширення з кінця I ст. до н.е. так званий *пантомим*, який виконується з яскравим музичним і хоровим супроводом.

Античні форми хорового виконавства набули втілення у християнському богослуженні. Центрами професійного хорового співу були монастирі та церкви. В католицькій церкві спочатку превалював одноголосний хоровий спів з органним супроводом, а в православній – спів а капелла. До складу церковних хорів входили лише чоловіки й пізніше хлопці. У відповідності до ідейних цілей та естетичних догм церковний культовий спів мав аскетично-відчужений характер, відрізнявся статичністю і формальним звучанням. Загалом це було речитативне виконання псалмодій та спів, який притаманний для виконання релігійних гімнів. В церковному богослужінні Київської Русі основною формою богослужбового співу був *знаменний розспів*, назва якого пішла від спеціальних знаків – знамен, за допомогою яких він записувався і знаменував собою, як зазначено в дослідженнях науковців, «ангельський спів» (Герасимова-Персидська, 1978; Кречківський, 1996; Корній & Сюта, 2011).

Широкого розвитку набуває мистецтво хорового співу з розвитком багатоголосся та підсиленням світського начала в музиці. Так, в західноєвропейському культовому хоровому співі в XI ст. з'являється двоголосся, а в XII-XIV ст. виникають такі форми багатоголосної культової музики як от: мотет, побутова духовна пісня (*лауда*), ліричні (*мадригал*, *баллада*) та жанрові пісні (*качча*). Широкого розповсюдження набувають театралізовані форми виконання релігійних текстів, завдяки чому хоровий спів набуває більш життєвої правдивості та емоційної наповненості.

Розквіт хорового співу а капелла у XV-XVI ст., пов'язаний з творчістю Палестрини, О. Лассо, К. Жаккена. Це зумовило появу нових виконавських прийомів, що потребувало більшої рухливості голосів та надавало хоровому співу динамічності та барвистості. Формування світського стилю у хоровому співі

зумовлено розквітом у XVII ст. багатоголосних форм народної пісенної творчості, появою на початку XVIII *партесного співу*, в якому поєднувалися гармонійна повнота звучання та широкий мелодійний розвиток, що яскраво простежується в *духовних концертах* М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя, А. Рачинського, які є справжніми витокami духовності світового хорового мистецтва, сповнені «глибоким роздумом та особливими якостями душевної відкритості» (Сбітнєва, 2012, с. 167). Складність виконання таких форм хорової музики вимагала спеціальної професійної підготовки виконавців, результатом чого стало відкриття співацьких шкіл та капел. Слід зауважити на роль братських шкіл в Україні, в яких музичне виховання здобувачів було на високому рівні, що «сприяло подальшому розвитку українського професійного мистецтва» (Там само).

Осередком розвитку мистецької освіти в Україні, за твердженням науковців, стає Києво-Печерська лавра. Дослідники історії церковного співу Києво-Печерської лаври (Д. Болгарський, Н. Герасимова-Персидська, П. Маценко, Н. Костюк, К. Шамаєва, О. Ткаченко) доводять, що «лаврський розспів став унікальним музичним надбанням свого часу, яким послуговується увесь православний світ до сьогодні» (Лісовська, 2020, с. 252). Вважаючи Києво-Печерську лавру «центром поширення української співочої традиції», О. Ткаченко зазначає, що в той період Києво-Печерська лавра була національним культурно-освітнім осередком та духовним центром, «який формував і постачав кадри церковних ораторів, викладачів гуманітарних дисциплін та керівників навчальних закладів і проповідницьку літературу в регіони України та монастирі православного слов'янського світу» (Ткаченко, 2013, с. 333). Дослідниця також акцентує увагу на позитивних результатах навчання і досягнення лаврськими хористами високої виконавської майстерності завдяки цілеспрямованому навчання учнів за спеціальною програмою, «...де велике значення приділялося загальному і музично-теоретичному навчання, а також роботі співаків із нотним фондом. Зокрема вчилися складати літературні та музичні твори, виконувалися різні завдання з нотною літературою» (Там само). На ґрунтовність підготовки

лаврських хористів зауважує К. Шамаєва, яка зазначає, що в той період «непоодинокими були випадки відправлення ченців київських монастирів до Петербургу на посади вчителів» (Шамаєва, 1996). Вже у 1738 році в Глухові відкривається «Співоча школа», виникнення якої, зазначає Л. Горенко, «обумовлено надзвичайно високим розвитком музично-співочої культури в умовах функціонування Української козацько-гетьманської держави (1654–1764 рр.), а також розмаїттям культурно-музичного життя в тогочасній Україні» (Горенко, 2006). Зі стін школи вийшла значна кількість «відомих українських музикантів, композиторів, співаків, які з часом впливали на подальший розвиток української та російської музичної культури» (Сбітнєва, 2012, с. 167), серед яких були М. Березовський, Д. Бортнянський, Г. Сковорода, М. Полторацький.

Серед педагогічних досягнень того часу слід зауважити на появу методики навчання учнів музичної грамоті, відомої «київської азбуки», спрямованої на здійснення масової освіти щодо навчання хорового співу; підручник М. Дилецького «Грамматика мусикійська», який став основою вивчення теорії музики та багатоголосного співу; методичний посібник зі співу «Партесна азбука» Г. Головні, в якому представлено методику моделюючого навчання; викладення теорій співу а капела на релятивній основі М. Березовського тощо (Іванов, 1997).

Розвиток хорового виконавства в Україні сприяв тому, що вже наприкінці XVIII ст. більша частина населення міст і сіл «знало музичну грамоту і церковний спів» (Корній & Сюта, 2011, с. 120). У початкових школах при церквах, монастирях і духовних семінаріях «не тільки навчали грамоти, а й давали елементарні музичні знання, які використовувалися у хоровому співі» (там само), а вихованці Києво-Могилянської академії професійно вивчали не лише нотну грамоту та церковний спів, але й навчалися гри на струнних та духових інструментах, співали в хорі академії, склад якого іноді становив 300 осіб, а оркестр включав понад 100 виконавців (Корній & Сюта, 2011, с. 120). Також відомими хорами того часу були хори при «церквах та монастирях Києва, Чернігова, Переяслава, Глухова, Львова, Харкова та інших міст» (Там само).

Стрімкого розвитку набуває мистецтво хорового співу в період появи в західноєвропейських країнах вокально-інструментальних жанрів кантати, ораторії, які у XVIII ст. набувають розквіту в творчості Й. Баха, Г. Генделя, Й. Гайдна. Монументальність хорового викладення, змістовність та глибина творів, різноманітність засобів музичного вираження та прийомів виконання (підчас дуже складних), зумовили підвищення вимог до мистецтва хорового співу. Також розвиткові світського хорового співу значно сприяла опера (хори в операх Ж. Люллі, К. Глюка, Дж. Верді, Ж. Бізе, Р. Вагнера, що потребувало вирішення нових складних художніх завдань як вокально-хорової так і сценічної майстерності).

Масового руху набуває хоровий спів у XIX ст. як в країнах Західної Європи так і на Україні. Р. Римар зазначає, що в Україні цей період «ознаменувався впровадженням у світську культуру народної тематики і мови» (Римар, 2008) і пов'язан з «пробудженням національної і соціальної свідомості українського народу» (там само). Виникають аматорські хорові об'єднання (в Німеччині, Австрії, Швейцарії, країнах Прибалтики – це чоловічі хори *літертафель*, у Франції – *орфеон*). Діяльність цих об'єднань спрямована на організацію хорових шкіл, класів, щорічних співочих свят, що сприяють широкій популяризації хорового співу. В Україні відкриття таких об'єднань в Києві (1863), Харкові (1871), пізніше в Одесі (1884) підсилюються творчою та музично-просвітницькою діяльністю таких яскравих особистостей, як М. Лисенка, Є. Барвінського, А. Вахнянина, М. Леонтовича, К. Стеценка, О. Кошиця, Ф. Колесси, Я. Калішевського, О. Нижанківського, С. Людкевича та ін., в творчості яких ключовими ідеями були любов до національної культури, народної пісні, духовної спадщини українського народу. Найвідомішими культурно-освітніми об'єднаннями на той час були товариство «Просвіта» (1868), яке очолював А. Вахнянин, львівські співочі товариства «Торбан» (1870) та «Гармонія» (1875), культурно-просвітницьке товариство «Лютня» (1881), чоловіче хорове товариство «Ехо» (1885), товариство «Львівський Боян» (1891), головою якого був В. Шухевич (Гордійчук, 1990).

Вже наприкінці XIX ст. поступово простежується тенденція відходу від церковно-співацької практики і активного залучення хорових колективів до світських заходів. Як зазначає А. Лащенко, «хоровий рух того періоду охоплював релігійну, героїко-національну, лірико-побутову, романтично-революційну музику» (Лащенко, 2009, с. 71), а його «жанрово-стилістичне коло визначалося специфікою літургійних творів, оригінальних світських композицій, обробок народних пісень» (там само). Оскільки майже усі хорові сили України в цей період, зазначає А. Лащенко, були згуртовані ідеями національно-визвольної боротьби, «хорове мистецтво з його унікальними можливостями впливу на політичну орієнтацію суспільства опинилося в епіцентрі передреволюційних подій» (Лащенко, 2009, с. 71).

Початок XX ст. (20-ті роки) був дуже важким періодом у розвитку хорового мистецтва і особливо хорового виконавства. Генеральною лінією радянської влади стає «установка на залучення» якомога більшої кількості населення до самодіяльної художньої творчості та зокрема до хорового співу (як найефективнішого засобу комуністичної ідеології) (Лащенко, 2009, с. 72). Головними жанрами хорового мистецтва стає масова пісня, а спів а капелла витискається, «як компрометуючий своєю приналежністю до релігійної сфери» (Там само). Більшість провідних хорових колективів на той час стають заполітизованими і лише завдяки керівництву хормейстерів, таким як, наприклад, Н. Городовенко, який очолював хорову капелу «Думка», вдалося утримати, за висловом А. Лащенко «Аріаднову нитку дійсної духовності» української хорової культури завдяки введенням в репертуар колективу духовних творів західноєвропейських композиторів Й. Баха, Й. Гайдна, Г. Генделя (там само). Поряд з цим у 1919 році в Кам'янці-Подільському з метою популяризації української музики за кордоном створюється Українська республіканська капела, яку очолює О. Кошиць, а на Закарпатті – Національний хор (керівник О. Приход). Також цей період у становленні українського хорового виконавства ознаменований виникненням театру української пісні «Жінхоранс» (1930), який заснований в Полтаві В. Верховинцем, (пізніше перейменовано у капелу

«Веснянка»), особливостями якого є синтез хорового співу та народної хореографії (Скопцова, 2017, с. 83).

Наприкінці 30-х років ХХ ст. після усіх революційних потрясінь в Україні відбувається ліквідація національно-патріотичних громадських організацій (Садовенко, 2022, с. 51), хоча «хоровому мистецтву дивом вдалось уникнути репресій і хори продовжували плідно працювати» (Там само). В цей період з'являється значна кількість аматорських хорових колективів високого професійного рівня, які пропагували вітчизняну хорову культуру, і навіть влітку 1942 року в умовах німецької окупації, зазначає С. Садовенко, проходить «Перший крайовий конкурс хорів, присвячений 100-річчю від дня народження Миколи Лисенка» (Садовенко, 2022, с. 51).

З середини ХХ ст. (40-50 роки), музичне життя України поживається, хорова культура стає частиною культурної політики. Вперше в історії України, зазначає Р. Римар, розвиток хорового мистецтва стає одним із напрямків державної політики та отримує фінансову підтримку, і, разом із тим, «з хорового репертуару було цілковито виключено церковний спів, що не могло не залишити негативного відбитку на культурі народу» (Римар, 2008). В цей період створюється багато хорової масової пісні, оскільки і війна, і революція початку віку, потребували згуртування мас. Політична атмосфера, в якому жило українське суспільство, вимагала відповідного репертуару «від агітаційних – до так званих масових пісень, де поряд з традиційними фольклорними мотивами втілюються теми революційної боротьби, творчої праці, народності, інтернаціоналізму» (Садовенко, 2022, с. 51). Державою було поставлені питання щодо кадрового забезпечення хорових диригентів, що сприяло відкриттю в 15 обласних центрах України музичних училищ з диригентсько-хоровими відділами для підготовки фахівців (Михалець, 2004). «Біля витоків формування вітчизняного хорознавства стояли видатні хормейстери-практики П. Чесноков, Г. Дмитревський, К. Птиця, О. Єгоров, К. Пігров, М. Колесса» (там само), традиції яких продовжували із 60-х років представники одеської школи К. Пігорова: А. Авдієвський, Д. Загребський, В. Шип, Г. Ліознов, Ж. Косинський, А. Захаров.

У 60-70-ті роки ХХ ст. професійна хорова освіта в Україні набуває значного розвитку. Кожен заклад середньої та вищої музичної освіти має хорове відділення, навчальні хорові колективи, тобто, це був період, коли професійну музичну освіту отримує «великий загін діяльних хоровиків-диригентів» (Бурбан, 2005). В 70-80 роки «важливим фактором піднесення хорової справи стала реальна й плідна співпраця виконавців з композиторами» (Лященко, 2009, с. 73). До репертуарного списку хорових колективів України входять твори Л. Дичко, І. Карабиця, Є. Станковича, М. Степаненка, В. Степурка та ін. Також спостерігається хорова масовість, результатом чого стає «чітке розмежування двох виконавських напрямів – академічного і, так званого, «народного» співу» (там само), відбувається формування такого музичного напрямку як «неофольклоризм». Розвиток хорового мистецтва підсилюється активністю громадських сил, товариств і об'єднань, завдяки яким проходять фестивалі хорової камерної музики (Харків, 1987), створюється академічна хорова капела в Житомирі, чисельна кількість дитячих хорових колективів, найвідомішими з яких були «хор Українського Радіо і Телебачення, хор хлопчиків середньої спеціальної музичної школи ім. М. В. Лисенка, хор «Щедрик». З'являється значна кількість дисертаційних досліджень з тематики хорового мистецтва та диригентсько-хорової підготовки, підручники та методичні посібники (Лященко, 2009, с. 74). Відносний політичний спокій цих років стимулює розвиток камерного хорового співу, характерними ознаками якого є внутрішня тонкість, гнучкість та виразність і появу в країні порівняно невеликих хорових аматорських гуртків «західного» типу», які «не втрачаючи традицій вітчизняної хорової школи прагнули не стільки потужності звуку, скільки різнобарв'я його тонів, максимальну єдність звуковідтворення» (Садовенко, 2022, с. 51). Серед таких колективів, які залишили значний слід в історії українського хорового мистецтва, С. Садовенко визначає Хорову капелу управління Південно-Західної залізниці під керівництвом О. Тимошенка (Київ), народний хор Палацу культури Харківського тракторного заводу під керівництвом І. Бідак, хор студентів Ніжинського педагогічного інституту ім. М. В. Гоголя (керівник – В. Іконник), хор хлопчиків

«Дзвіночок» (керівник – З. О. Виноградова, Київ), Львівський хор хлопчиків і чоловіків «Дударик» (керівник – М. Кацал) та ін. (Садовенко, 2022, с. 53). Слід зазначити, що вказані керівники хорових колективів повністю усвідомлювали духовний потенціал хорового мистецтва та його роль у формуванні духовної культури особистості та вводили до репертуару своїх колективів поряд з українськими й духовні твори, залучаючи виконавців до кращих надбань національної та світової спадщини хорового мистецтва.

В період здобуття Україною незалежності (90 роки ХХ ст.) спостерігається криза хорового мистецтва. Не зважаючи на те, що хоровими колективами продовжувався розвиток культурно-просвітницьких традицій, які набули яскраво національного характеру, «колективи втратили колишню державну підтримку і хоровий спів став асоціюватися з чимось державно-офіційним» (Гречуха, 2007, с. 37). Об'єднуючим фактором, зазначає С. Садовенко, в цей період стало православ'я, що сприяло переосмисленню ролі і функцій церковної музики, звернення до світських і літургійних форм, «що виявляється у появі ефектних філософських інтонацій-ланок, інтонацій-мотивів, інтонацій-символів, інтонацій-заставок – у горизонтальній і у вертикальній площинах хорового мистецтва» (Садовенко, 2022, с. 53). Особливо цінним, вважає дослідниця, було «повернення до практичного обігу кантів, хорових концертів в оригіналі великої групи композиторів, у тому числі, церковно-літургійних творів» (там само). Досліджуючи православну духовну музику в системі української культури кінця ХХ – початку ХХІ століття М. Антоненко зазначає на багатофункціональності православної духовної музики, виділяючи поряд з догматичною, культурно-просвітницькою та місіонерською, *ціннісну функцію* (містить у собі «світоглядні орієнтири християнської віри, які спрямовані на реалізацію загальнолюдських цінностей»); *виховну функцію* (сутність якої є забезпечують зміст текстів духовних творів, спрямованих на «формування людського ідеалу, наділеного високими моральними якостями»), *повчальну функцію* (сприяє формуванню духовних переконань через музичні образи духовної музики); *художньо-естетичну функцію* (опанування особистістю творів духовної музики, в яких

представлено оригінальні художні скарби української музичної культури і одержання насолоди від спілкування з ними) (Антоненко, 2020, с. 11-12). В цей період виникає «репертуарний вибух» у творчій діяльності хорів, який полягає в появі безлічі духовних (відомих і невідомих) творів, «що виконуються в обрядах Літургій, колядок, шедрівок, гаївок» (Гречуха, 2007). Ці твори, зазначає Н. Гречуха, мають широкий спектр звучання, «змістовні, насичені, популярні як при написанні, так і при функціонуванні у часи Другої світової війни. Те саме варто сказати про твори стрілецької, патріотичної тематики» (Там само).

На початку ХХІ століття український «хоровий рух розвивається в умовах діалектичної єдності нового і старого, відбирає і закріплює в собі кращий досвід музикування» (Кушнерук, 2005, с. 40). На думку О. Батовської, тематику хорової музики значно переосмислено в напрямку «історичного минулого, утвердженні національного менталітету» (Батовська, 2016, с. 193). На сучасному етапі, зазначає О. Батовська, «в умовах перегляду громадських, морально-етичних ідеалів, звернення до історії, філософії, психології має значення утвердження непорушних, «вічних» морально-етичних цінностей» (там само). Саме хорове мистецтво «виконує функції програмування культурних цінностей в сучасному культурному просторі» та є ваговою складовою культури (Батовська, 2016, с. 193).

Сьогодні головним принципом українського хорового виконавства, вважає Л. Кушнерук, є прагнення виконавців «донести до слухача зміст, художній образ твору, а впливовим засобом створення концепції твору є звукова тембральна палітра» (Кушнерук, 2005, с. 40), що потребує наявності у виконавців високого рівня виконавської майстерності. Останнім часом активізуються наукові мистецтвознавчі розвідки, в яких *розглядається*: сучасний хоровий спів а capella як системний музично-виконавський феномен (Батовська, 2019); художньо-стильовий синтез як феномен сучасної хорової творчості (Бондар, 2020); православна духовна музика в системі української культури кінця ХХ – початку ХХІ століття (Антоненко, 2020); творча спадщина Хуан Цзи в контексті академічного китайського музичного мистецтва ХХ століття (Чень Менмен, 2021). З'являється низка педагогічних досліджень, *присвячених*: методиці диригентсько-

хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи (Ярошевська, 2017); методичним засадам підготовки іноземних студентів у ВНЗ України до керівництва хоровими колективами (Ма Сюй, 2015); методиці вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання (Лінь Є, 2017); методиці формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання (Ван Яцзюнь, 2018); формуванню педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики (Смаковський, 2018); формуванню основ художнього світогляду учнів молодшого шкільного віку у процесі хорової діяльності (Стасюк, 2010); формуванню вокально-хорових навичок підлітків у позашкільних навчальних закладах (Бабіченко, 2018); формуванню методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування (Терляєва, 2019); методичним засадам вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах (Хуан Чанхао, 2021); формуванню художньо-мовленнєвих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки (Леснік, 2021); підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності за поліфункціональним підходом (Го Сяофен, 2023).

В умовах сьогодення в процесі опанування студентами диригентсько-хорових дисциплін широко застосовуються сучасні інформаційні технології та мультимедійні засоби навчання. Так, використовуючи нотні редактори *Finale*, *Sibelius*, *MuseScore*, *Cakewalk*, *LilyPond* здобувачі мають змогу прослухати, зберігти та надрукувати партитуру вивчаемого твору, а за допомогою програм *Sound Forge* та *Cubase* створювати та аранжувати хорові твори. Цікавою формою навчання (особливо в період пандемії) стало впровадження в освітній процес диригентсько-хорового навчання програми *Virtual Choir Creator* – віртуальний хор. Використання програми *Virtual Choir Creator* допомагає створювати відеомонтаж, синхронізувати всіх учасників хорового колективу та взагалі стати учасником хору, до якого підчас входять співаки зі 145 різних країн світу.

Цю програму впровадив в життя у 2009 році американський композитор і хоровий диригент Ерік Вайтекер, на думку якого віртуальний хор є глобальним явищем, оскільки «формує створений користувачами соціальних мереж хор, який, завдяки використанню технологій, по-новому об'єднує співаків з усього світу та їхню любов до хорової музики» (Віртуальні хори Еріка Вайтекера).

Досліджуючи стан хорового мистецтва на початку XXI ст., П. Андрійчук зауважує на розвиток аматорського хорового мистецтва у контексті музичної культури України. На думку автора, активізація аматорського хорового мистецтва виникає «унаслідок двох хвиль», по-перше, аматорські хори виникають з вокальних колективів при будинках творчості й клубах, а по-друге, активно розвиваються в період набуття Україною незалежності «коли, окрім розвитку самих хорів, відбувається формування культурного життя» (Андрійчук, 2020, с. 73). Спів у хорі, зазначає П. Андрійчук «виступає чинником об'єднання людей зі спільними інтересами, можливістю концертувати, є шляхом для досягнення музичного мистецтва та здатністю долучитися до народного пісенного надбання» (Там само).

Сьогодні пошуків пошуків стильових ідентифікацій хорового співу в Україні, вважає Л. Кушнерук, значно сприяють також хорові фестивалі -конкурси (Кушнерук, 2005, с. 42), серед яких хор-фест «Золотоверхий Київ» (Київ), «Від Різдва до Різдва» (Дніпро), «Південна Пальміра» (Одеса), «Пасхальні співи» (Рівно), конкурс імені Д. Сочинського (Івано-Франківськ) та багато інших, які стали окрасою музичного життя України (Там само).

Мистецтво хорового співу в Китаї, на відміну від України, не має такої довгої історії, хоча процес його започаткування починається з розповсюдження в Китаї європейського хорового співу в період XVI-XIX ст., який вважається *першим етапом* розвитку китайського хорового мистецтва (Ван Юйхе, 2000, с. 10). До кінця XIX ст. однією з наймасштабніших монодичних традицій в світі була китайська вокальна музика, яка коріннями сягала глибини віків та існувала не тільки в сольній, а й у хоровій формі, і, як зазначають китайські дослідники, хоровий спів тривалий час був унісонним (Тянь Сяобао, 2008, с. 26). Відомо, що

китайська вокальна музика тісно була пов'язана з філософськими та релігійними вченнями, що висвітлено історичною пам'яткою китайської культури «Книгою пісень» – «Шицзін», автором якої вважають Конфуція. До «Книги пісень» входить понад 350 народних віршів-пісень та гімнів – по справжньому народних за образним змістом і стилем, які виконувалися у характерній речитативно-декламаційній манері. Також в ній згадується про існування різних музичних інструментів тих часів (Щолокова, Шип & Шевнюк, 2004, с. 108). Складається «Книга пісень» – «Шицзін» з чотирьох частин: «звичаї царств» 国风 го фин, куди входили побутові, народні ліричні пісні; «малі оди» 小雅 сяо-я включали ліричні пісні, складені освіченими людьми й відрізнялися тонким психологізмом і виразністю; «великі оди» 大雅 дя-я; «гімни» 颂 сун, сюди входили музика і танці, що виконувалися на урочистих церемоніях. Слід зазначити, що виконання деяких од потребувало спеціальної вокальної підготовки (Yang Yinliu, 1988, с. 61). Дослідники китайського хорового мистецтва зауважують на роль пісенно-поетичної школи, яку очолював Цюй Юань (340-278 рр. до н.е.) та творчості видатного китайського поета Сун Юя (290-223 рр. до н.е.) в історії культури Китаю, що стало основою для створення ліричних та лірико-епічних творів з прозаїчним вступом (Там само).

Вперше знайомство китайців з хоровим багатоголоссям, як зазначають Бянь Мен, В. Дацишен, Лю Чі, Лі Юехе, Лю Чі, Гун Лі, Янь Чжихао, почалося з духовної музики, яка в той час звучала в церковних приходах великих міст. Такі приходи були організовані місіонерами, що займалися вивченням і узагальненням історичного досвіду розповсюдження християнства в Китаї, ще наприкінці XVI століття. Так, значний внесок у розповсюдження християнства в Китаї внесли німецький місіонер-єзуїт Бернард Штумпф, француз Жан-Франсуа Гербільон, португалець Томас Перейра та автор книги «Історія проникнення християнства в Китай» італійський місіонер Маттео Річчі, що дозволяє дійти думки, що саме з цього періоду розпочинається відлік традицій багатоголосного хорового співу в Китаї (Ван Чжецін, 2020, с. 115).

Після виходу в 1692 році Указу єзуїтів, виданого маньчжурським імператором Кансі (1654–1722), (який увійшов в історію як прогресивно мислячий державний діяч, який цікавився музичними досягненнями європейців та в повній мірі розумів роль освіти і культури в духовному розвитку громадян), західні християнські місіонери набувають офіційного дозволу на проповідання християнства, проведення богослужіння за європейськими національними традиціями та будівлю християнських храмів (Юань Є, 2019, с. 93-94).

З середини ХІХ ст. місіонерська діяльність активізується, в церковних школах, що відкриваються в християнських центрах, створюються хорові колективи, вивчаються основи хорового співу і вже наприкінці ХІХ ст. хоровий спів європейського гармонічного типу стає традицією, хоча до нього залучена лише незначна частина китайського суспільства. Також в цей період активно перекладаються тексти, друкуються нотні збірки (зокрема вперше було надруковано ноти китайського чотириголосного хору), видано китайською мовою навчальний посібник з теорії музики, який містить приклади з європейських хорових творів, а 1883 році в світ виходить хорова збірка «Маленькі псалми» з перекладенням західних мелодій китайською нотацією (Тао Ябин, 2001, с. 143).

Не зважаючи на багатовікові музичні традиції китайського народу, китайське хорове мистецтво є рідким виключенням в історії свого становлення і набуває розвитку лише в ХХ ст., в період соціально-політичних та культурних перетворень в країні, зумовлених розвитком економіки на засадах капіталізму, появою християнства (що стало запорукою виникнення в Китаї нових жанрів та форм музикування), появою нових контактів із західною культурою, і, одночасно, появою нових ідей, які заслуговували на увагу прогресивно налаштованої частини суспільства. В країні з'являються школи нового типу, в яких обов'язково був урок музики і хоровий спів (Ся Цзюньвей, 2018).

Період кінця ХІХ ст. і до 1920 року вважається *другим періодом* розвитку хорового мистецтва Китаю, який пройшов під рухом «сюетан юейге» («Пісні нових навчальних закладів»). «Сюетан» в перекладі з китайської означає

«Школа». «Шкільні пісні», як правило, призначалися як навчальний матеріал для уроків співу та виступів учнів у шкільних концертах та різноманітних громадських заходах (Тіань Є, 2008, с. 110). Завезення «Шкільної пісні» в Китай з Японії музичними просвітниками – Шеном Сінгону (*Sheng Xingong*, 1882–1948) та Лі Шутонем (*Li Shutong*, 1880–1942), стало важливим чинником в прискоренні процесу розвитку багатоголосного співу в Китаї. Додавши до завезених мелодій найвідоміші тексти китайських поетів, Шен Сінгон і Лі Шутон включили видали ці пісні до збірки «Антологія шкільних пісень», яку було видано в Шанхаї та запровадили їх до обов'язкового вивчення у китайських школах (Тіань Є, 2008, с. 109).

Найвідомішим автором «шкільних пісень» був Лі Шутон (1880–1942), який першим почав використовувати в них традиційні китайські мелодії, опублікував збірку «Колекція національних пісень», зміст якої становили тринадцять поем з «Книги пісень» – «Шицзін», пісні з «Чуці» та інших давніх джерел, поєднавши літературний матеріал з європейськими та японськими співами. Крім того, до збірки автором також було додано дві пісні в сучасній обробці, написані у жанрі найстарішої традиційної китайської опери «Куньцюй» (Лю Цзинчжи, 1988, с. 245). Також Лі Шутон став засновником першого музичного журналу в Китаї під назвою «Маленький музичний журнал» (1906), який, на жаль проіснував не довго. Однак вже у 1913 році просвітницька діяльність Лі Шутона виявляється в заснуванні у м. Ханчжоу другого музичного журналу «Бай ян» – («Тополя»), (Чень Жун, Лі Шутон, 2015), що стало важливим кроком щодо залучення широкого кола громадян до музичного мистецтва й в подальшому сприяло появі таких професійних журналів, як «Музика» (1920), за виданням Пекінського університету, «Музичні кола» (1923), що видавався Шанхайською консерваторією та ін., в яких висвітлювалися питання розвитку історії китайської музики, особливості західного музичного мистецтва і композиторської творчості, шляхи вдосконалення музичної освіти в Китаї (Сунь Цзінань, 2000, с. 513). Серед творчої спадщини Лі Шутона найбільш відомими є пісні «Спогади про дитинство», «Сон», «Озеро Сіху», «Прощання», яка стала

саундтреком до фільмів «Лютий ранньої весни» та «Спогади про південну околицю», хорові твори «Людина і природа», чоловічий хор «Ранкове сонце», мішаний хор «Великий Китай» (Сунь Цуньїнь, 2001).

«Шкільні пісні» значно збагатили уроки музики, стали першими творами, що увійшли до репертуару дитячих хорів, а також сприяли використанню західної п'ятилінійної нотації в китайській музиці. Вже з 1912 року «шкільні пісні» вивчаються не тільки в шкільному курсі, але й в університетах, прикладом чого є відкриття в Сичуаньському педагогічному інституті спеціального класу, в якому «шкільні пісні» не тільки виконували, але і складали (Ван Чжецін, 2020, с. 115). Ван Юйхе зазначає, що перші «шкільні пісні» створювалися для одноголосних хорів і хоча були дуже прості, вони заклали фундамент для розвитку хорового багатоголосся (Ван Юйхе, 2000, с. 48). Роль музики, як важливого елемента життя соціуму, в китайському суспільстві значно зростає, а хоровий спів поступово стає частиною культурного життя країни. Виконання пісень «Нової армії» сприяє виникненню нових форм музикування, закладаються основи багатоголосного китайського хорового співу (Там само).

Період 1919-1927 років визначається дослідниками як *третій етап* становлення хорової китайської музики та характеризується значним імпульсом розвитку хорового мистецтва. Він пов'язан з реформаторським «Рухом 4 травня», що тривав у травні-червні 1919 року та привів до зростання національної самосвідомості. В цей період хоровий спів розглядається вже не тільки як форма колективної творчості, а як справа, яка набуває державного значення в згуртуванні народу для сумісної боротьби, що сприяє активізації творчості китайських композиторів Сяо Юмея, Тань Ханя, Чжао Юаньженя, Цю Вансяна, Цин Чжу, Шэнь Бинляня, Хуан Цзи, якими створюються в цей період хорові твори національного характеру, патріотичного змісту. Загалом в цих творах поєднувалися кращі традиції європейської композиторської техніки з національним китайським колоритом. Також важливим досягненням цього періоду було створення композиторами багатоголосних хорових творів та залучення широких мас населення до хорового співу. Позитивним чинником

становлення хорового мистецтва стало підвищення рівня професійно-виконавської підготовки фахівців – відкриваються музичні заклади нового типу (музичні факультети Пекинського, Янцзинського, Хуцзянського університетів) та перша китайська консерваторія в Шанхаї (1927).

Наступний, *четвертий етап* розвитку хорового мистецтва (1927–1939 рр.) пов'язан з появою перших хорових творів крупної форми – кантати, ораторії, прикладом чого є твір Чжао Юньжєня «Мелодія», який, за твердженням Ван Юйхе, за будовою нагадує масштабні епічні європейські твори XVIII ст., однак, в той же час є твором, що швидко завоював визнання професійних музикантів і широкої публіки (Ван Юйхе, 2000, с. 19). Близький до жанру ораторії хоровий твір Хуан Цзи «Пісня про Велику ріку» (1932) було написано, по-перше, як відгук композитора на загрозу японського вторгнення до країни, а по-друге, на потребу навчальних закладів, за якою необхідним було виконувати твори національного хорового мистецтва. В дослідженні Чєнь Менмен зазначено, саме що Хуан Цзи «сформував жанрову систему хорової творчості та вокального багатоголосся в національній культурі Китаю» (Чєнь Менмен, 2021), а його ораторія «Вічний жаль», написана в період 1932-1934 років, «стала тим «ядром», з якого виросла національна хорова музика нового типу» (Там само).

Також в цей період виникає інтерес до співу *a capella*, результатом чого стає поява в 1929 році першого китайського багатоголосного твору а капелла Хуан Цзи «Мулан рятує свою мати» (目连救母) для чоловічого хору на основі народних мелодій. Дослідники китайського хорового співу вважають композиторів Хуана Цзи, Лі Шатона та Шєнь Сінгуна, фундаторами багатоголосного китайського хорового співу (Цзоу Аймін, 1996). Пізніше на світ з'являється значна кількість хорових творів а капелла, серед яких «Підняття цілини навесні» (Хє Люйтін), «Переправа через Янцзи» (Хє Шидє), «Марш маньчжурських в'язнів» (Сянь Сінхай), «Втомлений сподіватися» (Фєй Кє). Завершується четвертий період становлення хорового китайського мистецтва кантатою Сянь Сінхая «Хуанхе» (1939), твором, в якому композитор застосовує

імітацію, європейську техніку написання, за допомогою чого втілюється національний колорит, вводить до складу виконавців оркестр народних інструментів. Як зазначають дослідники хорового китайського мистецтва, з появленням цієї кантати завершується становлення китайської хорової культури і розпочинається період класичної китайської кантати, який продовжується до середини 60-х років XX століття (Ван Юйхе, 2000, с. 49).

В період 40-х років XX ст. країна переживає складний період своєї історії, пов'язаний з політичними конфліктами – війна з Японією, прихід до влади в 1943 році Мао Цзедуна, створення у 1949 році КНР. Трагічні події, які відбувалися в країні, значним чином вплинули на економічну, зовнішньополітичну й внутрішньополітичну стратегію Китаю, що в свою чергу сприяло становленню китайського хорового мистецтва, особливо розвитку масової, революційної пісні. Тематикою пісень були агітаційно-пропагандистські ідеї боротьби проти японських загарбників та спасіння країни. Також в цей період продовжує розвиток жанр кантати. Так, відомим твором тих часів стає кантата «Хауйхайська битва», авторами якої були Шень Явей та Чжан Жуей. Виникають так звані «народні кантати» – хорові твори, доступні за виконанням широкому колу хорових колективів, в тому числі аматорських. Вони були значно менші за обсягом та відрізнялися нескладною формою і музичною мовою. Засновником «народних кантат» був Сянь Сінхай, автор кантати «18 вересня», п'ятичастного хорового твору в супроводі оркестру народних інструментів (Ван Юйхе, 2000, с. 51). Інтерес до хорового багатоголосся поширюється, що потребує уваги до підготовки хорових диригентів і педагогів-практиків. З'являються перші педагогічні дослідження китайських науковців Жень Це, Чжан Мінцзоань, присвячені диригентсько-виконавській підготовці фахівців, що стає підґрунтям в становленні професійно-педагогічної освіти хорових диригентів. Відкриваються нові музичні заклади (консерваторії в Пекіні, Тяньцзіні, Сіані, Ухані), в яких ведеться підготовка студентів з хорового диригування, в 1955 році відкриваються загальнонаціональні «Курси хорових диригентів», на яких, разом із китайськими викладачами викладають і радянські фахівці, а в 1956 році було відкрито

диригентські факультети на базі Китайського музичного коледжу та Шанхайського музичного училища (Ма Сюй, 2015, с. 30).

Важливого значення набуває заснування у 1949 році музичних періодичних журналів «Світ музики» та «Масова музика». Саме в журналі «Масова музика» (існував до початку 1980 року), висвітлювалися питання становлення хорового мистецтва в нових соціальних умовах. Зміст журналу складали два розділи – вивчення теорії музики (в якому публікувалися лекції з елементарної теорії музики, теоретичні дослідження щодо історії етнічної музики) і складання пісень (публікувалися твори композиторів, призначені для виконання широким колом народних мас) (Сунь Цзінань, 2000, с. 528).

В період 1950-1965 років китайськими композиторами створюється значна кількість кантат, як от: «Тигрова ріка» (Чжан Венган), «Чанбайшань» (Чжен Чженью, Чжу Цзеньєр), «Вірші героя» та «Щаслива ріка» (Сяо Бай, Ван Цян), «Золотий прибій» (Чжан Деунчжи), «Янцзи» (Се Гочен) та ін. Роки Культурної революції (1966-1976) в історії Китаю відзначені хаосом, хвилею насильства і руйнуванням пам'яток культури. До знищення старої культури і відстоювання ідей китайської революції закликав молодь Мао Цзедун. Ці часи були важким випробуванням для китайської культури і зокрема для хорового мистецтва. Під заборону попадають твори не тільки зарубіжних, але і китайських композиторів, написані в попередні часи. Виключенням стають пісні, в який вшановується Комуністична партія Китаю та особисто Мао: «Пісні цитат Мао», «Бунтарські пісні», «Червоніє Схід» (東方紅), пісня, яка взагалі кожен день виконувалась учнями шкіл перед першим уроком та двічі на день лунала з репродукторів у містах і селах. Одним з великомасштабних хорових творів того періоду стає «П'ять віршів Мао Цзедуна», написаний у 1970 році Тьєн Феном. В дослідженнях Лянь Лю (2013), Ма Сюя (2015) зазначено, що для цього періоду характерним було звернення до стародавніх китайських наспівів, які складали репертуар багатьох хорових колективів та створення «зразкових музичних драм» в жанрі «пекінської опери» - цзінцзюй (京劇) («Червоний ліхтар»), (大红灯

笼高高挂) («Шацзябан»), (沙家浜) балетів (Та). Оркестрову музику було переважно представлено оркестрами китайських національних інструментів, оскільки академічні оркестри розформували, як і значну кількість музичних закладів освіти (Лянь Лю, 2013; Ма Сюй, 2015).

Після завершення Культурної революції в 1976 році й до 1980 року розпочинається епоха відродження втрачених художніх позицій в музичній культурі Китаю. Так, відновлюють свою роботу факультети хорового диригування в музичному училищі в Шанхаї та Центральній консерваторії в Пекіні, у 1982 році організовано «Пекінський хоровий фестиваль», а у 1986 владою було затверджено національну «Премію за хорові твори». Відроджується жанр кантати, яка протягом 90-х років і до сьогодні набуває активного розвитку й взаємодіє як із симфонічною музикою так і з іншими хоровими жанрами (Тань Сяобао, 2008).

З 1976 року почав відновлюватися китайська церква і духовний хоровий спів. Значний внесок в розвиток хорового мистецтва, зокрема духовного хорового співу, зробив найвідоміший китайський диригент і педагог Ма Гешун. Випускник Вестмінсерської академії хорової музики в США за спеціальністю «Хорове диригування», професор Шанхайської консерваторії, він протягом довгого творчого життя підтверджував звання засновника китайського хорового мистецтва. Ма Гешун підготував цілу плеяду фахівців-диригентів, серед яких професори Сюй Угуань, Ван Цзінь, які викладають в Шанхайському педагогічному університеті, професори Ван Янь, Ван Хейлінг (Шанхайська консерваторія), професори Янь Баолін (Чжецзянська консерваторія), Цянь Давей, Рень Баопін (керівники Тяньцзінського хору Weiyang). Ма Гешун є автором відомої в Китаї «Хорології», в якій представлено хоровий метод, який дійсно підходить для навчання китайців хорового співу, враховано особливості артикуляції і особливо вимові китайських ієрогліфів у хоровому співі. Це дослідження науковці називають «Біблією» в галузі китайського хорового диригування (林玉杰, 2018). Також професор Гешун відомий як автор

масштабного духовного хорового твору «Помазанник», яких складається з двох частин по шість пісень в кожній. В процесі виконання духовних творів професор Ма Гешун вимагав від студентів «співати з духом і розумом» (1 Коринтян 14:15), з розумінням «відноситься до вираження духовного значення священної поезії» (Wang Zheqing, 2023, с. 37). Пояснюючи вираз «спів з духом» Ма Гешун зазначав, що співаючи гімн, по-перше, потрібно подивитися на текст і зрозуміти духовне значення, яке він несе, а по-друге, під час співу (окрім звернення уваги на такі фактори, як чистота інтонації, звук, ритм), слід також звернути увагу на вираження змісту тексту, що дозволить не тільки добре заспівати, але і зворушити слухача (там само). В 2013 році в Китаї вийшла оновлена збірка наукових праць Ма Гешуня, до якої ввійшли його наукові доробки «Моя історія організації та керівництва хором» (1935), «Підготовчий процес Антияпонської військової музичної дослідницької асоціації вчителів музики Хіjing» (1938), «Основні виразні риси хорової творчості в різні періоди в Європі» (1982), «Деякі поради щодо техніки дитячого хорового письма» (1984), «Хорова музика КНР» (1985), Основні вимоги до підготовки дитячого хору (1988) «Базовий курс хорового диригування» (1995), «Про керівництво християнською духовною музикою» (1996) та ін. (Ма Гешунь, Сюе Яньлі, 2013).

Період 1980-1990 років у становленні хорового мистецтва характеризується дослідниками як реформаторський (Ван Юйхе, Гу Лі, Лю Янь, Тань Сяобао). З'являється значна кількість великомасштабних творів в жанрах хорової музики: кантати, хорові сюїти, хорові твори а капелла, які відзначаються збагаченим художнім змістом, новими прийомами композиторської техніки, національним колоритом.

На межі ХХ-ХХІ ст. китайські композитори звертаються до тем, присвячених давнім народним звичаям, оспівуванню природи рідного краю. За твердженням Ван Цзяцина, відбувається «концептуальне переосмислення традиційних образно-тематичних констант» (Ван Цзяцина, 2022, с. 243), що відображено «в деідеологізації патріотичної, громадянської, соціальної тематики» та репрезентується образ людини «перш за все як особистості, ідентифікація

котрої конструюється не в політичних параметрах», зазначає автор, «а базується на національних засадах і осмисленні їх як складової світової культури» (там само). Масштабна епічна кантата поступається ліричній сюїті, для якої є характерним національний колорит, заснований на традиційній народній пісні різних регіонів країни (Лянь Лю, 2013), хоча низка творів, які визначено авторами як музична поема чи симфонічний хор, попри все виявляють жанрові риси кантати. До них можна віднести такі твори як от «Духовна жертва» (1995) Сю Цзинсіна, «Вірші Тан», «Китайські поезії » (1999 р.) Чень І, «Китай моя прекрасна мати» (1996), «Нанкінський плач» (1997) Цинь Сяна, «Наша Батьківщина» (1999) Сюй Чанцзя.

Сьогодні процес розвитку хорового мистецтва в Китаї набуває обертів. Стирання ідеологічних бар'єрів значно розширили творчі уподобання композиторів, продовжує становлення китайська кантата, яка все більше симфонізується, в ній, як і в інших хорових творах, втілюються основи національної китайської музики та інтонаційної сфери китайської опери (хорові твори «Га» Чень Юаньліня, «Юньнанські мотиви», «Рибалки з озера Ерхан» Тьєн Фена, «Сніг над Цзяном» Сюй Чанцзюня, «Міраж бамбукового терему» Вея Сяо-Сі, «Осінній дощ» Цао Гуань-юя та ін.). Одночасно зростає рівень професійної підготовки фахівців з хорового диригування, з'являється низка дисертаційних досліджень, присвячених професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в аспекті диригентсько-хорового навчання (Ван Тяньці, Ван Яцзюнь, Лінь Є, Ма Сюй, Хуан Чанхао, Цао Хункан, Го Сяофен та ін.) Активно відбувається популяризація шкільних хорів, організація і проведення різноманітних постійнодіючих фестивалів-конкурсів хорової музики по всій країні (Всесвітня хорова зустріч в м. Сямінь, Всесвітня хорова Олімпіада, всесвітньовідомий хоровий конкурс «Saijiqi», хорові конкурси «Голоси Китаю» та «Золотий колокол», щорічні Національні студентські конкурси хорової музики та ін.).

Отже, узагальнюючи інформацію щодо становлення китайського хорового мистецтва, слід зазначити, що факторами його розвитку виступили місіонерсько-

просвітницький рух, важливі історичні події в житті країни (Сінхайська революція, Рух 4 травня, війна з Японією та Громадянська війна, створення КНР), синтез зарубіжних форм і жанрів з традиційним, національним музичним мистецтвом. Не зважаючи на різнобіжність у становленні хорового мистецтва в Китаї та Україні (що зумовлено різними типами культур Заходу і Сходу, особливостями менталітету й світосприйняття, наявністю традицій багатоголосного співу в Україні та тисячолітньому існуванню сольного одноголосся в Китаї) духовний потенціал хорового мистецтва обох країн виявляється в тісному взаємозв'язку з національними традиціями, зверненню до народної пісні, в якій втілено духовні надбання народу, його світоглядні, морально-етичні уподобання; усвідомлення ролі хорового співу в духовному житті особистості, завдяки якому в кожній людині пробуджуються «міцні енергетичні ресурси» (Сбітнєва, 2012, с. 170), формується світогляд та духовне ставлення до людей і всього світу.

ВИСНОВКИ до розділу 1

Проведене в першому розділі теоретико-методологічне дослідження з формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва дає можливість дійти певних висновків.

Багатозначність категорії «культура», яка в процесі розвитку набула безлічі нових трактувань і якісних характеристик, стала об'єктом дослідження різних наукових галузей. На основі усвідомлення гуманістичного змісту феномену культури та її спрямованості на формування духовно багатого і вільної особистості, з'ясовано, що культура виступає якісною характеристикою розвитку суспільства та духовно-практичного освоєння людиною світу і себе самої в процесі матеріальної, духовної та художньої діяльності. Культура розуміється як те, що робить людину Людиною, духовною, незалежною особистістю, здатною до творчості, постійного культурного розвитку, фахової самореалізації та реалізації культурних цінностей в життя сучасного суспільства. Конкретизовано

зміст протилежних до дифініції «культура» понять, як от «антикультура», «контркультура», «субкультура».

Уточнено, що духовна культура є також багатокомпонентним суспільним явищем і складовою частиною загальної культури та досліджується в філософсько-соціологічному, культурологічному, психологічному, педагогічному та інших напрямках. Відсутність єдиного визначення щодо даного поняття зумовлюється динамічністю його розвитку, зміною сутнісних характеристик в залежності від соціальних, політичних, економічних змін. Сутність духовної культури особистості розглянуто в контексті уточнення понять «дух», «душа», «душевність», «духовність» на основі вивчення наукових праць мислителів античності та середньовіччя, доробок провідних світових і українських вчених минулого і сучасності. Доведено, що духовна культура та духовність особистості перебувають в тісному діалектичному взаємозв'язку.

Зроблено висновок, що духовна культура особистості є багатокомпонентним феноменом, який містить в собі ідеали і переконання людини, її світогляд і ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності, морально-естетичні погляди і почуття, до якого входять ще багато інших компонентів. Уточнено, що джерелом формування такої особистості повинно бути мистецтво, оскільки в мистецтві сконцентровано увесь багатий, різнобічний соціокультурний, духовний досвід людства, його духовно-творчий потенціал, що знаходить вираження в формуванні світогляду людини, її ідеалів, зумовлює її ставлення до світу і самого себе.

Доведено, що мистецтво проявляє себе в духовній культурі суспільства своїми функціями, ознаками, вмістом, особливою мовою передачі художньо-естетичної інформації; «оформлює» духовну культуру своїми образами і стилями, категоріями і принципами. Як форма культури мистецтво виступає одним із засобів існування вмісту духовної культури і її модифікацій, формою духовного освоєння світу людиною.

У площині мистецтва наголошено на ролі музичного, зокрема хорового мистецтва, не тільки як найдієвішого засобу формування духовної культури, але і

як об'єкту вивчення в процесі підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Здійснено ретроспективний аналіз становлення хорового мистецтва України і Китаю, з'ясовано, що духовний потенціал хорового мистецтва обох країн виявляється в тісному взаємозв'язку з національними традиціями; зверненню до народної пісні, в якій втілено духовні надбання народу, його світоглядні, морально-етичні уподобання; усвідомленні ролі хорового співу в духовному житті особистості – завдяки хоровому співу в людині пробуджуються міцні енергетичні ресурси, формується світогляд та духовне ставлення до людей і світу.

Уточнено роль музичної культури в структурі духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Доведено, що духовна культура майбутніх учителів музичного мистецтва є явищем широкого порядку, а музична культура виступає одним із складників духовної культури. Від того якій музиці надають перевагу майбутні вчителі музичного мистецтва, які їхні музичні інтереси, ціннісні орієнтації в музичному мистецтві, від здатності розуміння і привласнення ними духовних цінностей музичної культури, залежить рівень духовної культури і сьогоdnішніх студентів і їх майбутніх вихованців.

В нашому дослідженні духовну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва визначено як інтегровану фахово-значущу якість, що характеризує міру осягнення особистістю загальнокультурних та мистецьких цінностей національної та світової спадщини як основи особистісного саморозвитку та творчої самореалізації в професійно-педагогічній діяльності.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХОРОВИХ ТВОРІВ

2.1. Науково-педагогічні підходи та принципи формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів

Вихідною позицією обґрунтування методичних засад формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва логічно постає виокремлення науково-педагогічних підходів, на дотриманні яких має відбуватися освітній процес фахової підготовки.

Зрозуміло, що конкретизація змісту таких підходів у контексті дисертації визначається сутністю досліджуваного феномену духовної культури як такої та стосовно майбутніх учителів музичного мистецтва в проєкції на пізнання ними хорових творів; а саме йдеться про:

по-перше, інтегральний характер феномену духовної культури, який синтезує як особистісні прояви, зокрема позиціонування духовної культури не лише в аспекті підґрунтя особистісних мистецьких і позамистецьких цінностей, а саме як орієнтир фахового становлення майбутніх учителів музичного мистецтва;

по-друге, фундаментальну і принципову для вчителя невід'ємність у феномені духовної культури загальнолюдських чинників і власне професійних мистецьких, базованих на особистісних музичних і мистецьких цінностях;

по-третє, розуміння «культурного» через ставлення до національного мистецтва (поваги до нього, пріоритетності пізнання і потреби розвивати й захищати тощо) і поваги до інших культур, зокрема мистецьких/музичних традицій;

по-четверте, зорієнтованість на *здатність особистості до саморозвитку* і вмінь його прогнозувати та планувати, спонукою для чого також є ціннісна сфера вчителя як базова для його духовної культури;

по-п'яте, націленість на вияв *креативності у процесі творчої самореалізації*, що невід'ємно від діяльнісної активності і самопрогнозування та самооцінювання, тобто сформованої культурної компетентності, яка виокремлена як ключова життєва компетентність у Законі України «Про освіту», Рекомендаціях Ради Європи (Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС)) та імплементована в освітній процес як української, так і китайської освіти, освітніх систем багатьох країн.

Виокремлені позиції взаємозумовлені змістом. Так, інтегральний характер феномену духовної культури містить розуміння ціннісної єдності та синкретизму загальнолюдського, особистісного і професійного, з чого випливає нероз'єднаність національного і загальнокультурного контекстів та ставлення до «іншого»; поряд із цим, реалізація означених позицій унеможлиблюється або суттєво обмежується поза усвідомленим прагненням особистості до саморозвитку, а отже поза уміннями самооцінювання і самопрогнозування, що у свою чергу базується на діяльнісній активності й вияві творчого потенціалу.

Отже, висловлені позиції зумовлюють зосередження дослідницької уваги на розкритті сутності *культурологічного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, аксіологічного, комунікативного, художньо-інтегрального* науково-педагогічних підходів до формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва – як взаємозумовлених у процесі їхньої методичної реалізації.

Конкретизуємо зміст зазначених підходів у контексті дослідження.

Не викликає сумніву, що в контексті завдань дисертаційного дослідження стрижнем аналізу є *культурологічний науково-педагогічний підхід* до формування досліджуваного феномену.

Культурологічний підхід. Зрозуміло, що сутність цього науково-педагогічного підходу і його застосування визначається сутністю поняття «культура», що, як відомо, має декілька сотень визначень, котрі висвітлюють різні аспекти і грані культури (про це йшлося в 1.1). Посилаючись на здійснений попередньо аналіз феномену «культура», зауважимо, що в контексті дослідження він конкретизується передусім як спрямування на так зване «творення» майбутнього вчителя музичного мистецтва як людини культури (за визначеннями І. Зязюна, Г. Шевченко та ін.), що й передбачає, в першу чергу, духовне «перетворення» особистості.

У зв'язку з цим наведемо влучне висловлювання Г. Шевченко стосовно культури і духовності особистості: саме культура «гарантує високу напругу духовної енергії»; а образ людини культури пов'язується вченою із наповненням такого образу «цінностями культури і мистецтва, гуманністю, що привносить у повсякденність духовні прагнення і духовні дії, відшліфовують розум і почуття, облагороджують природний матеріал до рівня досконалості» (Шевченко, 2017, с. 368).

Як підкреслюють Г. Балл, В. Медінцев, творення такої «людини культури», зокрема і вчителя музичного мистецтва, варто розуміти як «буття культури в людському індивіді» (Балл & Медінцев, 2011, с. 7), тобто це таке буття, що провокує активність особистості бути креативною і головне – самою творити власну креативність, тобто бути суб'єктом власного буття, в тому числі й професійного.

У продовження цієї думки наведено тезу В. Гриньової, яка конкретизує сутність культурологічного підходу, з чим погоджуємось, а саме: «культурологічний підхід – це вивчення світу людини в контексті її культурного існування, в аспекті того, чим цей світ є для людини, яким сенсом він для нього наповнений» (Гриньова, 2013, с.8). Важливо те, що культурологічний підхід у педагогіці, а отже і в педагогіці мистецтва, є історично детермінованим за своєю суттю.

Невипадково автори монографії, присвяченої саме теорії культурологічного підходу в освіті, логічно вводять поняття «культурологізації» освіти і необхідності такого вектору, що має вирішуватися на засадах «пошанування загальнолюдських цінностей, культурного плюралізму, діалогу культур, усвідомлення єдності духовного, природно-космічного, соціально-гуманітарного і культурологічних аспектів розвитку світу, людини, людства» (Машкіна, Усатенко & Хомич, 2016, с. 7).

У контексті дисертації це означає пошанування і розуміння жанрової, стильової специфіки хорового музичного мистецтва, зумовленого історико-культурними процесами в різних національних контекстах і в різних стильових і світоглядних системах митців.

Тобто саме культурологічний підхід у підготовці педагогів будь-якої спеціальності має відігравати системотвірну роль і для педагогічної теорії, і для педагогічної практики. Безумовно, ця думка природно проектується на систему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Власне майбутній учитель уже на етапі фахової підготовки має націлюватись на місію «носія і оберєга» духовних цінностей.

Як бачимо, культурологічний підхід, сутність якого впливає з сутності «культури», в якій акумулюються різні аспекти цього феномену, невід'ємний від *особистісно-орієнтованого підходу*: так чи інакше, на його дотриманні формуємо особистість із високим рівнем духовної культури.

Для мистецької освіти, зокрема й для підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, *особистісно-орієнтований підхід*, як і культурологічний, також є принципово домінантним, оскільки він спрямовує особистісно центровані вектори сучасної освіти загалом. Для майбутніх учителів музичного мистецтва, підготовка яких базована на розвитку індивідуальності та визнанні унікальності здібностей майбутнього педагога і його майбутніх учнів, на відмові від уніфікації творчого розвитку загалом, дотримання цього підходу є надважливим. Адже цей підхід передбачає не лише формування духовної культури майбутнього педагога мистецтва в

педагогічних університетах, а і його націленість уже під час фахової підготовки на виявлення унікальності особистості учнів у подальшій професійній педагогічній діяльності. Як зазначає О. Дубасенюк, дотримання особистісно орієнтованого підходу означає «врахування своєрідності індивідуальності особистості у вихованні дитини; систему відносин, за якою кожен учень відчуває себе особистістю і відчуває увагу педагога особисто до нього» (Дубасенюк, 2012, с. 15) при тому, що й формування культури, зокрема й духовної культури, самого педагога також базується на такому ж методологічному підґрунті.

Психологічні ж механізми творення особистістю себе розкрито концептуальними ідеями В. Роменця, який стверджував, що «особистість, яка містить у собі вселюдське, активно і проблемно співвідносить його зі своєю індивідуалізованою сутністю, взагалі безмежно обдарована, вона розкривається у певних творчих актах, є творцем взагалі» (Роменець, 1995, с. 365).

Зазначимо, що в психологічній концепції В. Роменця поняття «особистість» тлумачиться у зіставленні з «індивідуальністю», причому в контексті того, що «особистість» містить все те, що «кожна конкретна індивідуальність уже встигла засвоїти, інтеріоризувати, привласнити, а саме: знання, уявлення, усвідомлені закони» (Роменець & Маноха, 2017, с. 843). Тобто, як стверджує учений, саме з індивідуальності починається «справжнє виділення себе зі світу, усвідомлення своєї неповторності від наївних пошуків несхожості на інших до суттєвих ознак оригінального, яке вже є світінням всезагального» (Там само). Ця позиція є важливою для дисертації, передусім для конкретизації методичного інструментарію формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: засвоєння знань і уявлень про хорове мистецтво через їх інтеріоризацію, тобто через індивідуальну інтерпретацію, особистісне «проживання», усвідомлення і прийняття як цінності, що далі спрямовує діяльнішу активність подальшого пізнання і введення в практику професійну і практику власного буття.

Невипадково, аналізуючи концептуальні ідеї особистості В. Роменця, Т. Титаренко наводить важливу в контексті дисертації тезу: «кожна людина є творцем власної історії, її творчість є передусім самотворенням (Титаренко, 2001, с. 9). Так, важливо враховувати, що творення духовної культури людини є фактично її самотворення. А в контексті дисертації засобом та інструментом такого самотворення об'єктом пізнання постає хорова складова музичного мистецтва, освоєння якої спрямоване на самоформування духовної культури.

Водночас принципово враховувати природу музичного мистецтва і його пізнання в цілому, а саме аксіоматичну базованість на первинності емоційного відгуку на музику як мистецтво, що провокує глибокі переживання і співпереживання музичним образам, а отже формує музичне мислення – виконавське, аналітичне, методично-педагогічне, що якнайтісніше пов'язано з інтерпретаційними здібностями і вияву в них індивідуального бачення і трактування музичних, в тому числі й хорових творів. Цей момент також важливо враховувати в запровадженні певного методичного інструментарію підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відтак, зорієнтованість на формування і самоформування духовної культури майбутнього педагога невід'ємна від розкриття креативного потенціалу, розвитку здатності усвідомлення причетності і до професії вчителя, і до музичної скарбниці мистецьких загальнолюдських надбань, інструментом якого і виступає в цьому разі спонукання особистості до відчуття власної індивідуальності й діяльнісно практичної спроможності.

Разом із тим, загально визнаним постулатом психології особистості і є аксіома формування і розвитку особистості в її діяльності.

Отже, очевидний зв'язок і культурологічного, і особистісно-орієнтованого підходів з *діяльнісним підходом*.

Діяльнісний підхід. В основоположних працях Г. Костюка з психологічної теорії діяльнісного підходу проводиться послідовна думка про

те, що внутрішній світ людини, наповнений гуманістичними цінностями, визначається багатством і повнотою її ставлень до світу об'єктивного, що виявляє себе саме в діяльності; а також ідея взаємодії мотиваційної, змістової та мотиваційної складових діяльності, детермінації становлення особистості її діяльністю активністю (Костюк, 2010), що суттєво для дослідження духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва та педагогічних механізмів її формування.

Аналізуючи на підставі теоретичного аналізу сутність діяльнісного підходу в педагогіці та психології, зокрема в проекції на реалії сучасного життя, О. Хохліна (Хохліна, 2015) підкреслює думку щодо двоїстого тлумачення діяльності: як активного ставлення до дійсності і як процесу реалізації життєвих зв'язків суб'єкта в предметному світі, що й позиціонується як джерело саморозвитку особистості саме завдяки її суб'єктності; причому ці два вектори нероздільні. Для сучасного вчителя музичного мистецтва ця теза, на нашу думку, має виняткове значення: формування його духовної культури є процесом його власної активної діяльності невід'ємно із діяльністю саморозвитку і самореалізації у творчому процесі.

Як бачимо, діяльнісний підхід акумулює принаймні два аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: власне професійна діяльність як оволодіння фаховою майстерністю та діяльність як здатність застосовувати знання та уміння в професійній сфері та повсякденні (виходимо з того, що духовна культура позиціонована для вчителя саме як інтегральний феномен особистісного і фахового порядку).

Як зазначав І. Зязюн, підкреслюючи двоєдину спрямованість пізнання як єдності знання і практики: «теорія збагачується новими пластами знання, засобами сходження від конкретного до абстрактного, в процесі цього сходження і дякуючи йому, а практика удосконалюється також засобом сходження, в його процесі і дякуючи йому, але у зворотному напрямкові – від абстрактного до конкретного» (Зязюн, 2008, с.105).

Діяльність учителя набуває ефективності в разі, якщо вчитель є ініціатором такої діяльності, тобто її суб'єктом. Дослухаємось до тверджень В. Татенка стосовно того, що будь-яка діяльність, передбачає суб'єкта цієї діяльності, який в ній «виявляється і проявляється, а також набуває розвитку» (Татенко, 2017, с. 20), тобто суб'єкт і його діяльність невід'ємні, діалектично пов'язані, інакше результативність діяльності нівелюється. Саме суб'єкт діяльності є «ініціатором, автором-творцем, творчим виконавцем своїх життєвих проєктів, він перетворює дійсність, а не тільки пристосовується до умов існування» (Там само, с. 4). У контексті дослідження ця теоретична позиція конкретизується через багатоскладову (аналітико-мистецтвознавчу, педагогічну) інтерпретацію хорових творів і передбачає запровадження їх у педагогічний процес роботи з майбутніми учнями різного віку і різного рівня підготовленості тощо.

Суголосним цьому психологічному ракурсу розуміння діяльності є філософське тлумачення цього феномену І. Зязюном, який вказує, що для особистості-суб'єкта принциповим є рівень проблеми його «вибору» і задачі оптимального «здіяння» своїх творчих сил в ситуації «об'єктивно нового потенціалу виникнення можливостей суб'єктної дії. При цьому новий рівень свідомості і самосвідомості сучасної людини зумовлює більш глибоку рефлексію на себе як суб'єкта (Зязюн, 2008, с. 118).

Спрямовуючи цей вектор у мистецько-освітню площину, звернімо увагу на процеси реформування мистецької освітньої галузі, що охоплюють системи навчання мистецтва різних країн. Зокрема йдеться про те, що вимоги сучасного навчання мистецтва учнів і підготовки вчителя до цього стосуються свого роду «виходу за межі» власне навчання мистецтва як такого (оволодіння тезаурусом, навичками сприймання, практично-творчої, зокрема виконавської діяльності) – у сферу культуротворення через формування відчуття причетності до культурних процесів і «пробудження потреби на них впливати, здатності розпізнавати квазіхудожнє тощо. Тобто йдеться про особистість як суб'єкт культури через мистецьку освіту (Комаровська & Просіна, 2020).

Отже, діяльнісний підхід слід уточнити як *суб'єктно-діяльнісний*, що передбачає активність самої особистості в процесі пізнання хорових творів і самоформування на цій основі духовної культури.

У цьому полягає зв'язок між особистісно-орієнтованим і діяльнісним підходами, що розкриває й уточнює дію дотримання культурологічного підходу одночасно. Зокрема М. Бастун зазначає, що взаємоперетинання понять «культура і особистість» навіть зумовлює труднощі розрізнення цих підходів; а отже має сенс розглядати ці підходи як різні аспекти цілісної гуманітарної парадигми в освіті (Бастун, 2012, с. 170-175). Додамо: те ж доцільно зазначити і стосовно конкретизації діяльнісного підходу як суб'єктно-діяльнісного в його зв'язках з культурологічним.

А у вищенаведеній тезі І. Зязюна також фактично синтезовано зміст і культурологічного, і особистісно-орієнтованого, і діяльнісного (як суб'єктно-діяльнісного) підходів. Аналогічну позицію читаємо і у згаданому дослідженні В. Гриньової, яка виокремлює культурологічний підхід як методологічну позицією, що «розкриває єдність аксіологічного, діяльнісного й індивідуально творчого аспектів культури й розглядає людину як суб'єкта, головну дієву особу» (Гриньова, 2013, с. 8).

Разом із тим, повернімося до прояву діяльнісного як здатності реалізації набутого досвіду – умінь, знань і особливо ставлень як ознаки сформованості певного рівня духовної культури, що разом зумовлює виокремлення *компетентнісного підходу* до формування досліджуваного феномену в майбутніх учителів музичного мистецтва

Компетентнісний підхід актуалізується в освітніх системах багатьох країн, зокрема України і Китаю про що йдеться як у згаданих Рекомендаціях Ради Європи (Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС)), так і в законодавстві та наукових дослідженнях учених. Зокрема у статтях О. Комаровської, О. Просіної, Чжоу Тінтін підкреслюється, що в системі базових життєвих компетентностей (перелік яких зафіксовано в нормативному освітньому полі та імплементовано в практику освіти різних рівнів) стосовно

мистецької освіти саме культурна позиціонована як об'єднувальна щодо решти компетентностей (Комаровська & Просіна, 2020).

Звернімо також увагу на здійснений Чжоу Тінтін аналіз тлумачень культурної компетентності в китайській системі освіти. Учена зазначає, спираючись на широке коло наукових розвідок, що китайська освіта, музична зокрема, зосереджена на трьох складниках – саморозвиток (в центрі – суб'єктність, фізичні та психологічні якості того, хто навчається), соціальна залученість (взаємини в суспільстві та між країнами), культурне виховання (як сприйняття досягнень людської мудрості й цивілізації) (Чжоу Тінтін, 2022, с. 201). У такий спосіб, авторка доходить висновку, що не лише культурна компетентність у китайській системі освіти, а й загалом рамка універсальних компетентностей «центрована на всебічно розвиненій особистості як меті, що поєднує гуманістичні цінності невід'ємно від наукового підґрунтя (разом це і є культурний фундамент); цінності здоров'я, соціальну залученість особистості. І, що важливо в контексті нашої дисертації, власне культурний фундамент містить гуманітарну культуру, гуманістичні почуття; а також естетичний смак, що пов'язаний саме з пізнанням мистецтва : мистецькі знання і навички, повага до мистецького різноманіття, здібність відкривати, відчувати, цінувати й оцінювати красу, інтерес до художньої творчості, здатність поширювати красу в житті (Чжоу Тінтін, 2022, с. 202). Як бачимо, «культура» є невід'ємною від компетентнісної сфери людини та її цінностей, розглядається при цьому в неодмінному зв'язку з естетичною свідомістю і мистецтвом. Зауважимо, що Чжоу Тінтін підкреслює тим самим спорідненість китайської і української мистецької, зокрема й музичної освіти.

У контексті дисертації застосування компетентнісного підходу означає сформованість культурної компетентності в єдності з фаховими предметними, тобто націленість на формування духовної культури через практичне оволодіння виконавськими уміннями та поглибленням мотивації пізнавати та інтерпретувати хорову музику.

Аксіологічний підхід. Сформована в особистості «духовна культура» означає по суті, що така особистість є духовною особистістю апріорі. А для цього вкрай важливо, щоб, як підкреслює І. Бех, ця «духовна особистість переконалась у тому, що вищі цінності складають основний зміст її життя» (Бех, 2018, с. 7). Розуміючи феномен духовної культури (духовності) як базований на привласнених цінностях, учений продовжує думку стосовно того, що така духовна цінність має втілюватись у відповідному вчинку, що зрештою є важливим лакмусом духовної культури, «возвеличує особистість у очах того, хто зазнав її благородство» (Там само); і саме цінність як одиниця виміру духовної культури здатна «створити об'єктивну значущість та вибудувати відповідну ієрархію життєвих подій. У духовної особистості з'являється віра, яка забарвлює життя високим сенсом, у межах якого вона живе і духовно розвивається» (Бех, 2018, с. 8).

Проекція цієї тези в контекст дисертації означає, на наше переконання, прийняття особистістю музики і музичної культури як цінності, конкретно хорової музики як такої цінності, але найголовніше – усвідомлення й прийняття як цінності педагогом своєї майбутньої професії в націленості на формування духовної культури учнів.

Важливий зв'язок між духовною культурою в широкому розумінні й духовною безпекою людини саме в аксіологічному контексті розкриває Г. Шевченко. А саме: вчена зазначає, що специфічною ознакою духовної культури виступає сформований у свідомості людини «на основі духовних потреб, загальнолюдських і національних цінностей, високого рівня культури комплекс ідеальних уявлень про життєвозначущі цінності, що визначають смисл людського буття – істина, добро, краса» (Шевченко, 2017, с. 362). Отже, знов-таки, підкреслюється якнайтісніший зв'язок духовної культури людини з її аксіологічною сферою.

Відтак, духовно-культурологічна складова фахової підготовки педагога-музиканта є сутнісною рисою його особистості, оскільки розкриває

передусім його систему цінностей, на якій вибудовується світогляд, реалізація творчого потенціалу, його музично-естетична свідомість тощо.

Разом із тим, саме проблема формування ціннісної сфери позиціонована в теорії мистецької освіти як ключова. Як зазначає О. Комаровська, одним із важливим методичних завдань навчання мистецтва, в тому числі й музичного, є досягнення цілісного пізнання творів. А це означає розвиток у суб'єктів освітнього процесу здатності «емоційно-рефлексивного ставлення до конкретного твору як художньої цінності» і водночас – розвиток здатності емоційно-рефлексивного ставлення до художнього твору як смислового концентрату життєвих цінностей, які в ньому закладені» (Комаровська, 2020, с. 256). Власне ця теза підкреслює значущість аксіологічного підходу невід'ємно від культурологічного, оскільки саме цінності створюють фундамент для вибудовування духовної культури (Там само). У контексті дисертації це визначає такі педагогічні механізми формування духовної культури через пізнання хорових творів, які б відображали взаємозв'язок художньої емпатії, художньої рефлексії, прагнення і спроможність діяльнісного втілення творів, що опановуються.

Комунікативний підхід. Як відомо, однією з функцій мистецтва є інформаційна, тобто твір мистецтва як свого роду повідомлення. Власне від латинського *communicatio* комунікація і означає «повідомлення». Зрозуміло, що в контексті дисертації маємо зосередитись на комунікації художній, зокрема художньо-педагогічній, що важливо для встановлення педагогічних механізмів формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Як зазначає О. Комаровська, мистецька освіта загалом спирається на процес художньої комунікації, причому цілеспрямовано організований. Як вказує дослідниця, поза такою комунікацією унеможлиблюється вплив мистецтва на особистість, а результативність педагогічних дій нівелюється (Комаровська, 2020). Вказуючи – на підставі аналізу теоретичних джерел, – на принципову діалогічність художнього пізнання, учена уточнює поняття «діалогу» в музичному навчанні як діалог багатовимірний і різновекторний, що

передбачає «вибудовування «живого» зв'язку елементів його структури» (Там само, с. 258). При цьому виокремлюються різні аспекти комунікації – з позиції митця (як діалог зі світом, образи якого втілює композитор у музичному образі своїх творів; його ж діалог з образами/героями творів; його ж діалог зі слухачами тощо); з позиції слухачів (як діалог-пізнання власне музичного твору, проникнення в художній світ самого композитора, що спонукав його до музичного висловлювання і що допомагає слухачу інтерпретувати по-своєму твір), комунікація слухачів щодо творів, яка може відбуватись у різний спосіб; зрештою виділяється такий важливий аспект комунікації як саморефлексія слухача, коли останній декодує смисли і зіставляє їх зі своїми. Зауважимо, що важливо для нашої дисертації, слід додати до цих аспектів і комунікацію виконавця, що одночасно є і співтворцем композитора, і слухачем.

Як доходить висновку Чжоу Геян, аналіз сутності та особливостей комунікації з позицій педагогіки передбачає дослідження міжособистісного спілкування та взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Оскільки основою процесу навчання є практична діяльність учителя, від комунікативних умінь якого залежить ефективність педагогічного процесу (Чжоу Геян, 2018, с. 71). Безумовно, це ж стосується і музичного навчання.

Зауважимо, що в сучасних реаліях комунікативний підхід до мистецької освіти набуває актуальності, оскільки в принципі зростають вимоги до іноваційної комунікаційної діяльності особистості в будь-якій професійній сфері. А вчительська професія принципово побудована на комунікативній взаємодії. Мистецька освіта ж актуалізує поняття інтермедіальності як підґрунтя для діалогу культур, на чому слушно наголошує Н. Лупак що є різновидом взаємодії і виявляється «в єдності сприйняття людиною різних видів комунікативних засобів – медіа, має на меті закласти основи цілісного уявлення про природу, культуру, суспільство та сформувати власне ставлення до законів їхнього розвитку» (Лупак, 2021, с. 154).

У контексті дисертації саме текст хорового твору – в широкому розумінні і як власне закодовані в нотах смисли і підтексти і розшифрований

«виконавський» текст – є основою комунікації. Власне інтерпретація музичного твору в художньо-комунікативних процесах пізнання особистістю музики активізує художню рефлексію й націлює її на духовно-культурне самовдосконалення у виконавській та мистецько-освітній сфері (Орлов, 2003, с. 249).

Інтегральний підхід конкретизується в контексті дисертації як художньо-інтегральний, оскільки зосереджується на самому засобі, площині пізнання і формування ціннісного ставлення як основи духовної культури, – на освоєнні хорових творів майбутніми вчителями музичного мистецтва в контексті музичного мистецтва загалом і цілісних історико-культурних процесів. Разом із тим, інтегральність передбачає врахування цілісності процесу музичного мислення й пізнання музики в єдності її сприймання, переживання, осмислення, виконавської інтерпретації, багатоскладової комунікації, зокрема і діяльнісної активності із проявом креативного потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва. Відтак «інтеграція» в такому баченні пронизує всі зазначені підходи, акумулюючи їхній зміст.

Отже, усі науково-педагогічні підходи взаємопов'язані та взаємозумовлені. Однак, для структуривання методичних засад і чіткого виокремлення конкретних способів впливу на особистість майбутніх учителів музичного мистецтва (що буде розглянуто в розділі 3), логічно виокремити *домінантні підходи*. Аксиоматично, що такими в контексті дослідження постають культурологічний і аксіологічний, які конкретизуються через особистісно-орієнтований і діяльнісний (суб'єктно-діяльнісний); у свою чергу кожен з виокремлених підходів передбачає опору на мистецьку комунікацію і діалогічність музичного мислення і самоформування майбутнім учителем музичного мистецтва своєї духовної культури через діяльність і освоєння цінностей тощо.

Подамо такий взаємозв'язок графічно (рис. 2.1).

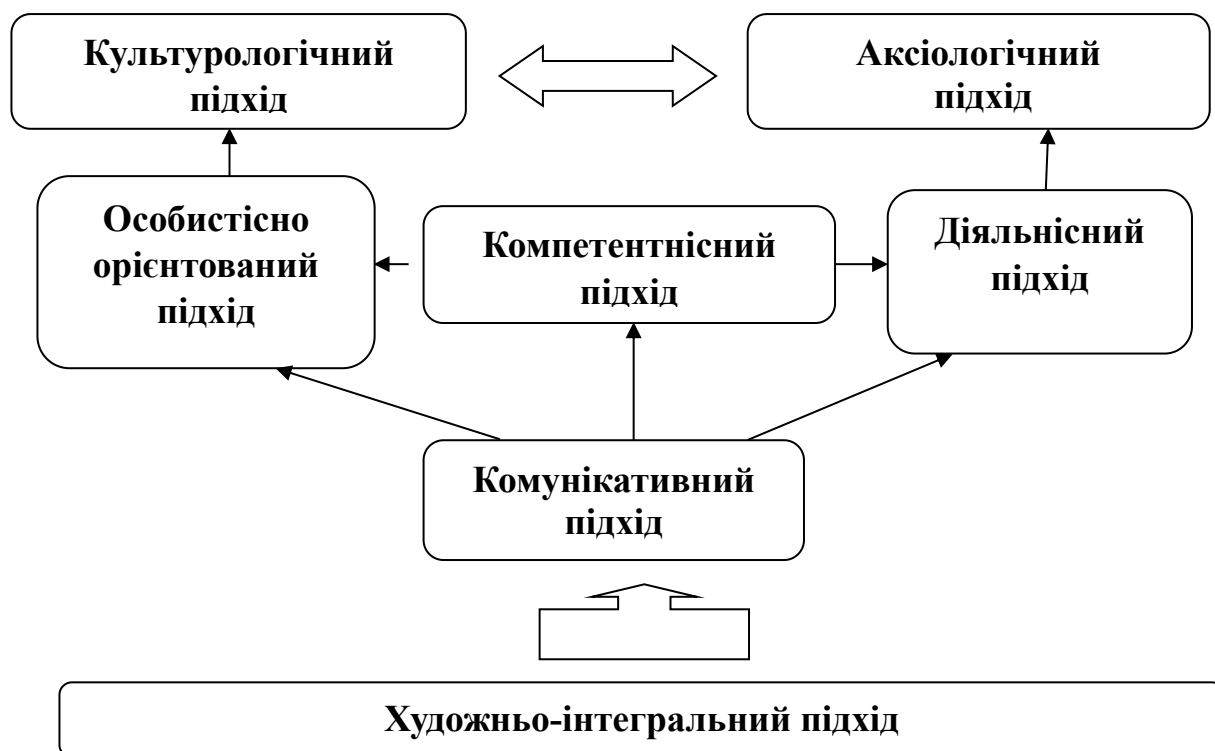


Рис. 2.1. Науково-педагогічні підходи до формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таким чином, можемо виокремити науково-педагогічні принципи, дотримання яких гіпотетично має оптимізувати формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів.

Такими є принципи:

- організації *цілісного пізнання і освоєння хорових творів у контексті виконавського, теоретичного і методичного музичного векторів підготовки*, дотримання якого означає відповідність усім описаним вище положенням *художньо-інтегрального підходу* до фахової підготовки майбутніх учителів музики, зокрема їхньої духовної культури як цілісного феномену, що отримує системний імпульс до самозбагачення ;

- *спрямованості пізнання хорової спадщини на підставі єдності і балансу діяльності сприймання, проживання і перетворення інформації* про хорову музику, рефлексії музичних хорових творів та власного ставлення до них; дотримання цього принципу також відповідає *художньо-інтегральному підходу*, але акцентує дотримання *комунікативного підходу* на підставі

єдності художнього пізнання як такого, що невід'ємно і від актуалізації ціннісного ставлення до хорових творів, а отже і *аксіологічного підходу*;

- *практико-орієнтованого вивчення хорових творів і спонукання до діяльній інтерпретації*, дотримання якого забезпечує як проживання знань про хорові твори через практичне занурення, так і усвідомлення своїх досягнень, тобто забезпечує дотримання *діяльній-суб'єктного і компетентній* науково-педагогічних підходів;

- балансу об'єктивних (загальнолюдських) і особистісних цінностей у проєкції на хорову спадщину, дотримання якого також акумулює і реалізує положення *аксіологічного підходу*;

- *опори на міжособистісну комунікацію суб'єктів освітнього процесу*, що зрозуміло, забезпечує реалізацію *комунікативного підходу* до освоєння хорових творів як засобу формування духовної культури.

Зазначимо, що реалізація *культурологічного підходу* забезпечується комплексним дотриманням усіх виокремлених принципів процесу формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зміст описаних науково-педагогічних підходів і пов'язаних із ними стрижневих педагогічних принципів, на яких має базуватися процес формування досліджуваного феномену, детермінує обґрунтування відповідних педагогічних умов для ефективного перебігу цього процесу, а далі – й розроблення відповідної методики.

2.2. Педагогічні умови формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів

Вирішення пріоритетних завдань, що постають перед освітою сьогодення й зумовлені сучасними цивілізаційними викликами до людини, процесом інтеграції України до єдиного європейського й світового простору, потребують концептуального вдосконалення системи освіти на усіх рівнях. Провідною тенденцією в цьому напрямку є проблема підготовки фахівців, здатних не тільки до конкурентоспроможності на сучасному світовому ринку

праці, але і до розуміння духовних цінностей загальнолюдської, національної культури, особистостей, що поєднують фахові компетентності з високим рівнем розвитку духовної культури. Проблеми формування духовної культури студентської молоді є ключовими в умовах розбудови держави, це процес, який має початок і не має кінця. Особливе значення в ньому належить вирішенню проблем формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, майбутня фахова діяльність яких буде «спрямована на залучення школярів до кращих цінностей музичного мистецтва, його культурних та національно-мистецьких традицій» (Ван Чжецін, 2022, с. 141). Актуальність даної проблеми вимагає пошуку відповідних шляхів, серед яких визначення та реалізація ефективних педагогічних умов формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва має особливе значення. Однак на сьогодні існують деякі розбіжності щодо тлумачення самого поняття «педагогічна умова». Тому вважаємо за доцільне з'ясувати сутність цього поняття.

У філософському розумінні категорія «умова» є ключовою і розглядається як поняття, що відображує відношення предмета до довколишніх явищ, наявність яких зумовлює існування цього предмета, тобто умова – це «те, від чого залежить інше» (Озадовська, 2002). Виступаючи зовнішньою зумовленістю предмета, умова (на відміну від причини) створює таке середовище, яке забезпечує предмету не тільки існування, але і розвиток (Там само).

У довідковій літературі поняття «умова» представлено: як необхідна обставина, яка уможливорює створення чого-небудь, або сприяє здійсненню чогось; як обставини, за яких що-небудь здійснюється; як правила і вимоги, за якими забезпечується нормальна робота чого-небудь; як «положення, що лежать в основі чого-небудь» (Яременко & Сліпушко, 2005).

Під педагогічними умовами, зазначає О. Пехота, дослідники розуміють «сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів, які супроводжують освітній процес, що певним чином структуровані і

спрямовані на досягнення мети» (Пехота, 2003) та дає власне визначення даному поняттю, а саме: «педагогічні умови – це категорія, яка визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети» (Пехота, 2003). За твердженням А. Семенової, педагогічні умови є обставинами, за яких відбувається і від яких залежить «цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» (Семенова, 2006).

В системі мистецького навчання педагогічні умови визначаються Г. Падалкою, як спеціально створені та застосовані в освітньому мистецькому процесі обставини, які впливають на його результативність (Падалка, 2010). Погоджуючись з твердженням В. Андрєєва, за яким педагогічні умови розглядаються як результат «цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів (прийомів)», а також організованих форм навчання для досягнення поставлених цілей (Ван Чжецін, 2022, с. 142), ми розглядаємо педагогічні умови як сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених обставин, за яких всі компоненти освітнього процесу знаходяться в постійному взаємозв'язку і розвитку, а навчання проходить в атмосфері плідної співпраці всіх його учасників (Там само, с. 142).

У дослідженні під педагогічними умовами формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва розуміємо такі обставини, які ефективно впливають на формування та розвиток визначених компонентів духовної культури, а саме – світоглядного, аксіологічного, емотивного, праксеологічного та забезпечуються відповідними чинниками.

Здійснений аналіз означених досліджень, аналіз наукової літератури з педагогіки, психології, філософії та власний досвід дозволив нам визначити власні педагогічні умови ефективного формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва:

- систематичне й цілеспрямоване розширення мистецького світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва;
- стимулювання в студентів інтересу та потреби щодо розуміння творів хорового мистецтва;
- наявність позитивних емоційних стимулів та створення високодуховної атмосфери під час навчання в аудиторній та позааудиторній роботі;
- активізація творчої самореалізації студентів у професійно-педагогічній діяльності.

Проаналізуємо сутність кожної з означених педагогічних умов.

Першою педагогічною умовою визначено *систематичне й цілеспрямоване розширення мистецького світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва*. Визначаючи ключовими категоріями світогляду поняття «світ» і «людина», в дослідженнях науковців світогляд розглядається як спосіб орієнтації людини у житті, її ставлення до світу і усвідомлення свого місця і ролі в ньому (Г. Гегель, В. Дільтей, І. Бех, О. Данильян, В. Тараненко, В. Шинкарук, Ф. Шлеєрмахер та ін.). Тобто світогляд виступає провідним вектором головних духовних орієнтирів й проектування людиною свого життя і спрямований на її духовне самоутвердження та самореалізацію, на її самовизначення у світі.

Дослідженню мистецького світогляду присвячено низку психолого-педагогічних та мистецтвознавчих праць В. Рибалки, Т. Яценко, О. Кузнецової, О. Лобової, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Ребрової, О. Рудницької, О. Щолокової, Ван Яюєці, Дун Хао та ін.

Необхідність формування мистецького світогляду майбутніх фахівців передбачено в Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти. Так, серед визначення спеціальних (фахових) компетентностей, якими повинні оволодіти випускники – майбутні вчителі музичного мистецтва, наголошено на їх здатність щодо збирання, аналізу та синтезу художньої

інформації, вміння її застосовувати в процесі практичної діяльності, а також вміння вільно володіти професійною термінологією (Стандарт вищої освіти).

За висновками наукових досліджень завдяки мистецькому світогляду відбувається становлення особистості, формується творча позиція її світосприйняття. На думку С. Вдович, мистецтво освічує й обґрунтовує (раціонально та емоційно) необхідність творчого ставлення людини до світу, «розвиває спеціальні здібності, впливає на якість сприйняття, його гостроту й свіжість» (Вдович, 2006, с. 171). Як одну «з форм суспільної свідомості, за допомогою якої людина осмислює і відображає оточуючий світ» характеризує мистецтво О. Отич та додає, що завдяки мистецтву людина «визначає своє місце в світі та набуває такого знання про довкілля, соціальні відносини та людські взаємини, яке є концентрованим виразом ціннісного ставлення до них, об'єктивованого у художніх образах» (О. Отич, 2009). За концепцією О. Отич, сутність мистецького світогляду полягає в здатності емоційного впливу мистецтва на внутрішній світ особистості, його взаємодію «з життєвим та художнім досвідом, з глибинними підвалинами «Я» людини» (Отич, 2009, с. 401). Вчена зазначає, що мистецтво надає людині можливість розумити власне життя як творчість, тобто, як життя, в якому людина знаходить власні «стійкі життєві основи й стимули, що спонукають її до творення свого життя й себе самої» (Отич, 2008, с. 372). На думку вченої, високі ідеї, які втілені в творах мистецтва, здатні наповнити «життя людини учинковим змістом і виступають рушійними силами, взірцями для наслідування, перетворюючись на особистісно значущу мету діяльності особистості – її ідеал» (Там само). Саме такий ідеал і визначає зміст та пріоритети життя людини, характер її діяльності й поведінки.

У формуванні світогляду сучасної молоді важливе місце належить мистецькій освіті, яка, за твердженням науковців, є важливим засобом формування «не лише власне мистецького, естетичного, культурного світогляду, а й загального світогляду людини, її світоглядної культури» (Волинець, Єгоров & Лавриченко, 2014, с. 189).

Із вивченням мистецтва, за твердженням О. Рудницької, «співвідноситься світоглядна позиція, яка санкціонує культурний спосіб життя, констатує сутність культури як сферу загальнолюдських цінностей і у такий спосіб виступає критерієм справжнього людського прогресу» (Рудницька, 2002, с. 56). Таким чином, педагогічна діяльність викладачів мистецьких дисциплін має бути спрямована, на думку вченої, на формування в сучасної молоді (учнів та студентів), здатності до сприймання та розуміння культурних явищ, «через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку духовно повноцінної особистості» (Там само). Вчена зазначає, що, «активізація свідомості засобами мистецтва зумовлюється тим, що художній твір і відтворює дійсність, і оцінює зображуване, прагнучи виявити його сутність» (Рудницька, 2002, с. 50). Дослідниця зауважує, що в процесі такої активізації відбувається не тільки збагачення особистості життєвим досвідом, але й формується здатність до ціннісного переживання художнього твору, що «становить важливий компонент світоглядної позиції» (Там само). Таке спілкування з художніми творами надає унікальну можливість людині особистісно пережити чужий досвід, зазначає О. Рудницька, при цьому, перебуваючи в образі інших, зберігти власну автономність, «що зумовлює таку універсальну самовизначеність, якої б людина не досягла б, користуючись тільки засобами наукового пізнання» (Рудницька, 2002, с. 56-58). В цьому аспекті важливу роль відіграє сприйняття, оскільки художні твори мають образно-емоційний характер, а процес їхнього сприйняття, за висловом С. Соломахи, залежить не тільки від інтелекту, але й від емоційної сфери та досвіду особистості, її почуттів та установок (Соломаха, 2013, с. 118).

Дун Хао вважає, що мистецький світогляд є показником культури особистості і розуміє його сутність як «систему мистецьких знань (мистецьку обізнаність), інтересів, потреб, що формуються на основі мистецького досвіду та спрямовані на продуктивно-творчу діяльність» (Дун Хао, 2022, с. 3). Формування мистецького світогляду підлітків у процесі співацького

навчання дослідник розглядає «як процес формування на фундаменті певного комплексу мистецьких знань та інтересів системи художньо-ціннісних орієнтирів, що визначають культурну позицію учня в суспільстві» (Там само).

Ключовим аспектам формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України присвячено дослідження Ван Яюеці, в якому «поліхудожній світогляд майбутнього вчителя музики інтерпретовано як інтегроване особистісне утворення, що передбачає цілісне художньо-образне уявлення світу на основі глибокого розуміння сутності різних видів мистецтва, їх взаємодії та синтезу» (Ван Яюеці, 2019, с. 59). Автором наголошено на необхідності володіння здобувачами вищої освіти вміннями щодо «осмислення та відтворення у власному виконанні духовної цінності художніх образів музики та здатністю до самореалізації в художньо-виховній роботі зі школярами» (Там само).

Таким чином, можна констатувати, що ефективність спілкування з художніми творами передбачає наявність в студентів досвіду музичного сприймання, здатність до емоційно-образного сприйняття, уміння визначати духовні загально-культурні та мистецькі цінності, оволодіння комплексом музичних знань та стійкою потребою в пізнанні, що і складає основу мистецького світогляду особистості. Тому в контексті нашого дослідження вважаємо доцільним виділення однією з педагогічних умов формування духовної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва систематичне й цілеспрямоване розширення мистецького світогляду, оскільки саме через особистість вчителя, його світогляд і педагогічну майстерність сучасна молодь осягає і усвідомлює цінності музичного мистецтва та художньої культури.

Чим вищим рівень духовного розвитку вчителя, зазначають О. Отич, та Д. Отич, тим на більшу духовну висоту він здатний підняти «учня в процесі їхньої педагогічної взаємодії, підносячи його духовно і відкриваючи перед ним горизонт його духовності» (О. Отич, Д. Отич, 2019, с. 430). Формування мистецького світогляду майбутніх учителів музичного

мистецтва не можливо здійснити в процесі вивчення студентами лише одної, окремо взятій дисципліни. Ефективність і результативність його формування залежить від «спрямування зусиль викладачів факультету на інтеграцію різних видів мистецтва в процесі індивідуальних музично-виконавських занять, вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу» (Ван Чжецін, 2022, с. 144). Тому реалізація даної педагогічної умови передбачає активізацію інтеграційно-міжпредметних зв'язків, які складаються із набутих студентами знань з різних дисциплін (теорії та історії музики, аналізу музичних форм, світової художньої культури, музично-інструментальної та диригентсько-хорової підготовки, сольного співу, ансамблевого музикування), та сприяє збагаченню духовного досвіду майбутніх фахівців (Там само).

Наступною педагогічною умовою визначено *стимулювання в студентів інтересу та потреби щодо розуміння творів хорового мистецтва.*

Зазначимо, що потреби визначаються як необхідність для людини таких умов, що забезпечують її існування і самозабезпечення. В дослідженнях Б. Ананьєва, І. Божовича, А. Маслоу, Г. Костюка, Г. Мюррея та ін., поняття «потреба» співвідноситься з такими психологічними категоріями як «мотивація», «діяльність», «активність», «суб'єктність», «особистість». Так, Г. Мюрреєм – автором введення в науковий психологічний обіг поняття «потреба», дане поняття визначається як «конструкт (конвенціональна фікція чи гіпотетичне уявлення), що позначає силу, що діє в мозку та організує перцепцію, аперцепцію, інтелектуальну діяльність, довольні дії таким чином, щоб наявна незадовільна ситуація трансформувалася у певному напрямку» (Murray, 1938, с. 123). О. Музика зазначає, що потреби, за концепцією К. Платонова, є «властивостями спрямованості особистості і мотивами її діяльності» і саме через них відбувається поєднання свідомості особистості та її діяльності, оскільки, будучи мотивом діяльності та її спонукальною силою, потреба «втягує в діяльність всі інші необхідні для цього властивості особистості і психічні процеси» (Музика, 2014, с. 213). Дійсно, примусити людину до всебічного

власного розвитку не можливо, якщо вона сама не відчуває потреби до здобуття знань і духовного вдосконалення.

Проблеми розуміння вперше були підняті у філософії. У сучасній філософії категорія «розуміння» є предметом вивчення герменевтики – «мистецтва і теорії тлумачення текстів» (Кремень, 2008, с. 132), яке визначається як «мистецтво розуміння та осягнення смислу і значення знаків, теорія та загальні правила інтерпретації текстів» (Там само). Загалом проблема розуміння розглядається сучасними науковцями у філософському, логіко-гносеологічному й психологічному аспектах (Л. Беляєва, С. Гусев, В. Знаков, О. Ковалевська, Г. Костюк, І. Левітов, В. Моляко, С. Кримський, А. Славська, Г. Цинцадзе). Вчені схиляються до думки, що розуміння найкраще розглядати як «активний процес сприйняття, осмислення й інтерпретації інформації, який дозволяє нам отримати знання і розкрити сутність різних явищ та ситуацій» (Синявський & Сергєєнкова, 2007). Розуміння є однією з форм, властивістю, мислення та відбувається «тільки на базі знань, умінь та навичок, набутих у попередньому досвіді людини» (Там само). Як процес мислення, «спрямованого на розкриття тих чи тих об'єктів у їхніх істотних зв'язках з іншими об'єктами» визначає поняття «розуміння» Г. Костюк та наголошує, що зрозуміти об'єкт означає розкрити його у всіх зв'язках і відношеннях (Костюк, 1986). У цьому процесі, на думку вченого, важливе значення має відповідний досвід людини. Зрозуміти явище, зазначає автор, – це спробувати віднести його до певного класу явищ, пригадати, де доводилося мати справу з таким явищем або йому подібним, яким законам, правилам підкоряються такі явища тощо (Там само). На думку А. Линенко, «розуміти – це означає отримати знання» (Линенко, 2018, с. 56). Вчена зазначає, що в процесі розуміння відбувається «присвоєння і перетворення знань в структурну частину психологічного механізму, який регулює діяльність особистості відповідно до практики» (Там само). Також А. Линенко зауважує, що знання, надбані людиною в цьому процесі, стають частиною її внутрішнього світу, впливають на регуляцію її діяльності та

зазначає, що з поняттям «розуміння» співвідноситься поняття «сенс» (Там само). Ми погоджуємося з думкою автора, щодо значущості формування в майбутніх учителів музичного мистецтва здатності розуміти музичні твори, вміти виявляти їх зміст і сенс та інтерпретувати, відповідно жанру, стилю й задуму композитора та наводимо запропоновані А. Линенко герменевтичні принципи, на яких, вважає вчена, необхідно засновувати освітній процес підготовки майбутніх педагогів-музикантів: 1) організація простору розуміння в освітньому процесі; 2) встановлення міжособистісних відносин між учасниками освітнього процесу на основі діалогу, рефлексії та емпатії; 3) розвиток в здобувачів вищої освіти здібності щодо «саморозуміння та самоідентифікації з педагогічною спільнотою й усвідомлення себе як майбутнього професіонала» (Линенко, 2018, с. 57).

Досліджуючи проблему формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки, І. Левицька визначає педагогічне розуміння «як інтегративне особистісне утворення, спрямоване на осмислення і рефлексію майбутніми учителями музики власної професійної та музично-просвітницької діяльності», що, за твердженням дослідниці, передбачає наявність в них «соціального досвіду, міжкультурної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, професійних знань, умінь і навичок, а також комплексу особистісних якостей» (Левицька, 2012, с. 59).

Слід зазначити, що наявність значної кількості наукових досліджень з проблеми розуміння творів музичного мистецтва не позбавляє її актуальності. І, звичайно, першочергове значення у цьому процесі має проблема сприймання музики, яка є однією з ключових у системі музичного виховання, на що неодноразово вказували у своїх працях А. Болгарський, О. Костюк, Є. Назайкінський, Л. Коваль, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін. Як зазначає О. Костюк, здатність сприймати, споглядати слухом – лише найперша умова пізнання і розуміння змісту музичних творів (Костюк, 1965, с. 16). За твердженням О. Рудницької сприймання музики є свого роду особливою діяльністю, «процес і результат якої детермінований системою

перцептивних та інтелектуальних умінь» (Рудницька, 1994). На думку дослідниці, процес музичного сприймання відбувається у взаємодії «об'єкта і суб'єкта (музичного твору і слухача), результатом якого є музичний образ» (Там само, с. 52). Також вчена зазначає, що музичне сприймання є синтезом «розвинених перцептивних уявлень, сенсорної чутливості, тонкої спостережливості, специфічних інтелектуальних та творчих якостей» і формується «протягом тривалого часу у процесі цілеспрямованої педагогічної роботи» (Там само, с. 52). Таким чином, процес сприймання обов'язково включає в себе життєвий досвід, індивідуальні психологічні якості, смаки і все те, що ми розуміємо під духовним світом особистості. Формування у студентів потреби щодо розуміння творів музичного мистецтва передбачає розгляд твору в аспекті того, які пізнавальні, естетичні, духовні запити людини він вдовольняє (тобто враховується його функціональне призначення і виховні можливості); визначення аксіологічних зв'язків між образним змістом твору, його структурою та засобами музичної виразності. Крім того, процес розуміння твору включає в себе здатність здійснення музично-теоретичного аналізу, форми-структури твору, засобів музичної виразності, стильових і жанрових особливостей. На формування у студентів потреби щодо розуміння творів музичного, зокрема хорового мистецтва суттєво впливає ситуація, в якій студент переживає задоволення від своїх успіхів у навчанні, оскільки ситуація успіху стимулює задоволення, почуття радості, виховує віру у свої сили. Ефективними засобами вдосконалення цього процесу є викладання, здатне захопити здобувачів, в якому передбачено яскравий виклад актуального для слухачів навчального матеріалу, наведення цікавих прикладів і фактів, практична музично-виконавська демонстрація у процесі викладу матеріалу, використання нових і нетрадиційних форм навчання, впровадження комп'ютерних засобів, мультимедіа-систем, активна участь у дискусіях і обговореннях, відстоювання власної думки тощо. Дієвим чинником у цьому відношенні є й особистість педагога, його ерудиція, майстерність викладання. Тільки

викладач, що досконало і глибоко володіє науковими знаннями, оперує цікавими деталями та фактами, вражає студентів своїм рівнем духовної культури, захоплює своєю освіченістю, здатний викликати студента до діалогу і сформувати в нього потребу до навчання. Мистецькою педагогікою питання діалогу розглядаються в концепції авторів діалогічної природи мистецтва (М. Бахтін, М. Бубер, В. Біблер); в аспекті вирішення питань формування світогляду в майбутніх педагогів-музикантів (Б. Целковніков), в процесі міжособистісного спілкування вчителів і учнів (Г. Балл, О. Киричук, В. Семиченко); як музично-педагогічний діалог, спрямований на розуміння творів музичного мистецтва (О. Олексюк). В дослідженні Н. Ашихміної та А. Мамікіної зауважено на концепцію М. Бахтіна, згідно якої діалог свідомостей відбувається в діалогічності, яка є однією «з найбільш характерних властивостей музичного мистецтва, сутнісна природа якого розкривається «суб'єкт-суб'єктними» відношеннями твору й слухача» (Ашихміна & Мамікіна, 2020, с. 12).

Реалізація означеної умови полягає у врахуванні «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії між учасниками освітнього процесу, що дозволяє діалогічність спілкування в цьому контексті розглядати як духовно-творчий процес, в якому відображено міжособистісну взаємодію студентів та викладачів в процесі опанування творів музичного мистецтва. Ефективність цього процесу залежить від створення відповідного духовного середовища, довірливої та творчої атмосфери, що сприяє формуванню духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва та зумовлює визначення третьої педагогічної умови.

Третьою педагогічною умовою було визначено *наявність позитивних емоційних стимулів та створення високодуховної атмосфери під час навчання студентів в аудиторній та позааудиторній роботі*. На необхідність врахування емоцій в освітньому процесі підкреслювали ще Я. Коменський, А. Дістерверг, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський. За твердженням В. Гаврилькевич і О. Фірсової на

підставі В. Вілюнаса, зазначено, що «незалежно від того, як в історії психологічної думки трактувались емоційні явища, за ними завжди визнавалася здатність оцінювати *що саме* (речі, дії, внутрішні ставлення; їх корисність, переваги або гармонію) *і як саме* (свідомо – несвідомо, абсолютно – відносно)» (Гаврилькевич, & Фірсова, 2023). І. Вітенко визначає емоції як «особливий клас психічних станів, які відображають ставлення людини до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе та до результатів своєї діяльності» (Вітенко, 2006). І. Бех зауважував на важливу роль емоцій в освітньому процесі підростаючої особистості, оскільки вони впливають на мотиви і потреби особистості та значною мірою причетні, на думку вченого «до виховання у неї морально-духовних цінностей» (Бех, 2008). Відомо, що будь-яка діяльність людини завжди супроводжується як позитивними, так і негативними емоційними емоціями і станами. Враховуючи те, що емоційна сфера є підґрунтям формування почуттів, волі, взагалі свідомості особистості, в освітньому процесі сьогодення і викладачу вищої школи і вчителю загальноосвітньої школи важливо прагнути до емоційного забарвлення освітнього процесу, вміти відчувати, усвідомлювати причини, за якими виникають негативні емоції в учасників процесу та керувати ним. Вважаючи проблему емоційних стимулів одною з провідних, Я. Коменський зазначав, що вчителі повинні спрямовувати свої зусилля на те, щоб усі ті знання, які вони передають учням були представлені їхнім почуттям, зворушували і приводили до руху почуття вихованців, а почуття, в свою чергу, пробуджували розум (свідомість) (Коменський, 1940). Отже, вчитель має бути сам носієм позитивних емоцій, вміти емоційно здійснювати освітній процес та володіти засобами емоційного стимулювання. Стимул (від лат. *stimulus*, загострена палиця для вигону худоби), означає вплив, спонукання людини до дій і є причиною того, що зацікавлює її в певній діяльності. «Стимулювати - означає спонукати, здійснювати поштовх, імпульс до думки, почуттів і дії» (Карпенчук, 1997).

В. Гаврилькевич та О. Фірсова зазначають, що емоційний стан особистості, з одного боку, залежить від характеру та інтенсивності актуальної для особистості потреби, а з другого – від оцінки можливості її задоволення (Гаврилькевич, & Фірсова, 2023, с. 45-46). Науковці констатують, що ступінь значущості для особистості потреби зумовлюється проявами більш вираженого і яскравого емоційного стану: коли потреба задовольняється – виникають позитивні емоції (радість, задоволення, впевненість, захват, які сприяють успішному виконанню пізнавальних, проблемних завдань), в протилежному випадку – негативні, які гальмують їх виконання (Там само).

Не менш важливою умовою ефективності процесу формування духовної культури є, за висловом В. Сухомлинського, «одухотворення» середовища, атмосфери, в яких цей процес відбувається. Одухотворення середовища, – вважав він, – це «атмосфера загальної доброзичливості і взаємного творення добра» (Сухомлинський, 1977, с. 553) і далі продовжував: «це та невллова на перший погляд риса духовного життя колективу, яка визначає характер взаємовідносин, суть вчинків ... ця атмосфера залежить від того, які джерела радості, джерела оптимістичного світовідчуття живлять людське серце...» (Там само). Педагог уважав, що однією з технологій створення такої одухотвореної атмосфери в колективі є створення умов для «гармонії радощів».

Особливістю духовної атмосфери є, на думку В. Сухомлинського, багатство думок, почуттів, позитивних переживань, панування поваги до людської гідності, дух взаємного довір'я, дух віри в добро, красу, справедливість. Звичайно, соціальна атмосфера в сучасному суспільстві аж ніяк, як відзначають самі студенти, не відповідає таким критеріям. І це є тим об'єктивним негативним чинником, який знижує ефективність процесу формування духовної культури особистості, в тому числі і майбутніх учителів музичного мистецтва. З огляду на це, ми намагалися в ході експериментальної роботи знайти джерела одухотворення, як радив В.

Сухомлинський, у спільній, суспільно значимій творчій діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва як в процесі навчання на факультеті так і в процесі з реалізації завдань музично-виховної роботи з учнями загальноосвітніх та мистецьких шкіл в процесі проходження практики. Ми прагнули об'єднати студентів, викликати в них цю атмосферу одухотвореності, зацікавивши їх духовно багатою ідеєю, якою стала робота в школі. Слід відзначити, що нам вдалося досягти тут позитивних наслідків, і, можливо, однією з причин цього успіху була наявність у школах, де проходила експериментальна робота, обдарованих, талановитих дітей, праця з якими давала значимі результати і цим приносила задоволення самим студентам. Це створювало атмосферу піднесення, бажання йти в школу і нести щось нове, прекрасне, що потрібне перш за все дітям. Тому реалізація підготовка художньо-мистецьких проєктів, музично-просвітницьких заходів, тематичних уроків викликала атмосферу піднесеності, творчості, пошуків.

Не менш важливою педагогічною умовою ефективності процесу формування духовної культури є *активізація творчої самореалізації студентів у професійно-педагогічній діяльності*.

Зазначимо, що сучасна наука виокремлює кілька аспектів аналізу проблеми самореалізації особистості – психологічний, філософський, соціологічний, фізіологічний, педагогічний. Педагогічним аспектам самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності в нових умовах освітнього процесу присвятили свої дослідження І. Зязюн, І. Іванов, В. Лозова, С. Сисоєва, О. Савченко, Н. Тарасевич, Н. Щуркова та ін.

Поняття «самореалізація» (selfrealization), яке вперше наведено у словнику лондонського видання, тлумачиться як здійснення можливостей розвитку (Ковалева, 2002). Основою даного феномену є потреби розвитку та самовдосконалення особистості, з огляду на це поняття «самореалізація» (selfrealization) часто розглядають в тотожності з поняттями «реалізація своїх можливостей» (self-fulfillment) та «самоактуалізація» (selfactualization). За визначенням філософського словника термін «самореалізація» трактовано

як «процес покладання-здійснення людиною свого «Я» у світі» (Озадовська, 2002). У філософському аспекті сутність особистісної самореалізації формулюється, за І. Барановською, в наступних положеннях: самореалізація є цілісним процесу, за яким відбувається «включення особистості до систем природи та суспільства за ієрархією»; її механізмом є діяльність (не будь-яка, а тільки та, яка сприяє розвитку особистості); ефективність особистісної самореалізації залежить «від пізнання особистістю власних сутнісних сил (самопізнання), знання яких дозволить досягти бажаної мети, заощаджуючи час, зусилля та ресурси» (Барановська, 2006).

На думку Н. Мозгальнової та І. Барановської, самореалізація можлива за умови наявності в людини сильного рушійного мотиву для особистісного росту (Мозгальова & Барановська, 2017, с. 33) та «здійснюється шляхом розв'язання гострих суперечностей між «Я-ідеалом» і «Я-реальністю»» (Там само), тобто, за твердженням дослідниць, відбувається шляхом поєднання «внутрішніх психічних механізмів (мотивації, саморегуляції, аутотренінгу, вольових зусиль, творчого натхнення) і зовнішніх, підкріплюючих засобів зі сторони вчителів, батьків, засобів масової інформації» (Там само). Науковцями доведено, що формування особистості більш ефективно відбувається в творчості (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Алексюк, І. Бех, Р. Гуревич, С. Сисоєва, В. Роменець, О. Олексюк, О. Щолокова та ін.) і саме творчість стає можливим виявом неповторної індивідуальності людини. Творчість є засобом самопізнання і саморозвитку, зазначав В. Роменець, «це дивовижне дзеркало, в якому відображаються найтонші намагання й очікування людини, найпотаємніші її думки, вся велич її духу, її неповторного «Я»» (Роменець, 2003, с. 412).

Характерною ознакою творчої самореалізації особистості О. Щолокова вважає «уміння здійснювати художньо-творчу діяльність з метою спілкування через світ художніх образів» (Щолокова, 1993, с. 25). За таких умов, наголошує вчена, «творче сприймання та художньо-творча інтерпретація музичних творів набувають катарсичного характеру, стають

джерелом щирих переживань і дають насолоду, активізують творчі потенції школярів» (Там само).

Вей Лімін розглядає творчу самореалізацію у взаємодії «з процесами творення себе, стосовно ціннісного відношення, як суб'єкта творчості до реалізації власного потенціалу» (Вей Лімін, 2023, с. 93). і зауважує на роль інтенціонально-рефлексивного підходу в процесі формування в магістрантів музичного мистецтва здатності до творчої самореалізації (Там само, с. 95). На думку автора, інтенціонально-рефлексивний підхід сприяє свідомому прагненню здобувачів освіти «до адекватного самооцінювання, що є стрижневим у їхній підготовці до професійно-педагогічної діяльності, до творчої самодіяльності у педагогічній роботі» (Там само).

Джерелом творчої самореалізації, за концепцією О. Олексюк, «є духовний потенціал особистості музиканта, який відображає міру активізації його духовних сил» (Олексюк, 2019). Також вчена зауважує на тому, що «в інтерпретаційному процесі творча самореалізація охоплює весь шлях творчої мети від першої думки до її виконавського втілення» (Там само).

Не викликає сумніву, що успішне вирішення значної кількості проблем педагогічної, в тому числі мистецької освіти залежить від якісних показників системи цінностей в майбутніх учителів, ступеню їх вмотивованості та інтересу до професійного вдосконалення, потреби в творчій самореалізації. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя, за характеристикою І. Краснощок, «обов'язково містить його активну життєву позицію й може ефективно формуватися лише в тісному взаємозв'язку виховання та самовиховання, в постійному прагненні самої особистості до досягнення вищих рівнів саморозвитку» (Краснощок, 2003, с. 3). Відповідно до нашого дослідження активізація творчої самореалізації передбачає особистісну спрямованість майбутнього вчителя музичного мистецтва на здійснення художньо-творчої самоактуалізації у різних видах мистецько-педагогічної діяльності; прагнення до творчо-виконавської діяльності (сольної, участі в мистецьких колективах: хорах, ансамблях, творчих лабораторіях);

спрямованість на незалежність, самоповагу, відповідальність, діалогічність, нестереотипність художнього мислення, креативність.

Компонентна структура духовної культури майбутніх учителів музики, педагогічні умови та методи, представлено в моделі запропонованої методики.

На думку З. Курлянд, у психолого-педагогічних дослідженнях під «моделлю» слід розуміти систему знаків, яка відтворює деякі істотні ознаки системи оригіналу (Курлянд, 1995). Ми погоджуємося з визначенням поняття «моделі» американським філософом М. Вартофським, який під моделлю розуміє не тільки деяку сутність, а «скоріше спосіб такої дії, який репрезентує цю сутність. У цьому сенсі моделі – це втілення цілей, і водночас інструменти здійснення цих цілей. Модель одночасно враховує мету і гарантує її реалізацію» (Wartofsky, 1979). У такому розумінні моделі є технологічними засобами для концептуального дослідження, яке призводить до експерименту.

Побудова експериментальної моделі формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва спиралася на опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів цього процесу та дозволила об'єднати та систематизувати результати теоретичної частини дослідження з результатами експериментального етапу дослідження. Представлена експериментальна модель містить такі складові: мета проведення експериментального дослідження, етапи формування досліджуваного феномену, компоненти та критерії духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, педагогічні умови ефективного формування духовної культури, засоби їх реалізації та результат. Схема моделі формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва представлена на рисунку 2.2.



Рис. 2.2. Модель формування духовної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Опишемо представлену модель. Метою експериментальної роботи виступило забезпечення формування всебічно і духовно розвиненої цілісної творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, який володіє комплексом професійних знань, умінь та навичок у галузі хорового мистецтва, що є запорукою розвитку його духовної культури. Розроблена модель формування духовної культури майбутнього учителя музичного мистецтва засобами хорових творів містить світоглядний, аксіологічний, емотивний та праксеологічний компоненти. Для діагностики вихідного рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва нами було виокремлено наступні критерії: когнітивно-інтелектуальний, ціннісно-орієнтаційний, емоційно-чуттєвий і творчо-виконавський. У дослідженні було виокремлено чотири етапи реалізації запропонованої моделі формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, креативно-продуктивний, оцінно-рефлексивний.

Основними завданнями першого – *інформаційно-пізнавального етапу* було: надання студентам знань щодо змісту і сутності поняття «духовна культура» та знань з історії становлення хорового мистецтва. Ці завдання вирішувались такими методами: освітньо-інформаційний лекторій, відео-лекторій, аналітично-пошукові методи, бесіди, диспути, дискусії, самостійна робота студентів, спрямована на збагачення знань з різних фахових дисциплін. Реалізовувалась перша педагогічна умова.

Другий – *мотиваційно-ціннісний етап* передбачав виховання позитивної мотивації і ціннісного ставлення студентів до професії, до творчої музично-сценічної діяльності, бажання брати в ній участь, усвідомлення значущості її для формування духовної культури. На цьому етапі застосовувалися такі форми і методи: створення позитивної мотивації, лекції, лекції-конференції, бесіди, інтерв'ю, відео-інтерв'ю, творчі завдання, «Інтелектуальний штурм» «Педагогічний брейн-ринг», «Зустріч в колі», аналіз

і порівняння, аналіз драматургії хорového твору, створення художньої презентації хорového твору. На цьому етапі реалізувалася друга і четверта педагогічні умови.

Третій – *креативно-продуктивний етап* був спрямований на формування власної позиції та актуалізацію творчого саморозвитку студентів в аспекті досліджуваної проблеми. Для реалізації означеної мети було обрано такі форми і методи: стимулювання самостійно-пошукової роботи, WebQuest-метод, інформаційні аудіо-, відео-, інтернет методи, майстер-клас, методи наведення і спостереження, психологічної установки, аналогії і контрасту, «Алгоритм організації музично-слухової діяльності». На цьому етапі реалізувалася третя педагогічна умова.

Оцінно-рефлексивний етап був орієнтований на формування здатності щодо рефлексії майбутніми учителями музичного мистецтва власної професійної та творчо-виконавської діяльності та передбачав активізацію уваги здобувачів щодо вміння здійснити самооцінку, формування творчого професійного мислення, залучення студентів до музично-художнього спілкування з школярами в процесі педагогічної практики. На оцінно-рефлексивному етапі були застосовані такі методи: творчі завдання, метод синектики, «Віртуальний хор», «Круглий стіл», написання есе, «Тренінг комунікативних здібностей майбутнього учителя», метод самооцінювання студентів, педагогічна практика, «музичні вітальні», художньо-просвітницькі проєкти, позанавчальні виховні заходи у школах, індивідуальна робота з музично обдарованими дітьми, концерти, конкурс «Парад талантів», психологічні вправи для аутотренінгу. На цьому етапі реалізувалися третя та четверта педагогічні умови.

Комплексна реалізація усіх складових моделі, яка постійно розвивається та, за необхідністю, може бути доповнена новими компонентами, дозволяє досягти результату, який виявляється у сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів у процесі навчання в педагогічному університеті.

ВИСНОВКИ до розділу 2

Другий розділ дослідження присвячено визначенню та обґрунтуванню науково-педагогічних підходів та принципів формування духовної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва. Наукові підходи обиралися відповідно сутності досліджуваного феномену взагалі та відповідно формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в проєкції на пізнання ними хорових творів. В конкретизації змісту таких підходів було враховано: інтегральний характер феномену духовної культури, який синтезує як особистісні прояви, зокрема позиціонування духовної культури не лише в аспекті підґрунтя особистісних мистецьких і позамистецьких цінностей, а саме як орієнтир фахового становлення майбутніх учителів музичного мистецтва; фундаментальну і принципову для вчителя невід’ємність у феномені духовної культури загальнолюдських чинників і власне професійних мистецьких, базованих на особистісних музичних і мистецьких цінностях; розуміння «культурного» через ставлення до національного мистецтва (поваги до нього, пріоритетності пізнання і потреби розвивати й захищати тощо) і поваги до інших культур, зокрема мистецьких/музичних традицій; зорієнтованість на здатність особистості до саморозвитку і вмінь його прогнозувати та планувати, спонукою для чого також є ціннісна сфера вчителя як базова для його духовної культури; націленість на вияв креативності у процесі творчої самореалізації, що невід’ємно від діяльнійшої активності, самопрогнозування та самооцінювання, тобто сформованої культурної компетентності, як ключової життєвої компетентності.

Визначено такі наукові підходи формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів: культурологічний, особистісно-орієнтований, діяльнійший, компетентнійший, аксіологічний, комунікативний, художньо-інтегральний. Відповідно до наукових підходів виокремлено науково-педагогічні принципи, дотримання

яких гіпотетично має оптимізувати формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів, а саме: організації цілісного пізнання і освоєння хорових творів у контексті виконавського, теоретичного і методичного музичного векторів підготовки (відповідає положенням художньо-інтегрального підходу); спрямованості пізнання хорової спадщини на підставі єдності і балансу діяльності сприймання, проживання і перетворення інформації про хорову музику, рефлексії музичних хорових творів та власного ставлення до них (відповідає художньо-інтегральному, комунікативному та аксіологічному підходам); практико-орієнтованого вивчення хорових творів і спонування до діяльнісної інтерпретації (забезпечує дотримання діяльнісно-суб'єктного і компетентнісного науково-педагогічних підходів); балансу об'єктивних (загальнолюдських) і особистісних цінностей у проекції на хорову спадщину, (реалізує положення аксіологічного підходу); опори на міжособистісну комунікацію суб'єктів освітнього процесу (забезпечує реалізацію комунікативного підходу). Зазначено, що реалізація культурологічного підходу забезпечується комплексним дотриманням усіх виокремлених принципів процесу формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

На основі аналізу наукової літератури визначено педагогічні умови і методи формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Відповідно до першої умови – систематичне й цілеспрямоване розширення мистецького світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва, яка реалізовувалася на першому – інформаційно-пізнавальному етапі дослідження, було використано такі методи, як от: освітньо-інформаційний лекторій, відео-лекторій, аналітично-пошукові методи, бесіди, диспути, дискусії, самостійна робота студентів; відповідно до другої умови – стимулювання в студентів інтересу та потреби щодо розуміння творів хорового мистецтва, яка реалізовувалася на другому – мотиваційно-ціннісному етапі, впроваджувалися методи створення позитивної мотивації,

лекції, лекції-конференції, бесіди, інтерв'ю, відео-інтерв'ю, творчі завдання, «Інтелектуальний штурм» «Педагогічний брейн-ринг», «Зустріч в колі», методи аналізу і порівняння, аналізу драматургії хорового твору, метод створення художньої презентації хорового твору; відповідно до третьої умови – наявність позитивних емоційних стимулів та створення високодуховної атмосфери під час навчання студентів в аудиторній та позааудиторній роботі, яка реалізовувалася на третьому – креативно-продуктивному етапі, застосовувалися методи стимулювання самостійно-пошукової роботи, WebQuest-метод, інформаційні аудіо-, відео-, інтернет методи, майстер-клас, методи наведення, спостереження, психологічної установки, «Алгоритм організації музично-слухової діяльності», аналогії і контрасту; відповідно до четвертої умови – активізація творчої самореалізації студентів у професійно-педагогічній діяльності, яка реалізовувалася на четвертому – оцінно-рефлексивному етапі, використовувалися такі методи: творчі завдання, метод синектики, «Віртуальний хор», «Круглий стіл», написання есе, «Тренінг комунікативних здібностей майбутнього учителя», самооцінювання студентів, педагогічна практика, «музичні вітальні», художньо-просвітницькі проєкти, позанавчальні виховні заходи у школах, індивідуальна робота з музично обдарованими дітьми, концерти, конкурс «Парад талантів», психологічні вправи для аутотренінгу.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Діагностувальна процедура замірювання сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

3.1.1. Компоненти, критерії, показники та рівні духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

У визначенні компонентної структури духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва з метою проєктування її змісту на визначення критеріїв та показників означеного феномену спираємося на визначення сутності поняття «духовна культура майбутніх учителів музичного мистецтва», яке було наведено в попередньому розділі дисертації. Так, духовна культура майбутніх учителів музичного мистецтва визначається нами як інтегрована фахово-значуща якість, що характеризує міру досягнення особистістю загальнокультурних та мистецьких цінностей національної та світової спадщини як основи особистісного саморозвитку та творчої самореалізації в професійно-педагогічній діяльності. Їй властиві такі функції як інформаційно-світоглядна, аксіологічна, емоційно-оцінна, інтерактивна, за якими зумовлено актуальність та багатоаспектність досліджень щодо формування духовної культури.

Проаналізуємо сутність кожного з виділених компонентів духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Першим компонентом духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано **світоглядний компонент**. Він включає сукупність поглядів, знань, переконань та ідеалів особистості, які реалізуються у її відношенні до світу і визначенні свого «Я» в цьому світі. Даний компонент складається з таких елементів:

- здатність визначати духовні загально-культурні та мистецькі цінності;
- здатність вибудовувати власний духовний світ в освітній діяльності.

Відповідним до визначених елементів передбачено наявність в студентів таких умінь:

- ✓ самостійно опрацьовувати психолого-педагогічну й мистецтвознавчу літературу;
- ✓ використовувати набуті знання в процесі навчання та в майбутній педагогічній діяльності.

Введене вперше до наукового обігу І. Кантом поняття «світогляд» (яке вченим пов'язується з чуттєвістю) (Kant, 1962), пізніше тлумачиться в дослідженнях Ф. Шеллінга, сутність якого філософ пов'язує з розумом та свідомістю (Шеллінг, 1988). Як філософська категорія поняття «світогляд» розглянуто в працях В. Гегеля, Й. Фіхте, Ф. Шлеєрмахера та розуміється близько до поняття «менталітет». За концепцією В. Дільтея, світогляд передбачає власну інтерпретацію світу особистістю, оскільки при сприйнятті навколишнього світу індивід прагне не тільки до його розуміння, але й до вираження його значення і смислу в різних інтерпретаціях, які представлені різними формами життєрозуміння, серед яких, на думку мислителя, значне місце належить філософським аспектам, релігійним догмам, художньо-образним відбиттям світогляду (Ван Лу, 2020, с. 30). В. Дільтрей визначає світогляд як «...спосіб сприйняття, осмислення й оцінки навколишньої дійсності та самої себе як конкретно-історичного суб'єкта пізнання та практики» (Там само). За визначенням В. Попова світогляд, як і менталітет, деякими філософами «розглядається як унікальний сплав психічних особливостей сприйняття світу, що стосується як окремої особистості, так і народу або певної релігійної конфесії» (Попов, 2014, с. 3). На думку Л. Ярмол, світогляд є сукупністю таких переконань і поглядів людини, які мають суттєвий вплив на розуміння нею свого призначення в світі та виділяє в структурі світогляду такі компоненти, як от: знання, ідеї, ідеали, принципи, духовні цінності (Ярмол, 2016). Дійсно, світоглядні знання грають важливу

роль в становленні духовного світу особистості, однак, за твердженням О. Данильян і В. Тараненко, сюди треба відносити «...не всі та не будь-які знання, а лише ті, які є життєво важливими для людини, які практично й теоретично розкривають сутність взаємовідносин між людиною та світом у кожному історичному епоху» (Данильян & Тараненко, 2003). В поглядах О. Рудницької щодо світоглядної функції мистецтва поняття «світогляду» вважається центральним компонентом духовного світу особистості, своєрідною призмою духовності, крізь яку людиною осмислюється, сприймається та оцінюється навколишнє життя (Рудницька, 2001). Вчена зазначає, що «специфічною формою емоційно-ціннісного відношення до буття є художній світогляд», оскільки саме художній світогляд «фокусує смисложиттєві установки і орієнтири людини, виражені в творах мистецтва» (Там само). Складовими художнього світогляду, на думку О. Ребрової є «художня свідомість з атрибутом художньої грамотності, досвід з художньо-образними уявленнями, оцінне ставлення, яке ґрунтується на сформованому каркасі художньо-естетичних уподобань» (Реброва, 2022). Також вчена зазначає, що набувається художній світогляд людини в процесі «художнього сприйняття, художнього пізнання, тобто пізнання дійсності, відображеної в мистецтві» (Там само). За твердженням Чжан Цзянань (2019), формування світогляду педагога-музиканта сьогодні стає фундаментальною позицією мистецько-педагогічної освіти вищої школи, оскільки саме через вчителів мистецьких дисциплін сучасна молодь здобуває можливість усвідомлювати різноманітні мистецькі та художні явища, «виявляти та інтерпретувати культурні цінності, більш глибоко і уважно дивитися на художні твори сучасності й розуміти складні проблеми сьогодення» (Чжан Цзянань, 2019, с. 125).

В науковому доробку українських учених категорію «духовний світ особистості» представлено в працях І. Бега, А. Богуш, Т. Дишкант, С. Кримського, В. Міщенко, О. Олексюк, О. Радутного, М. Смоляги, В. Сухомлинського, О. Наконечної, М. Ткач та ін. Розглядаючи різні

компоненти духовного світу особистості (інтелектуальний, етичний, естетичний, моральний) більшість дослідників зауважують на їх тісний взаємозв'язок. Так, О. Наконечна розглядає духовний світ особистості як «особистісне переживання життя, ставлення до світу, себе самого» та розуміє означений феномен в якості внутрішнього «смыслотворного стрижня» людського буття, виділяючи в ньому його інтелектуальну основу (Наконечна, 2004). С. Кримський сутність духовного світу особистості вбачав у здатності «переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості на етичній основі» (Кримський, 2002), співголосно до теорії Г. Сковороди, в якій такий зв'язок розуміється як «сродность», тобто «своєрідна гармонія, злиття морального та людини» (Драч, Кримський & Попович, 1984). Сродність, на думку Г. Сковороди представляє ідеал гармонічного життя, що втілюється у поєднанні морального та естетичного в житті людини, вона, за твердженням Г. Сковороди, «мешкає у Царстві Божому» і є «образом істинної природи», пізнавати яку необхідно кожному, виявляючи при цьому любов і милосердя (Там само). В поглядах В. Сухомлинського, які висвітлені в його праці «Духовний світ особистості» (Сухомлинський, 1976), сконкретизовано особливості формування духовного світу особистості у кожному віковому періоді. Видатний педагог зауважував, що формування духовного світу особистості тісно пов'язано із духовним життям суспільства, з укріпленням міжособистісних відносин, а такі важливі складові духовного світу особистості як інтелект, почуття та вольові зусилля змінюється в залежності від віку людини (Сухомлинська, 2005). Духовний світ особистості, за В. Сухомлинським, характеризується змістом діяльності людини, її «відношенням до навколишнього світу, до інших людей, до себе, що і дозволяє визначити її місце і роль в життєдіяльності суспільства» (Там само). Світоглядне ядро духовного світу, зазначають О. Олексюк та М. Ткач, «підтримує цілісність особистості, що не допускає її «розщеплення», абсолютизації однієї зі сфер духовного світу» (Олексюк & Ткач, 2004, с. 11-12).

Наступним компонентом духовної культури майбутніх учителів музики було обрано **аксіологічний компонент**. У системі підготовки вчителя цей компонент допомагає студентові у виборі особистісно-значущих цінностей освіти, сприяє формуванню такої системи ціннісних орієнтації, в якій важливе місце відводиться пізнавальним, етичним, естетичним цінностям. Аксіологічний компонент духовної культури майбутнього вчителя музики акцентує увагу на суб'єктивній ціннісній позиції вчителя у освітньому процесі та, у свою чергу, включає у себе широкий спектр складових елементів, як-от:

- здатність оцінювати музичні твори відповідно їх об'єктивної цінності;
- ціннісне ставлення до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Відповідним до визначених елементів було визначено наявність в майбутніх учителів музичного мистецтва таких умінь:

- ✓ вільне володіння основними аксіологічними поняттями та історико-теоретичними знаннями;
- ✓ уміння залучати майбутніх вихованців до творів музичного мистецтва, які базуються на кращих зразках духовних цінностей.

Означений компонент духовної культури тісно пов'язаний з першим – світоглядним, оскільки знання, володіння інформацією про цінності духовної культури є основною умовою наявності в особистості певної ціннісної орієнтації в галузі музичного мистецтва. Завдяки об'єднанню аксіологічного і світоглядного компонентів вмісту утворення знання стають основою духовного розвитку студента. Також, щоб оцінювати той чи той музичний твір, музичний стиль, здобувачам необхідно володіти операціями аналізу і порівняння, що потребує наявності відповідних знань. Крім того, оцінна діяльність – це творчий процес, особливо, якщо йде мова про мистецтво. У цьому процесі проявляються і відіграють певну роль і художній смак особистості, і його світогляд, переконання, безсумнівно, ціннісні орієнтації. Проблема формування ціннісних орієнтацій набуває особливого значення у підготовці музикантів-фахівців, зокрема вчителів музичного мистецтва, чия особистісна система художніх цінностей та вміння формувати її у майбутніх вихованців багато в чому зумовлює рівень розвитку

підростаючого покоління. Професійність майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає інтегративність, яка поєднує фахові компетентності та особистісні якості вчителя. І саме аксіологічний компонент постає тут стабілізуючим чинником, який пронизує як фундаментальні навички (hard skills) та гнучкі вміння (soft skills), надаючи їм ціннісні пріоритети (Ван Чжецін, 2022, с. 48). Базові навички, на нашу думку, потребують ціннісного спрямування, «оскільки надмірна концентрація на специфічних професійних характеристиках може потенційно нести загрозу для їхньої інтеграції до загальної світоглядної суспільної парадигми. Гнучкі професійні вміння, навпаки, можуть переплітатися з духовно-моральними компонентами, руйнуючи їхнє призначення регулятора суспільної активності» (Там само). Педагогічна аксіологія, вивчаючи особливості ціннісних орієнтацій, підкреслює, що саме цінності надають стійкості особистості педагога і вихованця, визначають принципи її поведінки, спрямовують інтереси і потреби особистості, регулюють мотиваційну сферу в системі освіти. Аксіологічний компонент є змістоутворюючим у системі формування духовної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки тільки такі цінності стають значущими для особистості, які нею проживаються, переживаються та привласнюються. Тому важливо, щоб в освітньому процесі духовний зміст музичних творів, що вивчаються, став особистісним надбанням студента, значимим і цінним для нього.

Емотивний компонент включає у себе такі складові елементів, як-от:

- здатність емоційного реагування на музику через осягнення змісту музичного твору;
- здатність до глибокого переживання художньо-образних властивостей твору.

Характерним для емотивного компоненту є наявність в майбутніх учителів музичного мистецтва таких умінь:

- ✓ адекватно реагувати на музичний твір відповідно його художньо-естетичної цінності;
- ✓ відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору.

Поняття «емотивність» є основним поняттям етимології – науки «про вербалізацію, вираження і комунікацію емоцій» (Гнезділова, 2007), яка в широкому сенсі вивчає роль емоцій в життєдіяльності людини, а у вузькому – розуміється як лінгвістика емоцій, дисципліна, що виникла на стику психології та мовознавства, предметом вивчення якої є зв'язок емоцій і мови. В ХХ ст. ця галузь знань привертає увагу лінгвістів. Не зважаючи на значну кількість наукових досліджень (Ю. Апресян, В. Віноградова, Г. Вержбицької, О. Вольфа, Я. Гнезділової, А. Засєкіна, Е. Сепір, Ш. Баллі, А. Залізник, У. Кемінь, О. Семенової, В. Шаховського, Н. Штефанюк та ін. категорія емотивності залишається актуальною проблемою досліджень сучасної лінгвістики.

Поняття «емотивність» тісно пов'язано з поняттям «емоції», які в довідковій літературі визначаються як «переживання людиною свого ставлення до дійсності, до особистого і навколишнього життя, душевне переживання, почуття людини (Словник української мови, 1980). Емоції є невід'ємною складовою життєдіяльності людини. З погляду психологів, емоції, регулюючи процеси сприйняття оточуючої дійсності, виступають «психічним відображенням реальності через переживання життєвих подій та ситуацій, що вказує на їх значущість для реалізації потреб індивіда» (Кемінь, 2020, с.13).

У. Кемінь зауважує, що в теорії К. Ізард емоції є «основними утворюючими і контролюючими силами у свідомості, самосвідомості та в Я-концепції», й розуміються як «почуття, яке мотивує, організовує і спрямовує мислення та дії» (Кемінь, 2020, с.13). Згідно теорії К. Ізард емоції утворюють основну мотиваційну систему людини, сутністю якої є «десять фундаментальних базових емоцій: інтерес, радість, здивування, горе, гнів, відраза, презирство, страх, сором і провина» (Там само). Емоційність, на думку В. Небиліцина, є однією з властивостей темпераменту і визначається як здатність до емоційного хвилювання (Лелет, 2020, с. 107). Вчений визначає емоційність як наявність у особистості комплексу таких властивостей і якостей, за якими характеризуються «особливості виникнення, перебіг та припинення різноманітних почуттів, афектів та настроїв» (Там само).

Слід зазначити на різнобіжність наукових поглядів щодо сутності понять «емоційність» і «емотивність». Так, в дослідженнях І. Арнольд, В. Кухаренка, П. Фресс дані поняття ототожнюються на відміну від досліджень Х. Арнольд, Я. Гнезділової, О. Смашнюк, В. Шаховського. Аналізуючи погляди науковців щодо даних понять, І. Лелет зазначає на визначення позиції П. Фресс, за якою, поняття «емотивність» розуміється «як психологічна сутність, що характеризує чутливість індивіда до емоціогенних ситуацій» (Лелет, 2020, с. 107), чим підтверджується синонімічність понять «емоційність» та «емотивність» в авторському визначенні. В психології дані поняття розмежовуються стосовно процесу комунікації, що за твердженням Т. Ларіної дозволяє розуміти емоційність як вияв емоцій, в якому, за визначенням дослідниці, простежуються «частково неконтрольовані психобіологічні компоненти» (Лелет, 2020, с. 107). І. Лелет зазначає, що під емотивністю Т. Ларіна розуміє «навмисний вияв емоцій, що становить певну стратегію комунікативної поведінки, адже вживається з метою прогнозування та визначення ситуації, а також впливу на поведінку інших людей» (Там само). В лінгвістичних дослідженнях емотивність розглядається «як текстова категорія, підпорядкована інформативності або модальності» (Селіванова, 2006, с. 142); як «чуттєва оцінка об'єкта, вираження мовними чи мовленнєвими засобами відчуттів, настроїв, переживань людини» (Штефанюк, 2017, с. 203); як «результат відображення емоцій у слові в процесі їх вербалізації й семантизації» (Станко, 2017, с. 179). На думку І. Літвінчук, емотивність є результатом «інтелектуальної інтерпретації емоційності, що транслюється в мові й мовленні» (Літвінчук, 2000, с. 1).

В аспекті нашого дослідження формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за емотивним компонентом передбачає його здатність не тільки до активного сприймання, глибокого емоційного переживання, розуміння й оцінки твору музичного мистецтва, але й володіння вербальними засобами щодо яскравої передачі змісту музичного твору в міжособистісному спілкуванні з учнями.

Сутність наступного, праксеологічного компоненту полягає в організації ефективної креативної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, уможливорює їх готовність до організації освітньої, творчо-виконавської, музично-просвітницької діяльності.

Праксеологічний компонент включає у себе такі складові елементів, як-от:

- здатність до створення художньої інтерпретації хорових творів на основі набутих компетентностей;
- здатність втілювати духовні цінності в процесі професійно-педагогічної діяльності.

Уміння:

- ✓ створювати високохудожню виконавську інтерпретацію музичного твору;
- ✓ створювати духовно-творче середовище в освітньому процесі.

Слід зазначити, що ідеї праксеології в педагогічній науці зумовлені актуальними проблемами сьогодення, а саме необхідності переходу від діяльності до результативної і ефективної діяльності. У наукових доробках французького філософа А. Еспінаса, вже наприкінці XIX ст. праксеологію визначено, як «наукову дисципліну про фактори підвищення ефективності й корисності дій» (Джанда, 2019, с. 64). Подальшому розгляду питань щодо ефективності діяльності та визначення складових аспектів праксеології присвячено дослідження В. Абушенко, Я. Воленського, Г. Джанди, М. Ілляхової, Т. Котарбінського, Т. Пцоловського, І. Назарського, В. Чайки, І. Мельничук, Е. Шульги та ін.

Так, в дослідженні польського філософа Т. Котарбінського праксеологію інтерпретовано «як теорію ефективної організації діяльності» (Kotarbiński, 1975). Всесвітню відомість автору принесла його книга «Трактат про хорошу роботу», в якій Т. Котарбінським зазначено, що праксеологія синтезує в собі все те, що було накопичено людством в контексті організації діяльності та, в широкому розумінні, є теорією формування практичного ставлення людини до навколишнього світу. (Там само). На думку М. Ілляхової, праксеологічною теорією передбачено

залежність результатів роботи, перш за все, від якості попередньої підготовки особистості до виконання роботи, ефективність якої, безумовно, залежить від «ступеня підготовленості дій у широкому розумінні» (Ілляхова, 2019, с. 58). Ступень підготовленості дій передбачає наявність в особистості відповідних знань, вміння свідомо обирати засоби та методи аналізу і регулювання, «критерії емоційного і практичного оцінювання результатів» (Там само). Ми поділяємо погляди вчених (М. Горчакова-Сибірська, І. Колесникова, І. Мельничук), які поняття «праксеологізація» в педагогічній науці розглядають в тісному зв'язку з поняттям «оптимізація». Досліджуючи сутність освітнього процесу в закладах вищої освіти, І. Мельничук зазначає, що за рахунок праксеологічного знання відбувається його оптимізація, відбувається така взаємодія суб'єктів освітньої практики, «яка змінює механізми ресурсного забезпечення цього процесу, мінімізує ризикогенні чинники і передбачає нову якість одержуваного освітнього результату (продукту)» (І. Мельничук, 2021, с. 47). Суголосно даному твердженню думка Т. Койчевої та Фань Пейсі, в дослідженні яких зауважено на значення прогностичної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Вчені справедливо стверджують, що прогностична діяльність, як важлива складова музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, дозволяє своєчасно здійснити необхідні позитивні зміни і скоригувати освітній процес на всіх його етапах, «будувати майбутнє на основі оцінки наявних ресурсних можливостей і конкретних умов» (Койчева & Фань Пейсі, 2022, с. 38). В контексті формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва праксеологічний компонент виступає регулятором мистецько-професійної діяльності, передбачає готовність здобувачів освіти до активної виконавської діяльності, особистісного розвитку, здатності ефективно планувати, організовувати та передбачати результати майбутньої власної професійно-педагогічної діяльності. Визначені компоненти духовної культури майбутніх учителів представлено на рисунку 3.1.

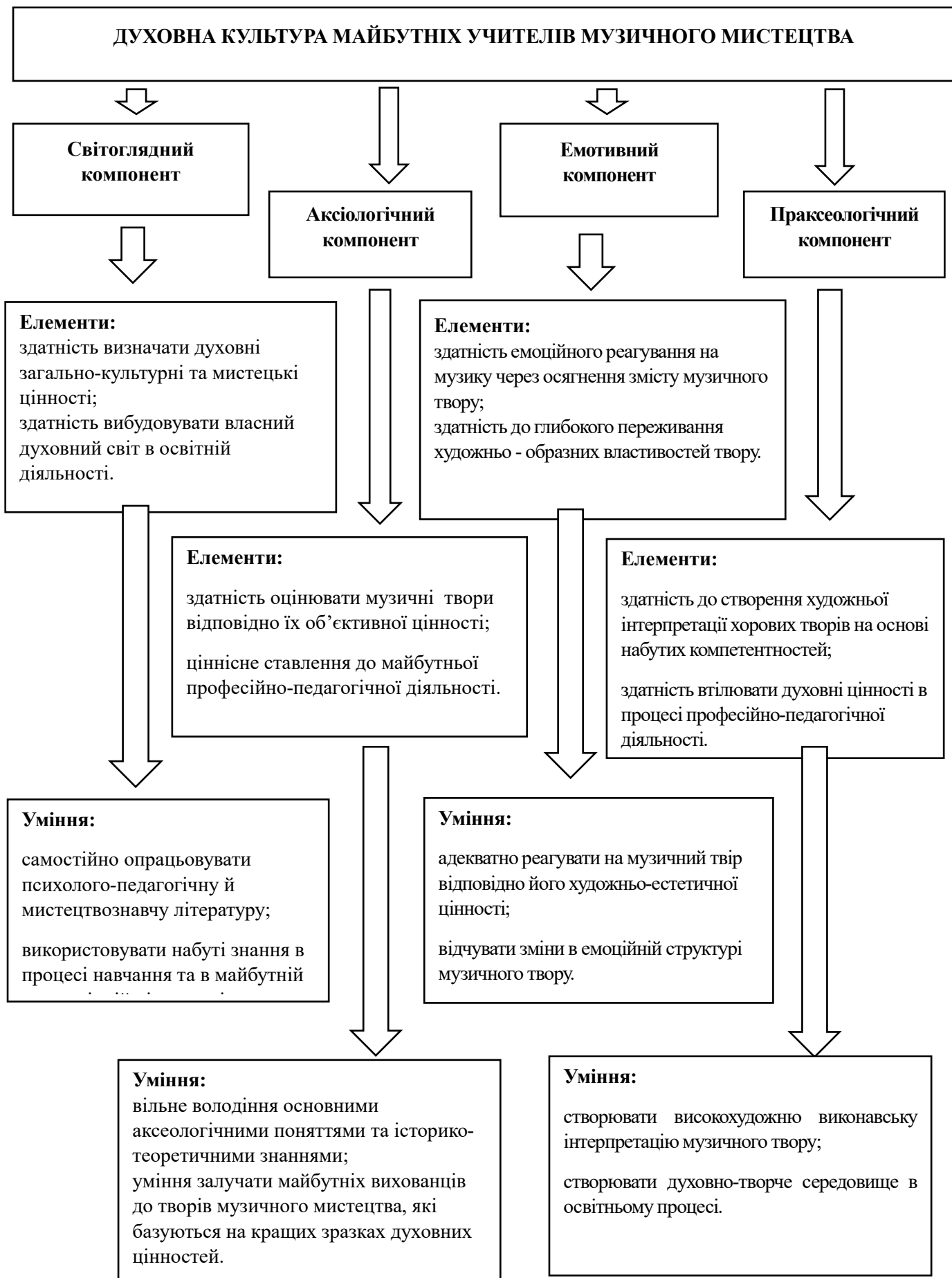


Рис. 3.1. Компоненти духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

Зазначимо, що окреслена компонентна структура духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва являє собою цілісність, оскільки всі визначені в ній компоненти взаємозумовлені та взаємопов'язані. Так, світоглядний компонент, охоплюючи знання, ідеї, ідеали, принципи, майбутніх учителів музичного мистецтва, націлює їх на вироблення системи цінностей та ціннісних орієнтацій, зокрема в галузі музичного мистецтва, що тісно пов'язано з емотивним компонентом, що містить в собі здатність до глибокого емоційного переживання, розуміння, оцінки твору музичного мистецтва та володіння вміннями екстраполяції духовних цінностей у власній інтерпретаційній та в майбутній професійно-педагогічній діяльності, що створює основу праксеологічного компоненту.

Відповідно до визначених компонентів духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва було можемо виокремити критерії духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: когнітивно-інтелектуальний, ціннісно-орієнтаційний, емоційно-чуттєвий та творчовиконавський. Проаналізуємо коротко кожний із них.

Когнітивно-інтелектуальний критерій зіставляється зі когнітивною сферою особистості і передбачає наявність в здобувачів знань щодо досягнень світової та вітчизняної духовної культури, в ієрархії яких особливе місце займають знання музичної культури як одного із важливих елементів духовної культури та знання творів хорового мистецтва як складового чинника музичної культури; усвідомлення елементарних основ культури та уявлення про духовну культуру вчителя музичного мистецтва як його професійну якість.

Термін «когнітивний» (від лат. *cognitio*) означає у перекладі «знання» і частіше вживається у психології, ніж у педагогіці. Цей термін також використовується у ширшому розумінні, позначаючи сам «акт» пізнання або саме знання (Bruner, & Goodman, 1947). Друга частина назви виділеного критерію духовної культури студентів походить від терміну «інтелект» (лат. *intellectus* – пізнання, розуміння), та передбачає «здатність

свідомо виконувати розумові дії, такі як: систематизація, структурування, осмислення, порівняння, вербалізація, зіставлення та т. ін.» (Там само). Тісно пов'язаний з іншими внутрішніми властивостями особистості, як от сприйняття, самосвідомість, мова, інтуїція, пам'ять, творчість тощо, інтелект за своїм походженням, на думку вчених, вважається «сконцентрованим досвідом розв'язання проблем», який людина набуває впродовж життя і який є успадкованим від попередніх поколінь (Омельченко & Кобильченко, 2022, с. 146). Іноді це поняття ототожнюється з інтелігенцією, наприклад, у застосуванні поняття «інтелект нації».

Показниками означеного критерію виступили:

- глибина знань світової та національної музичної культури в обсязі програми з музичного мистецтва загальноосвітньої школи;
- ступінь прояву стійкого інтересу до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва та духовної культури.

Звичайно, цей критерій і його показники не вичерпують повністю змісту світоглядного компонента духовної культури, водночас вони дозволяють виявити рівні сформованості визначених елементів цього компонента в майбутніх учителів музики в розрізі обсягу знань і вмінь, необхідних для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Зміст аксіологічного компоненту схарактеризовано за **ціннісно-орієнтаційним критерієм**. Не вдаючись в етимологію поняття «цінності» зазначимо, що цінності «є суттю того, що ми цінімо» (Мельник & Заремба, 2021, с. 7), активним і дієвим елементом саме в практичному вияві. Без системи ціннісних компонентів складно уявити освітню програму для майбутніх учителів музичного мистецтва чи творчий контент музиканта (Ван Чжецін, 2022, с.7). Розглядаючи ціннісні орієнтації в професійно-педагогічному аспекті розуміємо їх як відповідні вектори, за якими здобувачі вищої освіти здатні усвідомлювати і проєктувати власну фахову, художньо-творчу, педагогічну дійсність, а не організує власну поведінку (Ван Чжецін,

2022; Мороз, 2018). В мистецькій освіті ціннісні орієнтації є призмою, через яку простежується ракурс осягнення музики, її вплив на внутрішній світ особистості, пов'язаний з індивідуально-ціннісним усвідомленням музичного мистецтва. З огляду на це, процес формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва пов'язаний з формуванням їхньої почуттєвої сфери, художніх інтересів і потреб у сфері музичного мистецтва через сприйняття, оцінно-вибіркову і художньо-творчу діяльність.

Показниками ціннісно-орієнтаційного критерію є :

- міра спрямованості ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва;
- міра здатності здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою передачі його змісту учням.

Значущість **емоційно-чуттєвого критерія** в структурі духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва визначається специфікою музики як виду мистецтва, яка полягає в емоційно-образному, «непредметному», за словами О. Рудницької, змісті. Емоції та почуття, як відомо, відіграють важливу роль у процесі формування духовної культури особистості. Почуття мають більш сталий характер і є продовженням емоцій, які вважаються однією з форм відображення психікою людини довкілля. Емоційно-чуттєвий компонент передбачає розвиненість емоційно-почуттєвої сфери, тобто такі індивідуальні якості та здібності особистості, що сприяють її успішному професійному становленню. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва найважливішим завданням є навчитися осягати зміст музичного твору та розуміти значення елементів його форми через емоційно-оцінне ставлення до науково-теоретичного тезаурусу, тобто спиратися в процесі сприйняття на вербальний метод у порівнянні з невербальним (Тоцька, 2009, с. 116).

Показниками означеного критерію виокремлено:

- ступінь активного сприймання твору музичного мистецтва впродовж його звучання;
- уміння відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору, музичного образу.

Творчо-виконавський критерій в структурі духовної культури є специфічним для майбутніх учителів музичного мистецтва, адже їхня і освітня та майбутня професійна діяльність пов'язана з творчим актом. «Творчість» – це «творіння» як діяльна властивість людини. Отже, творчість розглядається як процес людської діяльності, в результаті якої створюються якісно нові матеріальні і духовні цінності. Це здатність людини на основі пізнання закономірностей довкілля творити нову реальність, нові предмети життєдіяльності, нові духовні цінності, які б задовольняли потреби людини. Натомість і сама творчість є предметом задоволення потреби людини у творчій діяльності.

Як бачимо, творчо-виконавський критерій духовної культури є одним із основних у внутрішній структурі особистісних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва, що й спонукало нас виділити його з-поміж інших для експериментального дослідження. Стосовно нашого дослідження творчо-виконавський критерій припускає адекватне розуміння та інтерпретацію творів музичного, зокрема хорового мистецтва у виконавських інтерпретаціях, діяльнісне використання набутих знань, умінь, навичок та досвіду, творчу самореалізацію студента в професійно-педагогічній діяльності та передбачає художньо-творчу активність здобувачів вищої освіти. Видатний український учений, психолог і педагог Г. Костюк дає таке визначення поняття «активність»: це здатність змінювати довколишню дійсність відповідно до особистих потреб, поглядів, мети. Як риса особистості активність проявляється в енергійній, ініціативній діяльності, праці, навчанні, громадському житті, різних видах творчості, спорті, іграх і т. ін. (Костюк, 1986, с. 28).

Показниками цього критерію було виділено:

- міра здатності щодо створення виконавської інтерпретації музичного твору;
- ступінь сформованості потреби до самовираження у професійно-педагогічній діяльності.

Отже, представлений діагностичний апарат щодо визначення рівня духовної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва, який складається з когнітивно-інтелектуального, ціннісно-орієнтаційного, емоційно-чуттєвого та творчо-виконавського критеріїв та відповідних показників до кожного з них, подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Компоненти, критерії та показники
духовної культури у майбутніх учителів музичного мистецтва**

Компоненти	Критерії	Показники
Світоглядний	когнітивно-інтелектуальний	– глибина знань світової та національної музичної культури в обсязі з програми загальноосвітньої школи; – ступінь прояву стійкого інтересу до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва та духовної культури.
Аксіологічний	ціннісно-орієнтаційний	– міра спрямованості ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва; – міра здатності здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою передачі його змісту учням.

Емотивний	емоційно-чуттєвий	– ступінь активного сприймання твору музичного мистецтва впродовж його звучання; – уміння відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору, музичного образу.
Праксеологічний	творчо-виконавський	– міра здатності щодо створення виконавської інтерпретації музичного твору; – ступінь сформованості потреби до самовираження у професійно-педагогічній діяльності.

Зміст компонентної структури духовної культури здобувачів освіти та орієнтування на обґрунтовані критерії та показники дають можливість визначити рівні досліджуваної якості: високий (творчий), достатній (оптимальний), середній (репродуктивний) та низький (емпіричний). Визначення рівнів сформованості духовної культури студентів за наведеними критеріями здійснювалося на підставі узагальнення і усереднення кількісних оцінок прояву кожного показника, що здійснювалося за такою шкалою:

- бал 3 – ознака проявляється яскраво, постійно;
- бал 2 – ознака проявляється досить переконливо в більшості випадків;
- бал 1 – ознака проявляється слабо, рідко;
- бал 0 – ознака не проявляється.

У процесі діагностики рівнів сформованості духовної культури майбутніх учителів музики були використані діагностичні методики, які представлені в додатках і адаптовані до наукового профілю дослідження.

Для **високого (творчого) рівня** властивими є наявність в здобувачів вищої освіти ґрунтовних знань щодо світової та національної музичної культури в обсязі програми з музичного мистецтва загальноосвітньої,

мистецької школи; знань з історії хорового мистецтва та аналізу хорових творів. Майбутні вчителі музичного мистецтва з високим (творчим) рівнем духовної культури також демонструють вільне володіння знаннями з диригентсько-хорових дисциплін; впевнене орієнтування у досягненнях, стилях і напрямках світової, національної музичної культури; наявність стійкого інтересу до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва та духовної культури. Ціннісні орієнтації цих студентів чітко визначені й спрямовані на загально визнані цінності в музичному мистецтві; сприйняття творів хорового мистецтва характеризує художньо-ціннісний і творчий підхід, що передбачає єдність адекватного аналізу твору і вираження власного ставлення до нього, здатність самостійно здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою передачі його змісту учням. Студенти мають розвинену здатність активного емоційно-чуттєвого сприймання музичних творів, демонструють уміння відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору, диференціювати і синтезувати елементи музичної мови, створювати оригінальні виконавські інтерпретації хорового твору; проявляють найактивніший інтерес до музичного мистецтва взагалі та хорового співу зокрема, демонструють наявність певних уявлень і знань в оцінці художньо-образного змісту хорового твору. Високий (творчий) рівень позначається також постійною активною діяльністю здобувачів освіти у творчих об'єднаннях і колективах, прагненням цих студентів до самовираження у музичній творчості та у професійно-педагогічній діяльності.

До **достатнього (оптимального) рівня** сформованості духовної культури було віднесено студентів, показники яких є дещо нижчими, ніж у студентів, які увійшли до високого рівня, але перебувають у стадії вдосконалювання. Студенти, яких було віднесено до цього рівня мають достатні знання щодо світової та національної музичної культури в обсязі програми з музичного мистецтва загальноосвітньої, мистецької школи; достатній рівень знань з історії хорового мистецтва та аналізу хорових творів; мають відносно стійкий ступінь прояву інтересу до пізнавальної діяльності в

галузі музичного мистецтва та цінностей духовної культури. Студентам, які були віднесені до достатнього (оптимального) рівня, притаманні глибокий інтерес і потреба в пізнанні творів хорового мистецтва та вміння давати обґрунтовану оцінку мистецьким явищам. Ціннісні орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва на достатньому рівні визначені частково, дещо вибірково, в залежності від музичних уподобань і ставлення до художнього матеріалу. Студенти, віднесені до достатнього рівня, демонструють здатність активного емоційно-чуттєвого сприймання музичних творів, однак виявляють вибірккові вміння в процесі відчуття змін в емоційній структурі твору; на достатньому рівні здатні диференціювати і синтезувати елементи музичної мови та створювати оригінальні виконавські інтерпретації хорового твору. Для студентів цього рівня характерна активна пізнавальна творча діяльність і усвідомлення власного творчого розвитку. Достатній рівень характеризується також активною діяльністю студентів, достатньо стійким професійним інтересом до хорової музики, потребою майбутніх учителів музичного мистецтва у використанні цього жанру в майбутній художньо-педагогічній діяльності, здатністю до якісного оволодіння фаховими компетенціями з метою самовдосконалення та ефективного здійснення майбутньої педагогічної діяльності.

До **середнього (репродуктивного) рівня** було віднесено студентів, для яких характерні фрагментарні прояви означених показників. Студентам середнього (репродуктивного) рівня властиві є наявність середніх знань щодо світової та національної музичної культури та знань з історії хорового мистецтва та аналізу хорових творів, вони володіють певними знаннями з диригентсько-хорових дисциплін, однак не завжди здатні до їх самостійного застосування. Спрямованість ціннісних орієнтацій здебільшого має стихійний характер; ціннісні орієнтації студентів середнього рівня сформованості духовної культури в музичному, зокрема хоровому мистецтві визначені не зовсім чітко, часто змінюються; інтерес до пізнавальної діяльності в галузі хорового мистецтва виражений частково; вміння здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою передачі його

змісту учням частіш за все потребує додаткової допомоги з боку викладача. При безумовному емоційному переживанні творів хорового мистецтва на цьому рівні ще відсутня всебічна їх оцінка і превалює суб'єктивно-емоційний або подекуди теоретико-формальний підхід у сприйнятті тих чи тих композицій; студенти цього рівня вміють диференціювати і синтезувати елементи музичної мови, але не завжди здатні до повноцінного чуттєвого сприймання музичного твору впродовж його звучання, що заважає їм адекватно відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору, в розвитку художнього образу; не завжди можуть схарактеризувати музичний твір щодо професійного аналітичного підходу; на середньому рівні демонструють вміння створювати виконавські інтерпретації хорового твору. Студенти, яких було віднесено до середнього рівня сформованості духовної культури беруть участь у художньо-творчих колективах, але лише періодично; їм властива здатність до виконавської діяльності, але вона їх не приваблює, як і не приваблює самовираження у професійно-педагогічній діяльності.

Низький (емпіричний) рівень сформованості духовної культури характеризується недостатнім рівнем знань студентів світової та національної музичної культури, ніж цього вимагають освітні програми загальноосвітніх та мистецьких шкіл, де їм доведеться працювати вчителями музики; елементарними прояву інтересу до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва та духовної культури; в структурі ціннісних орієнтацій переважають не духовні, а матеріальні цінності; низький рівень спрямованості ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва та здатності здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою передачі його змісту учням, елементарний аналіз музичного твору є непосильним завданням для студентів цього рівня; вони володіють недостатнім обсягом знань з диригентсько-хорових дисциплін. В оцінці музичного твору спостерігається прямолінійне стереотипне мислення; в дискусії активність не проявляється, так само як і під час слухання музики; спостерігається лише часткова зацікавленість процесом слухання музики,

взагалі такі студенти часто відволікаються і спілкуються між собою. Студенти, які були віднесені до низького рівня, періодично беруть участь у художньо-творчій діяльності, але задоволення від цього не отримують – просто виконують вимоги навчального процесу; прагнення до створення оригінальної виконавської інтерпретації музичного твору та потреби до самовираження у професійно-педагогічній діяльності в них майже відсутнє, хоч є серед цих студентів талановиті особистості.

Звичайно, умовно виділені рівні сформованості духовної культури студентів не мають чітко окреслених відмежувань, але вони дають можливість виявити прогалини у формуванні духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, основне завданням яких полягатиме у формуванні духовної культури майбутніх своїх вихованців засобами музичного мистецтва взагалі та хорового мистецтва, зокрема. Визначення стану сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва згідно означеним характеристикам буде розглянуто в експериментальній роботі в наступному параграфі.

3.1.2. Стан сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі експериментального дослідження

Сьогодні в умовах перебудови світу й викликів сучасності головною цінністю суспільства є особистість, інтелект, компетентність, рівень знань і духовної культури якої сприятиме розвитку країни і дозволить зайняти їй чільне місце серед цивілізованих країн XXI століття. З огляду на це підсилення уваги до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які завтра прийдуть до школи, щоб запалити вогник любові до музики в серцях дітей, спрямувати зусилля на виховання по-справжньому духовно зрілого підростаючого покоління, без перебільшення набуває актуальності.

Метою дослідно-експериментальної роботи була розробка методики формування духовної культури в здобувачів вищої освіти, як необхідної умови

успішності професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

На констатувальному етапі експерименту вирішувалися такі завдання:

- визначення загального стану сформованості духовної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва;
- визначення методів діагностики сформованості духовної культури студентів засобами хорових творів;
- проведення констатувального експерименту та аналіз його результатів.

Виявлення рівнів сформованості виокремлених компонентів духовної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва, їх кількісних показників здійснювалося за допомогою методів опитування, бесід, інтерв'ю, озвученої анкети, контрольних робіт; завдань творчого характеру; педагогічного спостереження та ін. Оскільки анкетування вважається найбільш поширеним і ефективним методом збирання первинної інформації на першому етапі констатувального експерименту було розроблено анкети, зміст запитань яких повністю відповідав темі та завданням дослідження.

Метод бесіди вважається в педагогіці джерелом і ефективним засобом пізнання явища, що досліджується, через безпосереднє довірливе спілкування з респондентами. Застосування цього методу потребує наявності плану бесіди, основних і додаткових запитань; створення сприятливої атмосфери для відвертого обміну думками; врахування індивідуальних особливостей співрозмовника. Різновидом бесіди є інтерв'ю.

Метод педагогічного спостереження передбачає організацію спеціального, цілеспрямованого сприймання педагогічного процесу, що відбувається в звичайних, природних умовах. Педагогічне спостереження за респондентами здійснювалось у кількох напрямках, а саме: при виявленні емоційного реагування на конкретний музичний твір, характером сприймання музичного твору під час проведення «озвученої» анкети; у процесі

практичного застосування набутих знань у безпосередній роботі з дітьми; у процесі виконавської діяльності тощо.

Контрольні роботи переслідували дві мети: по-перше, давали можливість виявити рівень знань, умінь і навичок з того чи того компонента духовної культури і, по-друге, виявити здатність студентів до творчого втілення у музичному творі заданої теми чи образу. У зв'язку з цим контрольні роботи були двох типів: теоретично-практичного та творчого характеру.

Творчі завдання на констатувальному етапі експерименту передбачали виконання респондентами улюбленого твору, який вивчався в класі хорового диригування, під час якого було проведене педагогічне спостереження. Також спостереження з фіксацією даних було проведене під час здачі модулів з диригентсько-хорових дисциплін. Після виконання хорового твору студентам було запропоновано здійснити його художньо-педагогічний аналіз та оцінити твір адекватно до його об'єктивної цінності.

На констатувальному етапі експерименту брали участь 40 здобувачів вищої освіти, що навчалися на третьому курсі за спеціальностей 025 Музичне мистецтво та 014 Середня освіта Музичне мистецтво в Університеті Ушинського. Такий вибір респондентів зумовлювався тим, що студенти протягом навчання вже вивчали основи естетики, історію світової та вітчизняної музичної культури, вони становлять основне ядро художньо-творчих колективів, і фактично передбачалося, що виділені компоненти духовної культури повинні вже бути сформованими на високому або ж хоча б на достатньому і середньому рівнях у всіх студентів.

При виявленні особливостей формування духовної культури в здобувачів було враховано:

- ступінь активної музичної діяльності і форми реалізації музичних потреб студентів;
- характер індивідуальних уподобань респондентів у галузі хорового мистецтва;

– дієвість прояву загальної культури, адекватність самооцінки, активність, ініціативність особистості в музично-педагогічній діяльності.

У відповідності з метою та поставленими завданнями експериментальна робота відрізнялася послідовністю та системністю і здійснювалась як у процесі навчальних занять, так і в позанавчальний час. Були використані як колективні, так й індивідуальні форми роботи.

Констатувальному експерименту передував пошуково-розвідувальний етап, метою якого було з'ясування усвідомлення здобувачами значення духовної культури та здійснено аналіз робочих програм з фахових навчальних дисциплін.

На початку констатувального експерименту було з'ясовано віковий та освітній ценз респондентів з тим, щоб виявити можливі відмінності у спеціальній їхній підготовці ще до вступу в університет, спланувати відповідно до цих відмінностей програму як констатувального, так і формувального етапів експериментальної роботи (див. Додаток А-1). Виявилось, що переважна більшість респондентів має вік до 25 років. Крім того, 60% студентів до вступу у вищий педагогічний заклад навчались і закінчили міські загальноосвітні школи, а 40% – сільські. Всі респонденти одержали до вступу в університет певну спеціальну освіту, переважно це дитячі музичні школи, і лише незначна частина – фахові мистецькі коледжі.

Отже, контингент респондентів характеризувався на початку експериментального дослідження приблизно однаковими об'єктивними показниками. Було з'ясовано також мотиви обрання респондентами професії вчителя музичного мистецтва. Виявилось, що 20% респондентів вважають обрану спеціальність «своїм покликанням»; 40% – тому що «вона подобається» їм; 15% – тому що «не було іншого вибору», а 25% утруднювалися відповісти на це запитання анкети.

Отже, як бачимо, основним мотивом обрання майбутньої професії для переважної більшості студентів – 60% є інтерес до неї, усвідомлення своїх нахилів і здібностей, прагнення їх удосконалити. Однак 40% студентів

навчаються без інтересу, якщо не сказати – випадково, що, на нашу думку, не може не відзначитися на результатах визначення рівнів сформованості духовної культури цих студентів. При відповіді на запитання «Як Ви вважаєте, чи відродиться в повній мірі у найближчому майбутньому престиж професії вчителя музичного мистецтва» виявилось, що лише 12% респондентів впевнені в тому, що найближчим часом престиж професії вчителя обов'язково відродиться; 27% – мають надію на це; 45% – висловлюють сумніви в цьому і 16% – утруднювалися відповісти на це запитання.

Задля виявлення рівнів сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за світоглядним компонентом під час діагностики за показником *«глибина знань світової та національної музичної культури в обсязі програми музичного мистецтва загальноосвітньої школи»* здобувачам було запропоновано відповісти на запитання «Озвученої анкети», до якої увійшли твори світової та національної музичної культури: Дж. Росіні «Каватина Фігаро з опери «Севільський цирюльник», Дж. Верді. Пісенька Герцога з опери «Ріголето», «Ave Maria» для мішаного хору, «Молитва» – хор з опери «Сила долі», «Va, pensiero» – хор з третього акту опери «Набукко», Реквієм № 2 «Kyrie eleison», В. Моцарт. «Реквієм». Частини «Requiem aeternam», «Lacrimosa», Й. Штраус «Казки Венського лісу», Ж. Бізе. «Хабанера» з опери «Кармен», Бах-Гуно «Аве Марія», «Страсті за Матвієм» – заключний хор першої частини «O Mensch, bewein dein' Sünde groß», Ф. Шуберт «Аве Марія». Українські пісні «Дивлюсь я на небо» (музика Л. Александрової), «Нащо мені чорні брови» (музика Д. Бонковського), «Тихесенький вечір» (музика К. Стеценка), «Тихо над річкою» (музика П. Батюка); відомі китайські народні пісні «Ніч в пустелі» (沙漠中的夜晚) й «Легенда» (传奇).

Поряд з визначенням творів «Озвученої анкети» було проведено контрольну роботу, до якої увійшли такі запитання: 1) «Історичні аспекти

розвитку хорового мистецтва»; 2) «Хорова музика Китаю»; 3) «Становлення українського хорового мистецтва». Зокрема, було використано метод самооцінки, за допомогою якого респонденти повинні були визначити рівень своїх знань з: а) історії світової культури; б) історії культури своєї країни; в) світової вокальної культури; г) вокальної культури своєї країни. Респондентам необхідно було оцінити свої знання з кожного названого елемента. Нами було свідомо виокремлено знання світової музичної культури і вітчизняної, передбачаючи значні розбіжності в рівнях сформованості їх у респондентів. Наші передбачення підтвердилися результатами констатувального дослідження – спостерігається значна розбіжність між цими двома групами знань. Зокрема, знання світової музичної культури виявилися значно вищими, ніж знання вітчизняної музичної культури, хоч обсяг їх ми визначали за програмою музики загальноосвітньої школи (було проаналізовано Програми з музики як українських, так і китайських шкіл).

Вимірювання за показником *«ступінь прояву стійкого інтересу до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва та духовної культури»* здійснювалося методом анкетування. Студентам було запропоновано пройти опитування, розроблене автором (див. Додаток А) та опитування за методикою Е. Помиткіна «Духовний потенціал особистості», адаптованому до нашого дослідження, що передбачало визначення рівнів духовної самоідентифікації, спрямованості, рефлексії майбутніх учителів музичного мистецтва (див. Додаток А 2), а також відповісти на запитання комплексної авторської анкети (А-1). Результати опитування засвідчили, що на перше запитання «Що Ви розумієте під поняттям «духовна культура людини?» 23% респондентів зазначили, що людина має «духовну культуру, якщо вона знає світове і національне мистецтво, зокрема музичне, спроможна дотримуватися загальноприйнятих правил, традицій, поважати інших людей»; 27% студентів вважають, що людина з високою духовною культурою «повинна дотримуватися десяти християнських заповідей (не вбий, не вкради тощо)»; 13% визначили людину

як «духовну особистість з багатим внутрішнім світом, яка не здатна на погані, підлі вчинки»; 37% студентів зауважили, що «це поняття не нашого часу».

На друге запитання «Які саме якості Ви цінуєте в людях з високою духовною культурою?» 73% респондентів на перше місце поставили таку якість, як «ерудицію»; 13% визначили такі якості, як «естетика», «етика поведінки», «загальна культура»; 9% відзначили «відкритість» і «людяність»; 5% цінують у людях «інтерес до пізнання в галузі мистецтва», «знання основних жанрів мистецтва», «адекватного емоційного реагування», «відчуття змін в емоційній структурі музичного твору». Зазначимо, що жоден студент не відзначив такі якості, як «активність у творчо-виконавській діяльності», «прагнення до самовираження».

На третє запитання «Коли потрібно починати формування духовної культури (в сім'ї, у школі, у вищій школі, самостійно)?» 31% студентів зауважили, що духовні якості особистості важливо виховувати з дитинства власним прикладом батьків, вихователів; 46% вважають, що саме школі належить головна роль у формуванні духовної культури особистості, 10% респондентів назвали вищі навчальні заклади джерелом формування духовної культури; 13% зазначили, що виховувати духовність може тільки сама людина, тобто все залежить тільки від людини та її бажання самовдосконалюватись.

На четверте запитання «На Вашу думку, які духовні якості розвинені у Вас недостатньо?» 17% респондентів відповіли, що в них усі якості розвинені; 43% студентів вважають, що в них недостатньо розвинені такі якості, як «ерудиція», «інтерес до нового», «тактовність»; 31% зазначили, що їм необхідно розвивати такі якості, як «любов до музики, зокрема, вокально-хорового мистецтва» і 9% зазначили, що в них не розвинені «здатність до імпровізації», «активність виконавської діяльності», «емоційність».

П'яте запитання «На Вашу думку, що сприяє формуванню духовної культури особистості?» у 37% студентів викликало утруднення і вони відповіли, що не знають; 14% респондентів вважають, що вихованню духовної культури сприяють засоби мистецтва (прослуховування музичних творів,

Результати діагностики сформованості світоглядного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивно-інтелектуальним критерієм на констатувальному етапі дослідження

Рівні	Глибина знань світової та національної музичної культури в обсязі програми з музичного мистецтва загальноосвітньої школи		Ступінь прояву стійкого інтересу до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва та духовної культури.		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	4	10,00	2	5,00	2	5,00
Достатній	8	20,00	7	17,50	6	15,00
Середній	9	22,50	11	27,50	12	30,00
Низький	19	47,50	20	50,00	20	50,00
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf₁</i>	
Σ середн	1,93		1,78		1,85	С

виконання вокальних творів, читання художньої літератури, перегляд художніх фільмів, телевізійних передач); 42% зауважили, що формуванню духовної культури сприяє спілкування із духовно багатими людьми, які мають широкий світогляд та бажання ділитися своїм досвідом з молоддю; 7% респондентів зазначили, що формуванню духовної культури сприяє родинне виховання та оточуюче середовище, в якому перебуває особистість.

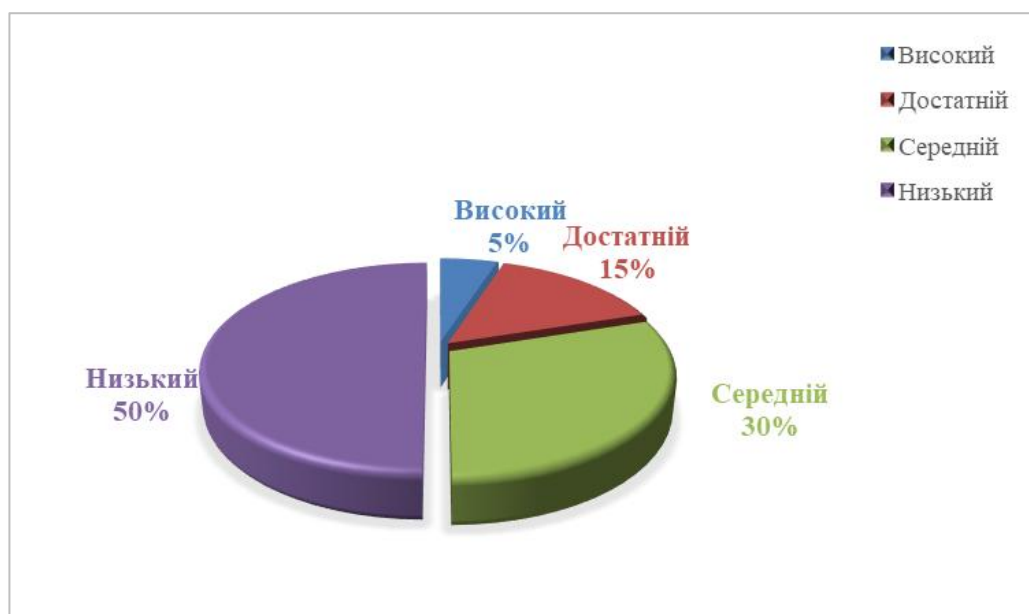


Рис. 3.3. Діаграма рівнів сформованості світоглядного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивно-інтелектуальним критерієм на констатувальному етапі дослідження

Аналіз результатів рівнів духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивно-інтелектуальним критерієм після проведення всіх діагностичних процедур засвідчує загалом низький рівень – 50 % (20 осіб); середній – 30 % (12 осіб); достатній – 15 % (6 осіб); високий рівень зафіксовано лише в 5 % (2 особи) респондентів (див. таблицю 3.3).

Дослідженню рівнів сформованості духовної культури студентів за аксіологічним компонентом належить особлива роль в експериментальній роботі, оскільки, як засвідчують результати, спостерігається деяка парадоксальність у процесі розвитку духовної культури студентів: не зважаючи на те, що їм доводиться майже щоденно спілкуватися з музичними творами високої духовної цінності, на перше місце в рейтингу своїх цінностей більша частина студентів ставить низькопробні зразки музики сумнівної якості. На нашу думку, таке положення зумовлено тим, що ціннісне та емоційне навантаження хорового твору не викликає у студентів інтересу, а є лише об'єктом для вивчення. Тільки в тому випадку, коли духовний зміст музичного твору буде особистісним надбанням кожного із студентів та стане для нього цінним і значимим, можна досягти позитивних результатів. Тому у процесі занять створювалися такі умови, за яких осягнення музичного твору відбувалося б не тільки як сума знань, якими необхідно оволодіти, але й як процес заглиблення до змісту музичного твору через усвідомлення та співпереживання. Так, на першому етапі оцінювання показника «міра спрямованості ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва» застосовувалася «Методика ціннісного спектру» (Додаток Б), комплексна авторська анкета А-1 (запитання 11, 12, 26). Головним завданням було виявлення переваг майбутніх учителів музики в музичному, насамперед хоровому мистецтві, оскільки від того, якій саме музичній продукції вони надають перевагу, значною мірою буде залежати, якій музиці будуть надавати перевагу їхні майбутні учні. До запитання «Якій

музиці Ви надаєте перевагу» було подано низку відповідей: народна, оперна, камерна музика, поп-музика, рок-музика, духовна музика, мюзикл, інші жанри (вказати, які саме) і «утруднююсь відповісти», а також проставити рейтинговий номер (від одного до семи), який визначав ступінь значущості певного музичного жанру для респондента. Результати дослідження засвідчили, що перше місце серед переваг студентів посідає поп-музика (65%), надалі більшість студентів відзначили рок (17,5 %) та мюзикл (15%); завершує список уподобань народна і класична та музика (2,5 %).

Діагностування рівня сформованості ціннісно-орієнтаційного критерію за показником *«міра здатності здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою передачі його змісту учням»* проводилася за допомогою методу творчих завдань. Мета завдання полягала в здійсненні художньо-педагогічного аналізу хорових творів, які вивчаються на дисципліні «Хоровий клас». Завданням було передбачено проаналізувати історичні, національні, структурні, стильові та жанрові особливості твору, визначити характерні риси творчості композитора, схарактеризувати текст, образний зміст, типові (для жанру, стилю) та характерні засоби виразності. Проаналізувавши відповіді студентів, було отримано такі результати: 65% студентів не змогли зробити повного художньо-педагогічного аналізу запропонованих творів, їм бракувало спеціальних теоретичних знань та практичних навичок, середній рівень становив 20% респондентів, це були студенти, яким самостійно виконати завдання заважав обмежений словниковий (термінологічний) запас, але за допомогою експериментатора вони виконали це завдання; достатній рівень був у 15 % студентів; високого рівня не засвідчено в жодного з респондентів (див. таблицю 3.4.).

Таблиця 3.4.

Результати діагностики сформованості аксіологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за ціннісно-орієнтаційним критерієм на констатувальному етапі дослідження

Рівні	Міра спрямованості ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва		Міра здатності здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою передачі його змісту учням.		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	1	2,50	1	2,50	0	0,00
Достатній	6	15,00	7	17,50	6	15,00
Середній	7	17,50	8	20,00	8	20,00
Низький	26	65,00	24	60,00	26	65,00
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf₂</i>	
Σ середн	1,55		1,63		1,59	H

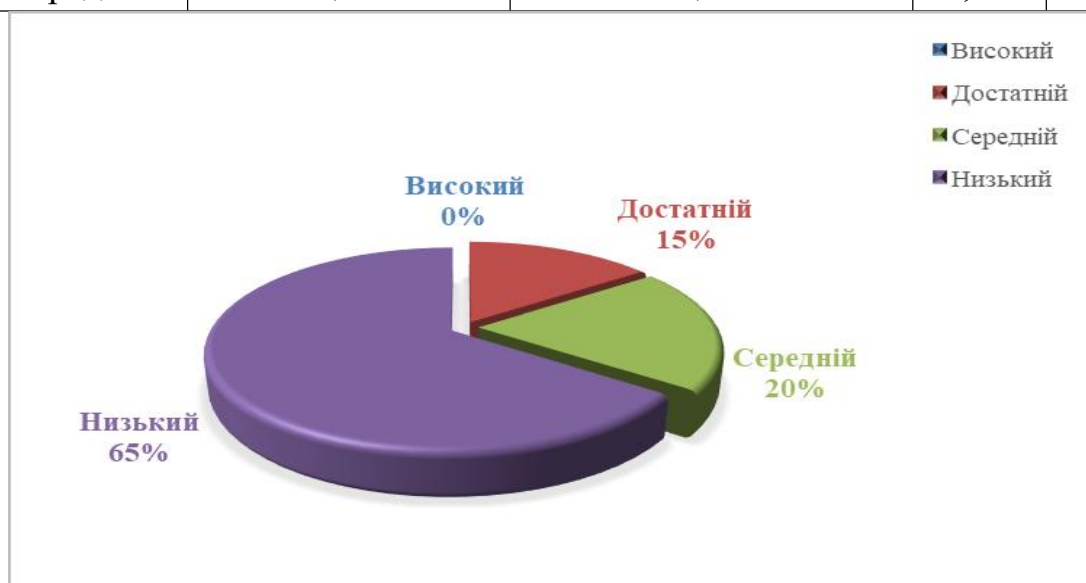


Рис. 3.4. Діаграма рівнів сформованості аксіологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за ціннісно-орієнтаційним критерієм на констатувальному етапі дослідження.

Виявлення рівнів сформованості духовної культури здобувачів за емотивним компонентом відбувалося відповідно оцінювання першого показника «ступінь активного сприймання твору музичного мистецтва впродовж його звучання», яке здійснювалося за допомогою комплексної анкети А-

1 (запитання 15, 16, 17, 21) та педагогічного спостереження за респондентами, яке фіксувалося відеокамерою, що дало можливість проаналізувати емоційне реагування респондентів на озвучені твори в ході опанування ними «Озвученої» анкети. Музичний матеріал «Озвученої анкети» (окрім творів А. Веделя «Херувимська», Баха-Гуно «Аве Марія»), включав твори, поданні вище, які були розподілені за трьома блоками (народна, академічна, духовна музика). Слід зазначити, що значна частина з цих творів входить до Програми з музичного мистецтва загальноосвітніх шкіл. Здобувачам було запропоновано запитання: «Якою мірою впливає на Ваше ставлення до музичного твору (його сприймання) емоційний настрій?» 50% респондентів відповіли, що «значною мірою», 30% – відзначили, що «впливає, але не дуже» і 20% респондентів вважає, що емоційні настанови не впливають на їхнє ставлення до музики, на сприймання ними музичного твору. Звичайно, такі відповіді також можна оцінювати по-різному. Однак співставлення одержаного показника і вище означеного (48% з низьким рівнем розвитку емоційно-чуттєвої сфери) засвідчує, що ці дані майже збігаються, що й підтвердило правильність вибору означеного компонента духовної культури.

Непередбаченими виявилися відповіді респондентів на запитання анкети: «Які емоції у Вас виникають, коли Ви слухаєте музичний твір?» (і далі подавалися різні стилі, жанри і музика різних композиторів, передбачених для слухання у загальноосвітній школі: рок-музика, поп-музика, джазова, народна, оперна та камерна музика). Було запропоновано обрати одну із трьох емоційних реакцій: «радість і натхнення», «роздратування» і «байдужість». Слід зазначити, що в більшій частині студентів (54%) «радість і натхнення» викликало прослуховування поп- та рок-музики, емоцію «роздратування» і «байдужість» відчули 46% студентів після спілкування з творами оперної та вокально-хорової музики.

Вимірювання за показником *«уміння відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору, музичного образу»* здійснювалося за допомогою методики *«Музично-життєві асоціації»*, адаптованою до нашого дослідження

(Додаток В). Дана методика дає можливість визначати ступень емоційної чуйності на почуту музику, виявляє рівень її сприйняття. За результатами діагностики даного показника було виявлено, що більшість здобувачів опинилися на низькому рівні 60 % (24 особи), достатній рівень продемонстрували 22,5 % (9 осіб); середній, відповідно, 12 % (5 осіб) і високий рівень було виявлено лише у 5 % (2 особи). Результати діагностики сформованості емотивного компонента духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за емоційно-чуттєвим критерієм на констатувальному етапі дослідження представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Результати діагностики сформованості емотивного компонента духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за емоційно-чуттєвим критерієм на констатувальному етапі дослідження

Рівні	Ступінь активного сприймання твору музичного мистецтва впродовж його звучання		Уміння відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору, музичного образу.		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	5,00	3	7,50	2	5,00
Достатній	6	15,00	5	12,50	5	12,50
Середній	7	17,50	8	20,00	9	22,50
Низький	25	62,50	24	60,00	24	60,00
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf₃</i>	
Σ середн	1,63		1,68		1,65	H

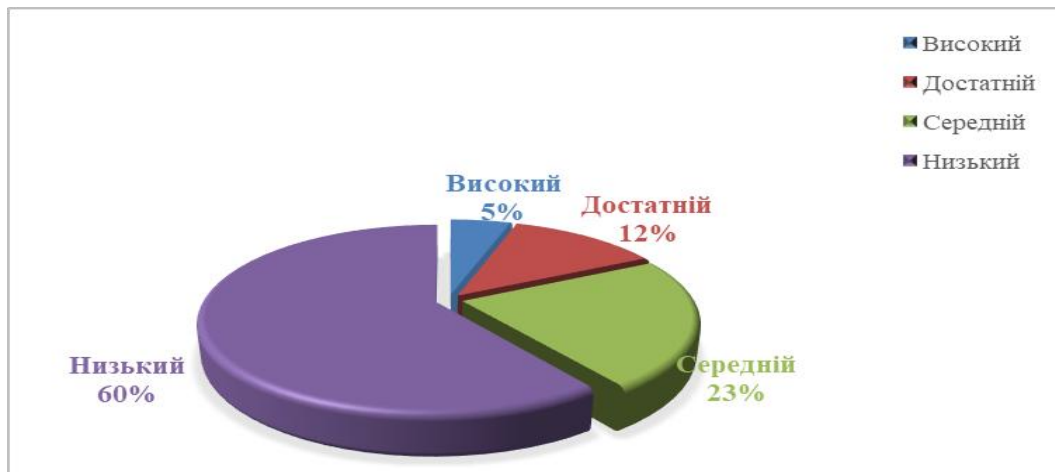


Рис. 3.5. Діаграма рівнів сформованості емотивного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за емоційно-чуттєвим критерієм на констатувальному етапі дослідження.

Задля визначення рівнів сформованості праксеологічного компоненту було проведено оцінювання творчо-виконавського критерію на відповідність обраних показників, перший з яких – *«міра здатності щодо створення виконавської інтерпретації музичного твору»*, який оцінювався за допомогою творчих завдань, що передбачало виконання студентами вокально-хорових творів. На першому етапі студентам пропонувалося обрати і виконати твір, який вони вивчали в класі хорового диригування, на другому – обрати вокально-хоровий твір із запропонованих екзаменатором, самостійно його опрацювати та презентувати. До запропонованих творів було дібрано твори, адаптовані для виконання дитячо-юнацьким хором: українська народна пісня «Пливе човен» в обробці М. Леонтовича, українська народна пісня «Ой у вишневому садочку» в обробці В. Чучмана, пісня на вірші та музику Л. Лепкого «Маєва нічка» в обробці З. Демцюха, Й. Бах «Весняна пісня», Дж. Перголезі фрагмент із «Stabat Mater», Дж. Палестріна «Вечір», Д. Бортнянський «Славу співаєм», П. Козицький «Веснянка», Б. Чілокотт «Sunctus» з циклу «A Little Jazz Mass». В процесі оцінювання результатів творчих завдань увагу було спрямовано на рівень наявності в здобувачів практичних навичок диригента-хормейстера, володіння засобами художньо-виконавської виразності, здатністю до емоційного втілення

художнього образу твору у власну інтерпретацію, володіння вміннями самостійно створювати художню інтерпретацію, вибудовувати драматургію твору в повному обсязі.

Діагностика показника *«ступінь сформованості потреби до самовираження у професійно-педагогічній діяльності»* здійснювався за допомогою авторської комплексної анкети (Додаток А-1, запитання 10, 13, 14), тесту на відношення до педагогічної діяльності (Додаток Г) та самооцінки майбутніми учителями музичного мистецтва рівня володіння ними професійно-педагогічними компетенціями (за методикою І. Грязнова, див. Додаток Д).

З метою визначення наявності прагнення до самовираження майбутніх учителів музичного мистецтва у виконавській та педагогічній діяльності в комплексну анкету було включено запитання «Яким із видів діяльності Ви плануєте займатися після закінчення університету?» і подано варіанти відповідей: а) працювати за фахом, б) займатися бізнесом, в) суміщати професійну та комерційну діяльність, г) займатися науковою діяльністю, д) займатися концертною діяльністю, е) інше. Виявилось, що 38% студентів прагнуть до самовираження у вокальному мистецтві, особливо в галузі естрадного співу. І це не дивно, оскільки сьогодні не втрачають популярності на телебаченні України та Китаю такі шоу, як «Народна зірка», «Україна має талант», «Шоу № 1», «Битва хорів» тощо. І хоча художньо-естетичне навантаження деяких з цих проектів вимагає окремої розмови, це дає змогу сучасній молоді спробувати свої сили та прагнути до творчого самовираження. Також велика кількість мистецьких фестивалів-конкурсів сьогодення дають змогу всім бажаючим перевірити власні сили в музично-виконавській діяльності. Деякі із здобувачів займається педагогічною діяльністю й залучає своїх учнів до участі у таких фестивалях-конкурсах (5 %). Частина студентів прагне до самовираження у музичному мистецтві взагалі, тобто, вони займаються різними видами музичної діяльності і планують далі розвивати свої здібності: до композиторської діяльності (2 %);

акомпанування (17 %), диригування (10 %), аранжування (19 %), добору музичного оформлення тематичних вечорів (15 %); інша частина (39 %) респондентів ще не впевнені, чи будуть працювати за фахом. Узагальнюючи дані за творчо-виконавським критерієм, слід відмітити, що загалом спостерігався низький рівень сформованості духовної культури студентів за праксеологічним компонентом. Зокрема, низький рівень виявили 55 % (22 особи), на середньому опинилося 25 % здобувачів (10 осіб), достатній рівень було виявлено у 15 % респондентів, що становило (6 осіб) і до високого рівня було віднесено 5 % (2 особи), про що засвідчено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Результати діагностики сформованості праксеологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за творчо-виконавським критерієм на констатувальному етапі дослідження

Рівні	Міра здатності щодо створення виконавської інтерпретації музичного твору		Ступінь сформованості потреби до самовираження у професійно-педагогічній діяльності.		Загалом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	3	7,50	2	5,00	2	5,00
Достатній	7	17,50	6	15,00	6	15,00
Середній	9	22,50	9	22,50	10	25,00
Низький	21	52,50	23	57,50	22	55,00
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>					<i>Kf₄</i>	
Σ середн	1,8		1,68		1,74	H

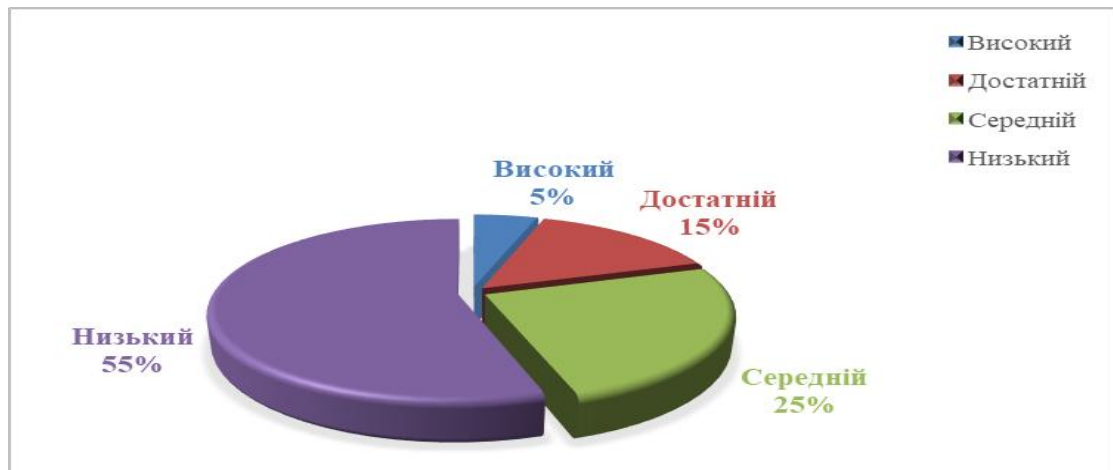


Рис. 3.6. Діаграма рівнів сформованості праксеологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за творчо-виконавським критерієм на констатувальному етапі дослідження

Внаслідок проведеного діагностичного експерименту, враховуючи результати кожного із запропонованих студентам завдань та результати діагностики кожного з визначених компонентів духовної культури здобувачів освіти, було здійснено характеристику загального рівня духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі дослідження, яку подано в таблиці 3.7. та діаграмі на рис. 3.7.

Таблиця 3.7.

**Узагальнені результати діагностики сформованості
духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва
на констатувальному етапі експерименту**

Рівні	абс.	%
Високий	2	5,00
Достатній	5	12,50
Середній	9	22,50
Низький	24	60,00
ΣKf		6,83

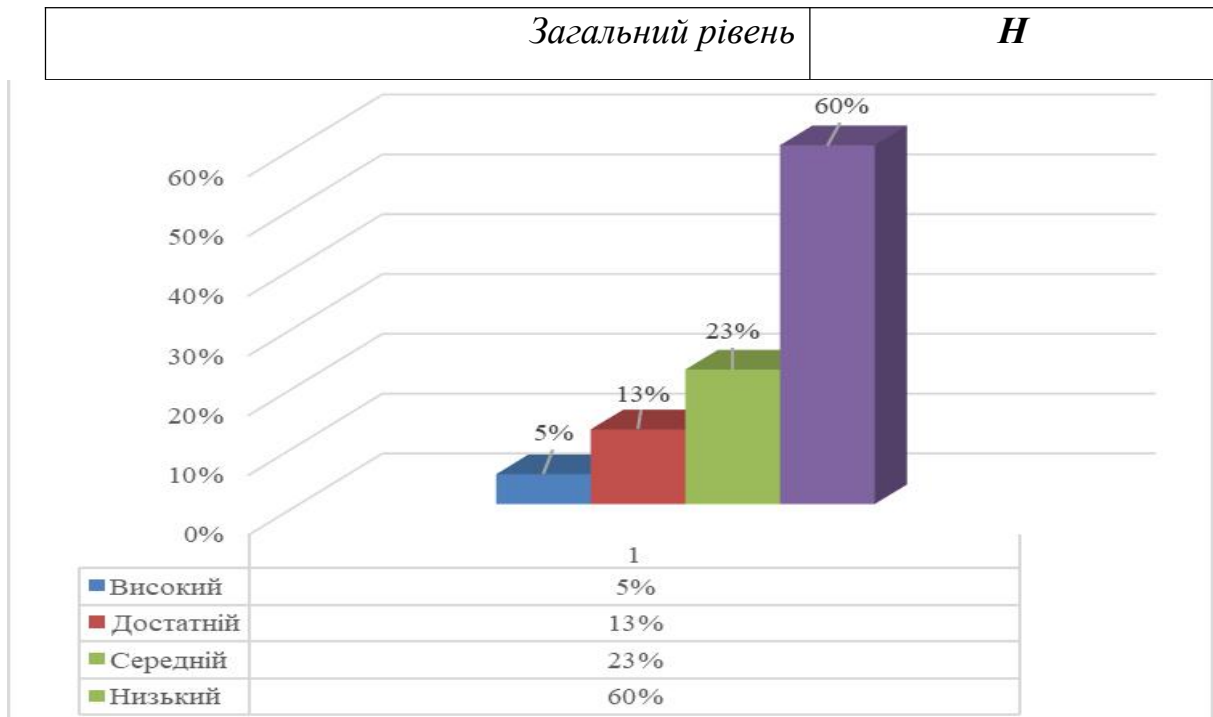


Рис. 3.7. Діаграма рівнів сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі дослідження

Як засвідчує таблиця 3.7., *високий (творчий) рівень (5 %)* було виявлено у здобувачів, які продемонстрували наявність ґрунтовних знань щодо світової та національної музичної культури, знань з історії хорового мистецтва та аналізу хорових творів, стійкий інтерес до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва; їх ціннісні орієнтації чітко визначені й спрямовані на загально визнані цінності в музичному мистецтві; сприйняття здобувачами, віднесеними до високого рівня, творів хорового мистецтва характеризує художньо-ціннісний і творчий підхід, вони здатні до активного емоційно-чуттєвого сприймання музичних творів, самостійного художньо-педагогічного їх аналізу та створення оригінальної виконавської інтерпретації. Студенти, які засвідчили високий рівень сформованості духовної культури, беруть участь у творчих колективах та активно прагнуть до самовираження у музичній творчості та у професійно-педагогічній діяльності.

Достатній (оптимальний) рівень сформованості духовної культури було зафіксовано у студентів, показники яких є дещо нижчими, ніж у студентів, які

увійшли до високого рівня, але перебувають у стадії вдосконалювання. До цього рівня віднесено 12, 5 % респондентів, які мають достатні знання щодо світової та національної музичної культури в обсязі програми з музичного мистецтва загальноосвітньої, мистецької школи; достатній рівень знань з історії хорового мистецтва та аналізу хорових творів; їх ціннісні орієнтації знаходяться на достатньому рівні, в залежності від музичних уподобань і ставлення до художнього матеріалу. Студентів, віднесених до достатнього рівня, характеризує здатність активного емоційно-чуттєвого сприймання музичних творів, здатність створювати оригінальні виконавські інтерпретації хорового твору на достатньому рівні; достатньо стійкий професійний інтерес до хорової музики; потреба у самовдосконаленні та самовираженні у виконавській та у майбутній педагогічній діяльності.

Середній (репродуктивний) рівень було ідентифіковано у здобувачів вищої освіти, для яких характерні фрагментарні прояви означених показників. До цього рівня було віднесено 22, 5 % студентів, які продемонстрували середній рівень знань світової та національної музичної культури, історії хорового мистецтва та аналізу хорових творів, здійснення яких потребувало допомоги з боку викладача. Здобувачі цього рівня володіють певними знаннями з диригентсько-хорових дисциплін, однак не завжди здатні до їх самостійного застосування; вони на середньому рівні створюють виконавські інтерпретації; епізодично висловлюють бажання щодо самовираження у професійно-педагогічній діяльності.

Низький (емпіричний) рівень сформованості духовної культури діагностовано у студентів з недостатнім, поверховим рівнем знань світової та національної музичної культури, низьким рівнем спрямованості ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва та здатності здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою передачі його змісту учням. Студенти, яких було віднесено до низького рівня (60 %), володіють недостатнім обсягом знань із диригентсько-хорових дисциплін, не здатні до активного емоційного сприймання хорових творів та створювання оригінальних виконавських інтерпретацій; потреба до самовираження у професійно-

педагогічній діяльності в них майже відсутня, в структурі ціннісних орієнтацій переважають не духовні, а матеріальні цінності.

Отже, враховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, зазначимо, що виявлений рівень сформованості духовної культури є недостатнім для виховання підростаючого покоління, що свідчить про необхідність пошуку більш ефективних форм і методів роботи із здобувачами освіти з метою підвищення рівня їх духовної культури.

3. 2. Зміст і експериментальна методика формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів

Перевірка розробленої на попередньому етапі дослідження методики формування духовної культури студентів засобами хорових творів передбачала проведення формувального експерименту.

Метою формувального експерименту визначено активізацію процесу формування духовної культури студентів та усвідомлення ними необхідності сформованості даного феномену для здійснення майбутньої педагогічної діяльності. Відповідно до поставленої мети було поставлено такі завдання:

- надання студентам знань щодо сутності та змісту поняття «духовна культура» в особистісному, культурологічному та педагогічному аспектах;
- розвиток в здобувачів прагнення до самореалізації своїх здібностей через аналіз хорових партитур та інтерпретацію хорових творів;
- формування інтересу до пізнавальної та художньо-просвітницької діяльності в галузі музичного мистецтва через розкриття його багатогранності;
- розвиток в студентів здатності щодо розуміння хорового твору і відчуття емоційного впливу твору хорового мистецтва на власну життєву позицію;
- формування в здобувачів готовності щодо роботи в школі з метою залучення учнів до мистецтва хорового співу.

У ході проведення формувального етапу було створено дві вибірки – експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ), по 20 респондентів в кожній. В експериментальній групі респонденти навчалися за розробленою

експериментальною методикою, значна частина роботи якої була проведена на базі науково-практичної лабораторії «Інновації мистецької освіти», яка плідно працює на кафедрі музичного мистецтва і хореографії під керівництвом доктора педагогічних наук, професора О. Є. Ребрової. Освітній процес студентів, віднесених до контрольної групи, здійснювався за традиційними методиками. До початку запровадження експериментальної методики було проведено перший діагностичний зріз за програмою констатувального експерименту та порівняльний аналіз рівнів сформованості духовної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва за кожними з виділених компонентів, результати оцінювання якого дозволили визначити експериментальні та контрольні групи.

Таблиця 3.8.

Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості світоглядного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивно-інтелектуальним критерієм у КГ та ЕГ до початку формування експерименту

Рівні	Глибина знань світової та національної музичної культури в обсязі програми з музичного мистецтва загальноосвітньої школи				Ступінь прояву стійкого інтересу до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва та духовної культури.				Загалом			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	3	15	3	15	4	20	2	10	3	15	1	5
Достатній	3	15	5	25	2	10	3	15	2	10	3	15
Середній	7	35	6	30	6	30	7	35	7	35	8	40
Низький	7	35	6	30	8	40	8	40	8	40	8	40
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>									<i>ЕГ Kf₁</i>	<i>Загальний рівень</i>	<i>КГ Kf₁</i>	<i>Загальний рівень</i>
Σ середн	2,10		2,25		2,05		1,95		2,08	С	2,10	С



Рис. 3.8. Діаграма рівнів сформованості світоглядного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивно-інтелектуальним критерієм у КГ та ЕГ до початку формувального експерименту.

Як видно з таблиці 3.8., загальний рівень сформованості світоглядного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивно-інтелектуальним критерієм у контрольній (КГ) та в експериментальній (ЕГ) групах до початку формувального експерименту майже однаковий – низький рівень становить по 40 % в обох групах, середній – 35 % в ЕГ та 40 % в КГ, достатній рівень сформованості світоглядного компоненту духовної культури засвідчили 10 % в ЕГ та 15 % в КГ і високий рівень зафіксовано у 15 % респондентів ЕГ та 5 % у КГ. Результати оцінювання рівня сформованості аксіологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за ціннісно-орієнтаційним критерієм у КГ та ЕГ до початку формувального експерименту розподілилися у такий спосіб (див. таблицю 3.9).

Як засвідчує таблиця 3.9., загальний рівень сформованості аксіологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за ціннісно-орієнтаційним критерієм у контрольній (КГ) та в експериментальній (ЕГ) групах до початку формувального експерименту також значно не відрізняється – низький рівень засвідчено у 65 % в експериментальній групі та 70 % в контрольній, середній – 25 % в ЕГ та 15 % в КГ, достатній – 10 % в ЕГ та 10 % в КГ і високий рівень сформованості аксіологічного компоненту духовної культури майбутніх

учителів музичного мистецтва за ціннісно-орієнтаційним критерієм не зафіксовано у жодного з респондентів ЕГ, в КГ такий показник становив лише 5 %.

Таблиця 3.9.

Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості аксіологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за ціннісно-орієнтаційним критерієм у КГ та ЕГ до початку формувального експерименту

Рівні	Міра спрямованості ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва				Міра здатності здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою передачі його змісту учням.				Загалом			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	1	5	2	10	1	5	1	5	0	0	1	5
Достатній	2	10	2	10	3	15	2	10	2	10	2	10
Середній	4	20	2	10	5	25	3	15	5	25	3	15
Низький	13	65	14	70	11	55	14	70	13	65	14	70
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>									<i>ЕГ</i>	<i>Загальний рівень</i>	<i>КГ</i>	<i>Загальний рівень</i>
Σ середн	1,55		1,60		1,70		1,50		1,63	Н	1,55	Н



Рис. 3.9. Діаграма рівнів сформованості аксіологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за ціннісноорієнтаційним критерієм у КГ та ЕГ до початку формувального експерименту

Результати оцінювання рівня сформованості емотивного компоненту духовної культури студентів за емоційно-чуттєвим критерієм в обох групах до початку формувального експерименту подано у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості емотивного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за емоційно-чуттєвим критерієм у КГ та ЕГ до початку формувального експерименту

Рівні	Ступінь активного сприймання твору музичного мистецтва впродовж його звучання				Уміння відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору, музичного образу.				Загалом			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	3	15	2	10	2	10	2	10	1	5	1	5
Достатній	2	10	3	15	3	15	4	20	3	15	4	20
Середній	5	25	4	20	4	20	5	25	5	25	5	25
Низький	10	50	11	55	11	55	9	45	11	55	10	50
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>									<i>ЕГ</i>	<i>Загальний рівень</i>	<i>КГ</i>	<i>Загальний рівень</i>
Σ середн	1,90		1,80		1,75		1,95		1,83	С	1,88	С

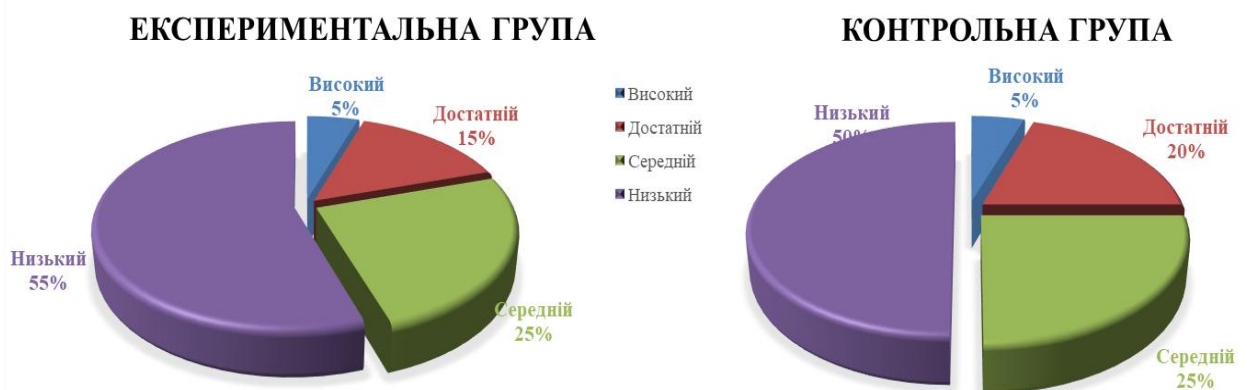


Рис. 3.10. Діаграма рівнів сформованості емотивного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за емоційно-чуттєвим критерієм у КГ та ЕГ до початку формувального експерименту.

Як засвідчують дані з таблиці 3.10. та відповідної діаграми, низький рівень сформованості емотивного компоненту духовної культури засвідчено у 55 % студентів ЕГ та 50 % в КГ, на середньому рівні знаходиться однакова кількість респондентів (по 25 % в кожній групі), достатній рівень продемонстрували 15 % студентів ЕГ та 20 % в КГ та високий рівень сформованості емотивного компоненту духовної культури зафіксовано у 5 % респондентів кожної групи.

Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості праксеологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за творчо-виконавським критерієм у КГ та ЕГ до початку формувального експерименту представлено у таблиці., дані якої засвідчують низький рівень – 55 % в КГ та 50 % в ЕГ, однаковий показник середнього рівня означеного компоненту духовної культури в респондентів обох груп (по 50 % в кожній), достатній рівень духовної культури за праксеологічним компонентом становив 15 % в ЕГ та 20 % в КГ та до високого рівня сформованості праксеологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за творчо-виконавським критерієм було віднесено по 5 % респондентів кожної групи.

Таблиця 3.11.

Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості праксеологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за творчо-виконавським критерієм у КГ та ЕГ до початку формувального експерименту

Рівні	Міра здатності щодо створення виконавської інтерпретації музичного твору				Ступінь сформованості потреби до самовираження у професійно-педагогічній діяльності.				Загалом			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	10	2	10	1	5	1	5	1	5	1	5
Достатній	3	15	4	20	3	15	5	25	3	15	4	20
Середній	5	25	4	20	4	20	6	30	5	25	5	25
Низький	10	50	10	50	12	60	8	40	11	55	10	50
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>									<i>ЕГ</i>	<i>Загальний рівень</i>	<i>КГ</i>	<i>Загальний рівень</i>
Σ середн	1,85		1,90		1,65		1,95		1,75	Н	1,93	С



Рис. 3.11. Діаграма рівнів сформованості праксеологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за творчо-виконавським критерієм у КГ та ЕГ до початку формувального експерименту

Порівняльні результати першого зрізу подано в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12.

Порівняння узагальнених результатів оцінювання рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у КГ та ЕГ до початку формувального експерименту

Рівні	ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%
Високий	1	5,00	1	5,00
Достатній	3	15,00	2	10,00
Середній	5	25,00	6	30,00
Низький	11	55,00	11	55,00
	<i>ЕГ ΣКf</i>	<i>Загальний рівень</i>	<i>КГ ΣКf</i>	<i>Загальний рівень</i>
Σ середн	7,28	С	7,45	С

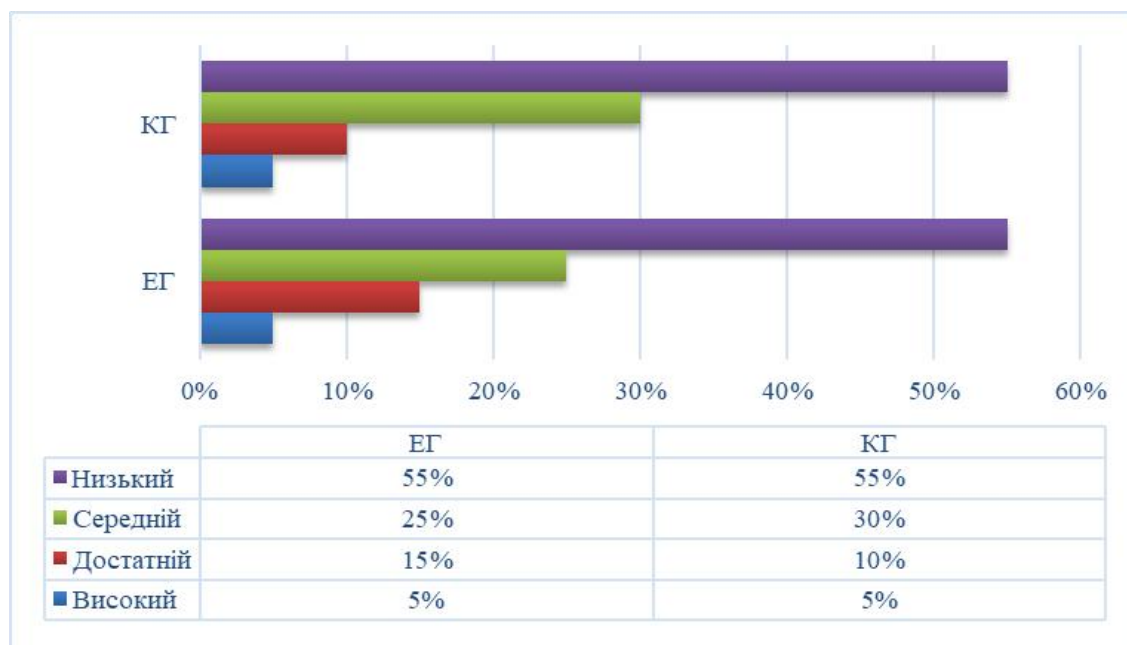


Рис. 3.12. Діаграма рівнів сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у КГ та ЕГ до початку формувального експерименту

За даними таблиці 3.12. на низькому рівні перебувало 55 % студентів у ЕГ та 50 % у КГ, середній рівень засвідчено порівну в кожній групі – 25 %, достатній рівень становив 15 % в ЕГ та 20 % в КГ і високий – по 5 % в кожній групі.

Методика формувального експерименту здійснювалась за такими **етапами** (перший – інформаційно-пізнавальний; другий – мотиваційно-ціннісний; третій – креативно-продуктивний, четвертий – оцінно-рефлексивний), які забезпечували реалізацію мети та експериментальних завдань формувального етапу експерименту.

На першому – *інформаційно-пізнавальному* етапі, метою якого було надання студентам знань щодо змісту і сутності поняття «духовна культура» та знань з історії становлення хорового мистецтва, в рамках лабораторії «Інновації мистецької освіти», було організовано роботу освітньо-інформаційного лекторію і проведено лекції за темами: «Духовна культура особистості – філософське розуміння проблеми», «Духовність як об'єкт філософського осмислення», «Жанри хорової музики», «Історія становлення хорового мистецтва України», «Хорова музика України і Китаю».

Під час роботи освітньо-інформаційного лекторію студенти отримували знання щодо сутності та змісту поняття «духовна культура» в особистісному, культурологічному та педагогічному аспектах. На лекції «Духовна культура особистості – філософське розуміння проблеми», студенти ознайомилися з сутнісною характеристикою понять «дух», «духовність» в роботах Г. Гегеля, Н. Бердяєва, особливостями екзистенційного підходу щодо визначення духовності людини. Було розглянуто поняття «духовність» та «духовна культура особистості» в культурно-антропологічному аспекті сучасної філософії. У формі «Круглого столу» було обговорено тему «Духовність як об'єкт філософського осмислення», що передбачало доповіді студентів за визначеним планом та, за висловлюванням студентів, дозволило їм одержати цінні та важливі для майбутньої професії знання.

Тематикою диспутів стали наступні теми:

- «Що таке краса і чому її обожають люди?»;
- «Духовність людини – що це таке?»;
- «У чому полягають духовні цінності сучасної молоді?»;
- «Духовна музика : в чому її особливість?».

Проведення освітньо-інформаційного лекторію передбачало активну участь майбутніх учителів музичного мистецтва в підготовці чергової лекції. Студенти готували власні повідомлення до кожної з означених тем, добирали цікавий відео матеріал, який включав як записи виконання хорових творів відомими хоровими колективами, так і матеріал, представлений навчальними Інтернет-сайтами. Впровадження аналітико-пошукових методів у межах визначеного етапу дослідження спрямовувало студентів на постійний добір та опрацювання літератури для вивчення та виступи з доповідями і рефератами.

Також в рамках формувального експерименту було впроваджено **відео-лекторій**, в якому пропонувався перегляд *документальних фільмів* «Хор Верьовки NOW» (2019), режисера В. Шпака, створений за підтримки Українського Культурного Фонду, в якому представлена історія славетного хорового колективу та розкрито синкретизм українського фольклору, представлений у сучасних українських відео-кліпах, створених на відомі українські народні пісні; «Невідомий Бортнянський (2022), режисера Любові Терлецької, з якого студенти дізналися (за змістовних розповідів Євгенії Бондар, Катерини Кобзар, Ірини Юсупової-Кобзар) про виконання творів Дмитра Бортнянського в радянський час, а також про заборону виконання його творів, познайомилися з творами Бортнянського у виконанні хору «Воскресіння» під керівництвом Володимира Рудницького; *художніх фільмів* «Таємниця маестро» (2006) режисера Миколи Федюка про композитора Максима Березовського, французького фільму «Хористи» (Les choristes), режисера Крістофа Барратьє (2004). Після перегляду було проведено обговорення фільмів із здобувачами і запропоновано написати есе «Мої враження від переглянутого фільму». Вся проведена на першому – інформаційно-пізнавальному етапі робота, результати якої подано в таблиці 3.13., знаходила своє продовження в рамках

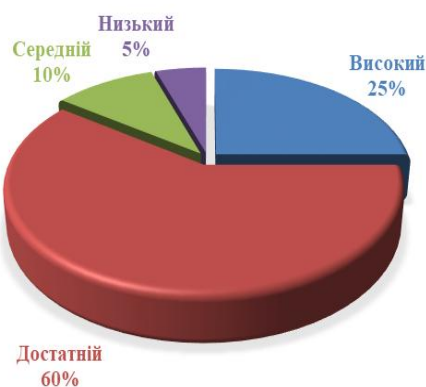
педагогічної практики студентів, де вони вже самі виступали в ролі вчителя, презентуючи в доступній формі навчальний матеріал учнівській аудиторії. На цьому етапі реалізовувалася умова «систематичне й цілеспрямоване розширення мистецького світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва».

Таблиця 3.13.

Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості світоглядного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивно-інтелектуальним критерієм у КГ та ЕГ наприкінці формувального експерименту

Рівні	Глибина знань світової та національної музичної культури в обсязі програми з музичного мистецтва загальноосвітньої школи				Ступінь прояву стійкого інтересу до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва та духовної культури.				Загалом			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	7	35	3	15	6	30	2	10	5	25	1	5
Достатній	11	55	8	40	12	60	7	35	12	60	7	35
Середній	1	5	8	40	1	5	5	25	2	10	6	30
Низький	1	5	1	5	1	5	6	30	1	5	6	30
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>									<i>ЕГ</i>	<i>Загальний рівень</i>	<i>КГ</i>	<i>Загальний рівень</i>
Σ середн	3,20		2,65		3,15		2,25		3,18	Д	2,45	С

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ГРУПА



КОНТРОЛЬНА ГРУПА



Рис. 3.13. Діаграма рівнів сформованості світоглядного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за когнітивно-

інтелектуальним критерієм у КГ та ЕГ наприкінці формувального експерименту

Як видно з таблиці, низький рівень сформованості світоглядного компоненту духовної культури засвідчено у 5 % респондентів у ЕГ та 30 % у КГ, середній – у 10 % студентів ЕГ та 30 % в КГ, на достатньому рівні опинилися 60 % здобувачів ЕГ та 35 % в КГ, на високому – 25 % ЕГ і 5 % респондентів у КГ.

Метою другого – *мотиваційно-ціннісного етапу* формувального експерименту було виховання позитивної мотивації і ціннісного ставлення студентів до професії, значне місце в структурі якої відводиться здатності майбутніх фахівців ефективно здійснювати хормейстерську діяльність, розуміти зміст хороших творів, призначених для вивчення учнями та їх художній потенціал у формування духовної культури.

Було проведено лекцію «Психолого-педагогічний аспект розвитку духовної культури особистості» та лекції-конференції за темами: «Виховання духовності як традиція вітчизняної педагогіки», «Виховне значення хорового співу як виду мистецтва», «Виховання духовної культури особистості в сучасних наукових дослідженнях», на яких розглядалась проблема духовного виховання в дослідженнях К. Ушинського, В. Сухомлинського, а також питання щодо виховання людини культури і моральності у концепції сучасних учених. Особливість лекцій-конференцій полягає в розгляді заздалегідь означених проблем і системи невеликих доповідей студентів по кожному з питань, що дозволяє керувати підготовкою таких доповідей, стимулювати здобувачів до самостійної роботи з метою підвищення рівня самопідготовки студентів.

За допомогою методу мотивації та стимулювання ми намагалися досягти позитивного ставлення студентів до професії та активізувати їх до набуття знань, за рахунок чого в освітній процес було впроваджено інтерактивні форми: «Інтелектуальний штурм» – міні-дискусія на тему «Якби я був міністром освіти», «Педагогічний Брейн-ринг» (Додаток Ж), відео-

інтерв'ю з викладачами та учителями шкіл на тему: «Що є найважливішим у Вашій професії?» та інтерв'ю у студентів на тему «Що вас приваблює у професії вчителя музичного мистецтва?» (інтерв'ю береться за допомогою відеокамери, презентується на практичному занятті).

Для виховання позитивної мотивації і ціннісного ставлення студентів до професії було впроваджено методику «Зустріч в колі», яка стала цікавим досвідом у спілкуванні студентів з випускником факультету музичної та хореографічної освіти, вчителем музичного мистецтва ліцею № 9, переможцем Всеукраїнського конкурсу «Учитель року» в номінації «Мистецтво», нині Заслуженим учителем України Максимом Трубніковим. М. Трубніков розповів майбутнім учителям музичного мистецтва про свій творчий шлях, організацію ним популярного в Україні рок-гурту «Друже музико», учасники якого займаються активною волонтерською діяльністю, виїжджають сьогодні з концертами на лінію зіткнення. Засновник колективу розповів також про участь гурту «Друже музико» у фестивалях української авторської пісні «Дикий мед», «Червона рута», «Серпневий Заспів», «Одеський Мамай», «Археологія» та виконав популярні пісні гурту «Українські отамани», «Кобзарський заповіт», «До Дня Героїв», «Ми боронимо своє» та інші, які увійшли до альбомів «Офензива» та «Офензива II». Окрему увагу було приділено відповідям на запитання студентів щодо роботи в школі, організації художньо-творчої діяльності учнів різного шкільного віку в умовах сьогодення.

З метою формування в майбутніх учителів музичного мистецтва вмінь щодо розуміння змісту хорових творів, було проведено творчі завдання, музичним матеріалом для виконання яких ми обрали такі твори: М. Березовський. Хоровий концерт «Не отвержи мене во время старости», Д. Бортнянський. «Славу співаєм», Л. Дичко. Антифон № 2 з «Літургії», М. Скорик. «Духовний концерт-реквієм для мішаного хору, сопрано та тенору», О. Польовий. «Урочиста меса»: «Kyrie» та «Gloria», Ма Гешунь. Ораторія «Помазаник», Л. Мейсон. «Nearer, My God, to Thee».

Завдання передбачало прослуховування і здійснення музичного аналізу хорового твору. В ході виконання завдання було з'ясовано, що аналіз змісту вокально-хорового твору має свою специфіку, оскільки його структура складається з двох текстів – літературного першоджерела і композиторського тексту – генетичними складовими хорової музики і кожен з яких має на собі вплив іншого. Незважаючи на різноманіття підходів до дефініції тексту, взаємодія двох текстів у дослідженні змісту вокально-хорового твору розглядалася завжди. Однак у літературному першоджерелі аналізувався, здебільшого, словесний ряд, а в музичному тексті – принципи формоутворення, особливості мелодії, гармонії, ритму. Студенів було ознайомлено з науковими працями (М. Колеси, Є. Бондар, Н. Дем'яненко, П. Ковалик, Л. Ярославича), в яких розглянуто принципи побудови твору вокально-хорового мистецтва, роботи над ним та зауважено на характерні ознаки хорової звучності, за якими (на відміну від сольного співу), понятійний зміст твору виражено специфічно-художніми засобами ансамблю голосів-тембрів, що обумовлює художню цілісність і соціальну функцію диригентсько-хорового мистецтва. Тобто хорова музика є перш за все, вираженням «колективної емоції, колективної рефлексії на дійсність» (Ковалик, 2012, с. 55).

Аналітичне засвоєння вокально-хорового твору вимагає від майбутнього вчителя музичного мистецтва певних зусиль та є важливим аспектом у його педагогічній діяльності, потребує ясного розуміння особливостей змісту і форми твору, ролі різних композиційних прийомів і музично-виразних засобів. Аналізуючи вокально-хоровий твір, студент повинен був аргументувати своє бачення змісту, форми твору, намітити виконавські, педагогічні, спеціальні диригентсько-хорові прийоми, які дозволять відповідно здійснити цю трактовку, тобто провести «діагностику» хорового твору для подальшого його розучування в процесі диригентсько-хорової підготовки. Відомо, що в основу аналізу хорового твору покладено метод цілісного аналізу, складовими якого є загальний історико-

стилістичний аналіз, аналіз літературного тексту, музично-теоретичний, вокально-хоровий, педагогічний та виконавський аналіз (Мартинюк, 2023).

Для виконання поставленого в ході експерименту завдання та розвитку вищезазначених умінь і навичок студентів експериментатором було надано картки-схеми, які стали підґрунтям у процесі аналізу вокально-хорового твору:

1. Назва твору.
2. Рік і місце написання.
3. Відомості про композитора, поета.
4. Форма (куплетна, одно-, дво-, тричастинна, куплетно-варіаційна, наскрізна).
5. Зміст літературно-поетичного тексту.
6. Фактура (гомофонно-гармонічна, поліфонічна, імітаційна, мішана).
7. Виразні деталі хорових партій (мелодика, динаміка, кульмінація, відповідність/невідповідність динамічних і агогічних показників).
8. Гармонічний аналіз.
9. Взаємодія хору та інструментальної партій.

Наступне завдання передбачало розвиток в студентів здатності щодо здійснення художньо-педагогічного аналізу вокально-хорового твору, що є важливою складовою фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Окрему увагу було приділено з'ясуванню поняття «художньо-педагогічний аналіз», який Т. Мартинчук розуміє як «особливий вид педагогічної діяльності, спрямований на виявлення характеру художніх образів та усвідомлення змісту й ідеї художнього твору» (Мартинчук, 2018, с. 21). Такий аналіз, зазначає автор, здійснюється з урахуванням вікових особливостей та рівня художньо-естетичного розвитку учнів і сприяє розкриттю і донесенню школярам змісту музичного твору в доступній та цікавій формі (Там само). На думку Г. Дідич і М. Гейченко, завдяки художньо-педагогічному аналізу відбувається свідоме розуміння учнями змісту музичного твору, його ідейних, художньо-образних особливостей,

підвищується рівень пізнавального інтересу до музичної мови та, взагалі, рівень художнього виховання (Дідич & Гейченко, 2011, с. 83). Нам імпонує визначення цього поняття, надане О. Ростовським, за яким «художньо-педагогічний аналіз є переведенням емоційних переживань і естетичних вражень на мову словесно-логічних категорій і понять, які сприяють поглибленому осмисленню і сприйманню музики, роздумів про неї», а також, за висловом автора «стимулюють діяльність фантазії, уяви, інтелекту й пам'яті, посилюють емоційно-вольові процеси» (Ростовський, 1997, с. 162).

У ході виконання завдання було з'ясовано, що слід розрізняти ці два близьких, але не ідентичних поняття – «музичний аналіз» (тобто музикознавчий, аналіз музичної форми) та «художньо-педагогічний аналіз музики». Якщо музичний аналіз – достатньо детальний – відноситься до усіх засобів музичної виразності (включаючи гармонію, форму, фактуру, драматургію і т. ін.), то художньо-педагогічний аналіз відрізняється тим, що в ньому розглядаються ключові засоби музичної виразності, які розкривають зміст твору на доступному для школярів рівні. У загальному визначенні – художньо-педагогічний аналіз виступає в якості спрямованої бесіди з учнями, у процесі якої відбувається «розкодування» змісту музичного твору. У процесі художньо-педагогічного аналізу враховувалися чинники, які сприяли розкриттю музичного образу: характеристика інтонаційного строю твору (до уваги бралися накопичені школярами знання); спостереження за розвитком художнього образу, визначення кульмінації, усвідомлення значення артикуляції, виразності фраз; оцінка твору як носія духовної, естетичної інформації. Використовуючи *метод аналізу драматургії хорового твору* студентам було запропоновано визначити у всіх обраних духовних творах загальну трагічну інтонацію, розкрити сутність загальнолюдських ідей та драматургію творів, фіксуєючи особливості форми, метро-ритму, агогічних відхилень відповідно динамічних змін. У процесі виконання завдання студенти активно прислуховувалися до інтонацій та змісту вокально-хорових творів, що сприяло засвоєванню морально-естетичної інформації та

формувалося емоційно-ціннісне відношення до неї. На думку О. Олексюк, «розуміння логіки будови музичного твору допомагає емоційності сприйняття, глибині осягнення моральної сутності музичних образів» (Олексюк, 2006, с. 17).

Набуті студентами знання в ході виконання цих завдань було продемонстровано в наступному завданні – створенні художньої презентації хорового твору для представлення перед учнівською аудиторією. Музичним матеріалом було запропоновано такі твори: українська народна пісня «Пливе човен» в обробці М. Леонтовича, українська народна пісня «Ой у вишневому садочку» в обробці В. Чучмана, пісня на вірші та музику Л. Лепкого «Маєва нічка» в обробці З. Демцюха, китайські народні пісні «Ніч в пустелі», «Легенда», Б. Чілкотт «Kyrie» та «Gloria» з циклу «A Little Jazz Mass». На другому етапі експериментального дослідження реалізовувалася друга педагогічна умова «стимулювання в студентів інтересу та потреби щодо розуміння творів хорового мистецтва» та четверта педагогічна умова «активізація творчої самореалізації студентів у професійно-педагогічній діяльності».

Наприкінці другого – мотиваційно ціннісного етапу, було проведено діагностичний зріз, результати якого висвітлено в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14.

Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості аксіологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за ціннісно-орієнтаційним критерієм у КГ та ЕГ наприкінці формульального експерименту

Рівні	Міра спрямованості ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва				Міра здатності здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою передачі його змісту учням.				Загалом			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	5	25	1	5	4	20	1	5	4	20	0	0
Достатній	10	50	3	15	14	70	4	20	10	50	3	15
Середній	3	15	7	35	1	5	5	25	5	25	8	40
Низький	2	10	9	45	1	5	10	50	1	5	9	45
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>									<i>ЕГ</i>	<i>Загальний рівень</i>	<i>КГ</i>	<i>Загальний рівень</i>
Σ середн	2,90		1,80		3,05		1,80		2,98	Д	1,80	Н



Рис. 3.14. Діаграма рівнів сформованості аксіологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за ціннісно-орієнтаційним критерієм у КГ та ЕГ наприкінці формульального експерименту.

За даними діагностичного зрізу щодо рівнів сформованості аксіологічного компонента духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за ціннісно-орієнтаційним критерієм у КГ та ЕГ після другого етапу формувального експерименту низький рівень було діагностовано у 5 % респондентів КГ та 45 % в ЕГ, середній – 25 % ЕГ і 40 % в КГ, достатній рівень становив 50 % в ЕГ та 15 % в КГ, високий рівень не було засвідчено в жодній групі.

Мета третього – *креативно-продуктивного етапу* формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва полягала в формуванні власної позиції та активізації творчого саморозвитку студентів в аспекті досліджуваної проблеми. Відповідно до означеної було введено метод стимулювання самостійно-пошукової роботи, за яким діяльність студентів було спрямовано на стимулювання самостійно-пошукової роботи щодо пошуку інформації про твори хорового мистецтва, які на попередніх етапах формувального експерименту привернули увагу студентів і викликали бажання ознайомитися з ними більш детально. Так, об'єктом пошукової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва було обрано хорову творчість геніального композитора Максима Березовського – українського Моцарта, ім'я якого вибито золотими літерами на мармурній дошці при вході в Болонську академію, але й до сьогодні в біографії якого чимало білих плям. Для вирішення даного завдання було використано WebQuest-метод (Dodge & March), який ми розглядаємо як одну з технологій проєктного навчання, що уможливорює ефективне застосування знайденої в Інтернеті інформації. За своєю суттю цей метод є проблемним завданням, в якому часто використовуються елементи рольової гри, які спираються на принципи критичного мислення. Даний метод передбачає постановлення проблеми, її осмислювання, пошук інформації та уміння її аналізувати, класифікувати і порівнювати з попереднім досвідом, сприяє розвитку творчого мислення, комунікативної та самоосвітньої компетентності, дає змогу відслідкувати індивідуальну траєкторію творчо-пошукової діяльності здобувачів та

здійснити оцінку її результатів. В умовах нашого дослідження реалізація задання з пошуку інформації щодо хорових творів М. Березовського за допомогою WebQuest-методу проходило в формі рольової гри «Я дослідник» та передбачало відповідні етапи роботи: *пошуковий* (командний) етап, на якому іде ознайомлення з темою, розподіл учасників у команди; *рольовий*, на якому учасники здійснюють завдання, відповідно обраних ролей; етап *виконання завдань*; *заключний* етап – презентація виконаних робіт. В ході пошукової діяльності студентами було опрацьовано значну кількість інформаційних джерел, після чого діяльність учасників експериментальної групи нами було скориговано і спрямовано на пошук інформації про віднайдення українськими науковцями втрачених хорових концертів М. Березовського, які майже 200 років були невідомі й відкриття яких відбулося лише на початку XXI століття, що стало подією світового значення. На заключному етапі WebQuest-у відбулася презентація виконаних студентами робіт, в яких відчувався непідробний інтерес майбутніх учителів музичного мистецтва до обраної тематики пошукового дослідження, в їх доповідях було зауважено, що поява невідомих хорових концертів М. Березовського повертає нам втрачений, досить тривалий період з історії української музики, в якому яскраво висвітлено перехід від барокових партесних хорових форм до форм класичного концерту. В процесі проведеної роботи студенти дізналися, що потужна робота з пошуку, розшифрування і зведення в партитуру хорових партій, зафіксованих в рукописах, була здійснена за ініціативи Фонду української духовної музики та його керівника, дослідника української духовної музики, професора М. С. Юрченка, яким було ініційовано роботу пошуку і зведення хорових партитур. У 2018 році науковцем було опубліковано дев'ять знайдених хорових концертів М. Березовського та презентовано їх виконання хором «Відродження» у вигляді компакт-диску. Цікавим є те, що в текстах концертів М. Юрченком збережено церковнослов'янську мову, подану з українською вимовою, оскільки це відповідає історичним традиціям церковного співу в середині 18

століття, а також надано тексти англійською мовою з англійською транслітерацією.

Наступним кроком на цьому етапі нашого дослідження стало залучення здобувачів до майстер-класу «Максим Березовський: відомий та невідомий», проведений професором Юрченком М. С., на якому він розповів цікаві факти життя і творчості композитора, знайдені в архівах, повідомив за якими джерелами здійснювалася ідентифікація нотних текстів та їх відповідність авторству М. Березовського, розповів про своє перше знайомство з його творами і те враження від них, яке в подальшому стало передумовою дослідження творчості М. Березовського. Також з майстер-класу студенти дізналися про різні аспекти пошукової архівної роботи та особливості роботи із розшифрування і зведення хорових партитур.

Оскільки у визначенні рівнів сформованості емотивного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за емоційно-чуттєвим критерієм було передбачено ступінь активного сприймання хорового твору і вміння відчувати зміни в його емоційній структурі, респондентам було запропоновано прослухати деякі з віднайдених концертів М. Березовського, а саме «Тебе, Бога, хвалим», «Всі язиці воспещите руками», «Не імами інія помощи» та заповнити «Анкету вражень» (Додаток 3).

На цьому етапі нами використовувалися *методи «наведення» і «спостереження»* (термін введено Б. Асаф'євим), а О. Рудницькою цю методику використано в експериментальному дослідженні з метою формування в майбутніх учителів музики навичок щодо естетично-оцінювальної діяльності. Під «методом наведення» розуміється комплекс педагогічних впливів, які «підводять» здобувачів до повноцінного засвоєння наданого матеріалу, сприяють здатності здійснювати повноцінного сприймання, осмислення і оцінювання сутності музичного твору. За допомогою наведених питань, вирішення проблемних ситуацій з'ясовувалася духовна значущість того чи іншого твору. Розроблений Сократом і широко відомий в історії педагогічної

практики, як «евристичний метод», він не втратив своєї значущості в сучасній педагогічній практиці.

«Метод спостереження» передбачав можливість аналізувати процес безпосереднього сприймання здобувачами запропонованих творів, визначити рівень активізації їх емоційних, інтелектуальних, вольових сфери під час слухання, здатності щодо оцінювання хорового твору та самооцінки своєї активності у сприйманні твору, його художнього образу, емоційного відчуття зміни в інтонаційній його канві, їх оцінку аналогічної роботи інших учасників експерименту.

В ході виконання цього завдання ми скористалися «Алгоритмом організації музично-слухової діяльності». І. Гринчук аналізує концепцію Н. Гродзенської (яка лягла в основу алгоритму) і за якої науковиця порівнювала процес слухання музики із формою сонатного алегро, що передбачає спочатку *вступ*, в якому вагоме значення має вступне слово вчителя, організація ним уваги, мотивації, емоційної підготовки здобувачів на сприйняття твору; *експозицію* (безпосереднє слухання твору), процес, який важливо не переривати і не відволікатися, щоби не порушити цілісність сприйняття; *розробку* (аналіз, розбір твору), етап, який передбачає здійснення художньо-педагогічного аналізу прослуханого твору, заснований на емоційно-образному сприйнятті його змісту; *репризу* (повторне, свідоме прослуховування на основі набутих знань); *coda* (закріплення прослуханої музики в пам'яті) (Гринчук, 2014, с. 14). На цьому етапі ми використовували *метод психологічної установки* на сприймання і емоційне відчуття хорових творів. За концепцією Д. Узнадзе, установка передує діяльності, готує суб'єкт до неї та є станом його готовності до певної активності. Цей стан зумовлюється потребою суб'єкта та тією (об'єктивною) ситуацією, в якій він знаходиться. Д. Узнадзе визначає установку як неусвідомлювану готовність людини діяти в певній ситуації певним чином (Асеева & Косідло, 2019, с. 10). Застосування в ході дослідження методу психологічної установки сприяло формуванню такої емоційної установки, яка дозволяла більш глибоко

проникнути в сутність хорових творів, сповнених глибокого драматизму, як і життєві долі їх авторів.

Метод аналогії і контрасту, який активно використовується в музично-педагогічній практиці (В. Остроменський, О. Рудницька та ін.) ми використовували для більш ефективного формування у студентів здатності розуміти зміст хорового твору, його естетичну цінність в процесі порівняння з іншим твором. Для порівняння було обрані твори «Kyrie» та «Gloria» з «Урочистої меси» для солістів, дитячого хору, струнного оркестру та органу О. Польового та однойменні твори з «Маленької джазової меси» Б. Чілкотта. Студентам було запропоновано прослухати твори і заповнити «Картку порівняння», яка містила відомості про авторів, короткий аналіз творів, наданий в картці-схемі аналізу хорового твору, яку ми застосовували на попередньому – мотиваційно-ціннісному етапі. У відповідях здобувачів було з'ясовано, що меса є одним із найбільших і монументальних жанрів духовної музики, який сформувався як єдиний циклічний твір у XIV столітті у творчості Орландо ді Лассо (Нідерландія), Джованні да Палестріни, Джованні Габріелі (Італія), Томаса Луїса де Віторії (Іспанія). Також в процесі порівняння студентами було зауважено на структуру меси, яка історично складалася з п'яти традиційних для неї частин: Kyrie eleison, Gloria, Sanctus, Benedictus, Agnus Dei, які повністю представлено в творі Б. Чілкотта, на відміну «Урочистої меси» О. Польового, до якої композитор вводить ще дві частини – Ave Maria та Alleluia; схарактеризовано засоби музичної виразності в кожному творі, визначено стильові особливості творів – в «Урочистій месі» композитор спирається на українські національні традиції хорової культури, поєднуючи їх із сучасними засобами художньої виразності, в «Маленькій джазовій месі», яку музикознавці вважають зразком «художнього джазу», Б. Чілкотт звертається до традицій англійських гімнів і народних пісень, спірічуелсів і джазових гармоній, використовує складні гармонії – септакорди, нонакорди та ундецимакорди, завдяки чому мелодична лінія набуває дисонантного звучання.

Також студентам було запропоновано самостійно ознайомитися з науковими працями сучасних музикознавців, присвячених інтерпретації твору «A little jazz mass» Б. Чіколтта китайськими хоровими колективами (Гуй Цзюньцзе, 2019) та розкриттю композиторського задуму та його інтерпретаційного втілення в творі О. Польового «Урочиста меса» (Хмилюк, 2021).

На цьому етапі реалізовувалася третя педагогічна умова – наявність позитивних емоційних стимулів та створення високодуховної атмосфери під час навчання студентів в аудиторній та позааудиторній роботі.

Результати оцінювання рівня сформованості емотивного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за емоційно-чуттєвим критерієм у КГ та ЕГ наприкінці формувального експерименту

Таблиця 3.15.

Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості емотивного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за емоційно-чуттєвим критерієм у КГ та ЕГ наприкінці формувального експерименту

Рівні	Ступінь активного сприймання твору музичного мистецтва впродовж його звучання				Уміння відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору, музичного образу.				Загалом			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	7	35	3	15	5	25	3	15	4	20	2	10
Достатній	12	60	5	25	14	70	4	20	15	75	4	20
Середній	1	5	5	25	1	5	7	35	1	5	8	40
Низький	0	0	7	35	0	0	6	30	0	0	6	30
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>									<i>ЕГ</i> <i>Kf₃</i>	<i>Загальний</i> <i>рівень</i>	<i>КГ</i> <i>Kf₃</i>	<i>Загальний</i> <i>рівень</i>
Σ середн	3,30		2,20		3,20		2,20		3,25	Д	2,20	С

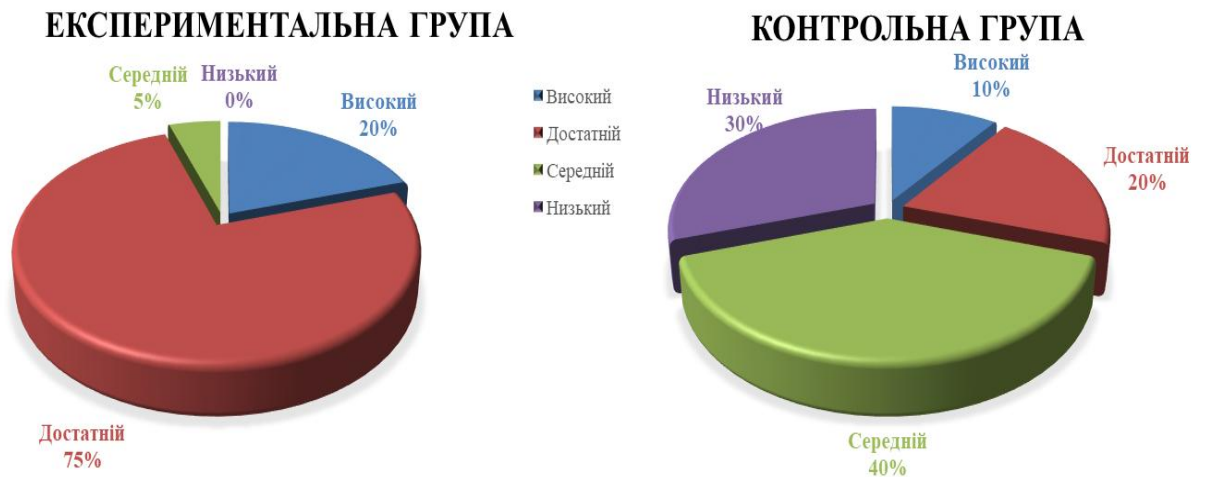


Рис. 3.15. Діаграма рівнів сформованості емотивного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за емоційно-чуттєвим критерієм у КГ та ЕГ наприкінці формувального експерименту.

Загалом, результати оцінювання, які подано в таблиці 3.15. та на діаграмі 3.15. виявили позитивні зміни в рівні сформованості емотивного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за емоційно-чуттєвим критерієм. Так, у експериментальній групі до низького рівня не було віднесено жодного студента, в контрольній групі цей рівень було діагностовано у 30 % респондентів, середній рівень засвідчено у 5 % студентів ЕГ та 40 % в КГ, достатній рівень становив 75 % в ЕГ та 20 % в КГ та високий рівень продемонстрували 20 % студентів в ЕГ та 10 % в КГ.

Мета четвертого – *оцінно-рефлексивного етапу*, була орієнтована на рефлексію майбутніми учителями музичного мистецтва власної професійно-педагогічної та творчо-виконавської діяльності. Експериментальна робота на цьому етапі передбачала: роботу з формування духовної культури студентів засобами хорових творів безпосередньо в ВНЗ; роботу в рамках педагогічної практики студентів у загальноосвітніх та мистецьких школах, з метою залучення учнів шкіл до мистецтва хорового співу.

Так, з метою активізації диригентсько-хорової виконавської діяльності здобувачів в освітньому процесі на факультеті здобувачам було запропоновано творче завдання, яке складалося з двох частин. По-перше,

студентам необхідно було самостійно обрати хоровий твір, виступивши в якості диригента хором (ансамблем) однокурсників і презентувати його на конкурсі «Парад талантів». Кожен з респондентів в цьому випадку мав змогу проявити себе і як учасник хору і як хоровий диригент. Умовою конкурсу було обрання твору, призначеному для виконання дитячим колективом. До складу журі входили студенти та викладачі кафедри диригентсько-хорової підготовки. Критеріями оцінки було обрано: техніка виконання (ансамблевість, інтонація, стрій, техніка диригування); яскраве втілення художньо-образного змісту твору у виконавській інтерпретації; відповідність стилю; сценічна культура.

Друга частина завдання з самостійної творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва полягала в тому, що студентам необхідно було розробити положення і умови конкурсу, критерії оцінки і скласти сценарій його проведення. Слід зазначити, що здобувачі освіти вже мали певні знання з вивчення хорової партитури та розучування хорового твору, опановані в рамках дисциплін «Хорове диригування», «Методика і практикум роботи з вокально-хоровими ансамблями», однак досвід щодо виконання другої частини завдання був лише у незначній кількості здобувачів, що не завадило майбутнім учителям музичного мистецтва захопитися виконанням творчого завдання і продемонструвати до цього творчий підхід. На цьому етапі нами було використано *метод синектики* (В. Гордон), який полягає у перетворенні незвичного, невідомого на звичне та навпаки, характеризується здатністю побачити в новому вже знайоме, що дозволяє використовувати набуті компетенції в новій навчальній ситуації.

Задля активізації виконавської діяльності здобувачів ми ввели *метод «Віртуальний хор»*, який сприяв залученню студентів до складу хору, в якому брали участь як викладачі й студенти нашого університету, так і значна кількість співаків з різних кінців світу. За допомогою програми «Virtual Choir Creator», автором якої є американський композитор і хоровий диригент Ерік Вайтекер, майбутні учителі музичного мистецтва стали учасниками

Українського Мистецького проєкту «Віртуальний хор» та разом з хористами віртуального хору виконали українську народну пісню «Не сходило вранці сонечко» та пісню М. Лисенка на вірші О. Кониського «Молитва за Україну», яка вважається духовним гімном країни. Залучення здобувачів до такого виду творчо-виконавської діяльності значно підвищило їх інтерес до диригентсько-хорової діяльності.

На наступному етапі студентам було запропоновано оцінити власні виступи та виступи своїх одногрупників та заповнити «Оцінні картки», після чого в формі «Круглого столу» пройшло обговорення з респондентами результатів виконаних завдань за «Оцінними картками» та взагалі їх вражень щодо участі в запропонованих заходах. Результати «Круглого столу» засвідчили, що більша частина студентів висловила бажання вдосконалити власні навички роботи з хоровою партитурою, оволодіти в процесі диригентсько-хорової підготовки необхідними для надбання диригентської майстерності прийомами і методами вокально-хорової роботи та уміннями створювати самостійні художньо-мистецькі проєкти, в тому числі за допомогою програми «Virtual Choir Creator».

Після проведеної роботи учасникам експериментальної групи було надано домашнє завдання, яке передбачало написання есе (довільного обсягу, але публіцистичного спрямування) на тему «Значення хорового співу на формування духовної культури сучасної молоді». Аналіз робіт студентів також дозволив визначити, що майбутні учителі музичного мистецтва стурбовані наявністю значної кількості низькопробних зразків музичного мистецтва на сучасній естраді. У своїх роботах студенти представляли не тільки інформативний виклад теми, але й власні судження, намагалися продуктивно використовувати матеріал, який вони опанували, демонстрували власне бачення проблеми, процесів, явищ, які відбуваються у музичному просторі, та головне – вважають роль вчителя музичного мистецтва вагомим чинником в процесі формування духовної культури школярів.

Оскільки спів в хорі та спілкування диригента з хором передбачає вербальну, невербальну, а також енергетичну взаємодію між людьми, то для розвитку комунікативних здібностей з учасниками експериментальної групи було проведено «Тренінг комунікативних здібностей майбутнього учителя», який включав низку тренувальних вправ на знайомство, довіру, розвиток вербальної та невербальної комунікабельності, вправи на екстрасенсоріку, інтуїцію, завдання з розвитку педагогічної техніки, прийоми наповнення позитивною енергією, прийоми релаксації тощо (Додаток К). На думку О. Олексюк, оволодіння прийомами релаксації передбачає вміння зайняти «споглядальну позицію», з метою подальшого розширення й осягнення кола духовних, емоційно-почуттєвих переживань, спрямованих до абсолютних цінностей (О. Олексюк, 2004, с. 206). У рамках «Тренінгу комунікативних здібностей майбутнього учителя» студентам було запропоновано низку релаксаційних прийомів, як от прийоми «Подяка», «Розвиток уяви», «Тут і тепер», «Розвиток міміки, пантоміміки», «Розвиток педагогічної емпатії», «Відтворення жестів» (Додаток К).

На заключному етапі усі зазначені види роботи поєднувались з педагогічною практикою студентів у загальноосвітніх та мистецьких школах. Формами роботи із студентами на цьому етапі були: конкурси на краще виконання вокально-хорових творів різних жанрів, музичні вітальні «Перлини народної душі», «Музика весняного натхнення», художньо-просвітницькі проєкти «Світ у мистецьких шедеврах», «Українські та китайські композитори – дітям», «Новий рік в Україні», «Китайський новий рік», обговорення проведених мистецьких заходів. На цьому етапі було проведено самооцінювання студентів за методикою, запропонованою В.Тернопільською (Додаток Л). Слід зазначити, що основними формами роботи з учнями шкіл в рамках педагогічної практики були такі форми, які, на наш погляд, повинні були активізувати музично-виконавську діяльність як студентів, так і учнів, а саме: відродження у школах народних свят і традицій; тематичні музичні вечори та уроки; музичні вікторини; музичне оформлення шкільних свят, тематичних уроків з літератури та історії;

індивідуальна робота з музично обдарованими дітьми. На цьому етапі реалізувалися третя – «наявність позитивних емоційних стимулів та створення високодуховної атмосфери під час навчання в аудиторній та позааудиторній роботі» та четверта – «активізація творчої самореалізації студентів у професійно-педагогічній діяльності» педагогічні умови. Результати діагностичного оцінювання рівня сформованості праксеологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за творчо-виконавським критерієм в обох групах наприкінці формувального експерименту засвідчили позитивні зміни в ЕГ та подано в таблиці й на діаграмі 3.16.

Як засвідчено в таблиці 3.16. та відповідній діаграмі, на низькому рівні знаходяться 5 % респондентів ЕГ та 10 % КГ, середній рівень зафіксовано у 10 % студентів ЕГ та 50 % студентів КГ, достатній рівень продемонстрували 60 % здобувачів у ЕГ та 35 % в КГ та високий рівень становив 25 % студентів в ЕГ та 5 % в КГ.

Таблиця 3.16.

**Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості
праксеологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів
музичного мистецтва
за творчо-виконавським критерієм у КГ та ЕГ
наприкінці формувального експерименту**

Рівні	Міра здатності щодо створення виконавської інтерпретації музичного твору				Ступінь сформованості потреби до самовираження у професійно-педагогічній діяльності.				Загалом			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	7	35	1	5	6	30	1	5	5	25	1	5
Достатній	11	55	8	40	12	60	7	35	12	60	7	35
Середній	1	5	9	45	1	5	9	45	2	10	10	50
Низький	1	5	2	10	1	5	3	15	1	5	2	10
<i>Підрахунки коефіцієнтів</i>									<i>ЕГ Kf₄</i>	<i>Загальний рівень</i>	<i>КГ Kf₄</i>	<i>Загальний рівень</i>
Σ середн	3,20		2,40		3,18		2,30		3,18	Д	2,35	С

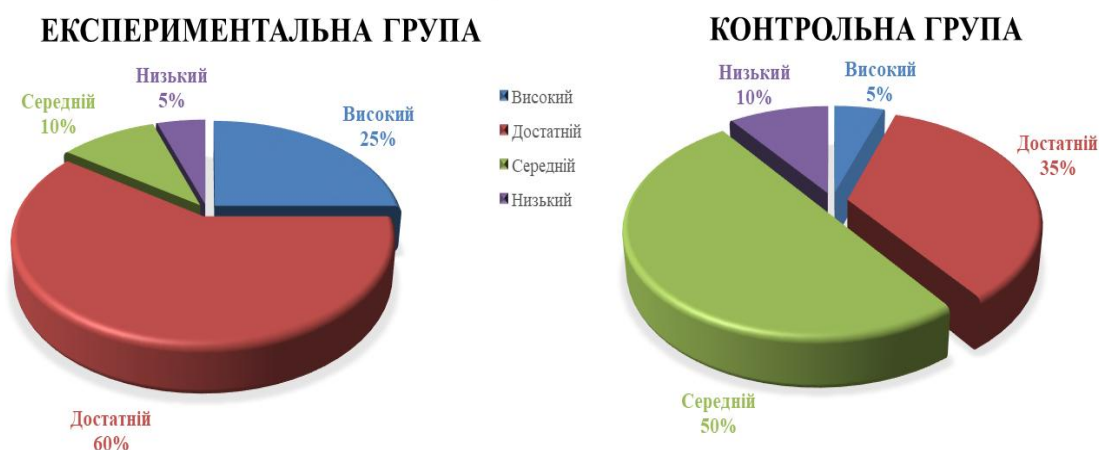


Рис. 3.16. Діаграма рівнів сформованості праксеологічного компоненту духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за творчо-виконавським критерієм у КГ та ЕГ наприкінці формувального експерименту

Загальні результати рівнів сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в кожній групі наприкінці формувального етапу експерименту представлено в таблиці 3.17. та на діаграмі 3.17.

Таблиця 3.17.

Порівняння узагальнених результатів оцінювання рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у КГ та ЕГ наприкінці формувального експерименту

Рівні	ЕГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%
Високий	5	25,00	1	5,00
Достатній	12	60,00	4	20,00
Середній	2	10,00	7	35,00
Низький	1	5,00	8	40,00
	<i>ЕГ ΣKf</i>	<i>Загальний рівень</i>	<i>КГ ΣKf</i>	<i>Загальний рівень</i>
Σ середн	12,58	Д	8,80	С

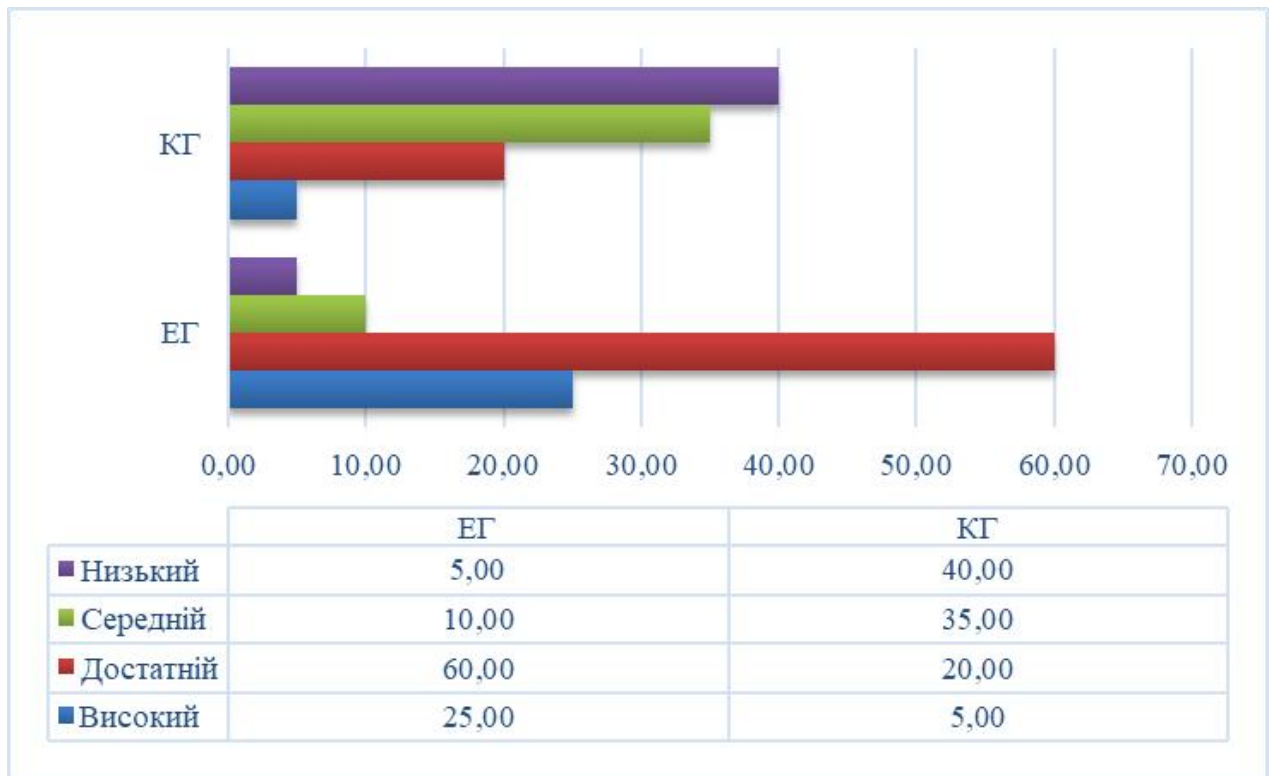


Рис. 3.17. Діаграма моніторингу результатів оцінювання рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у КГ та ЕГ наприкінці формувального експерименту

Як видно з таблиці й діаграми, що представлена на рис. 3.17, після формувального експерименту в експериментальній групі на високому рівні показники становили 25 %, на відміну від 5 % у контрольній групі, на достатньому рівні в ЕГ було засвідчено 60 %, у КГ цей показник був 20 %, на середньому рівні було зафіксовано 10 % у ЕГ та 35 % в КГ, і на низькому рівні показники становили 5 % у КГ та 40 % у ЕГ. Отже, на підставі аналізу результатів, отриманих після проведення формувального етапу експерименту з формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за кожним із визначених компонентом, нами було здійснено порівняння узагальнених результатів оцінювання рівня сформованості духовної культури студентів у КГ та ЕГ наприкінці формувального експерименту, що перевірялося за критерієм Фішера (Додаток М) і засвідчено в таблиці та на діаграмі 3.18.

Таблиця 3.18

Порівняння результатів оцінювання рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у КГ та ЕГ на різних етапах формульального експерименту

Рівні	ЕГ				КГ			
	До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	1	5,00	5	25,00	1	5,00	1	5,00
Достатній	3	15,00	12	60,00	2	10,00	4	20,00
Середній	5	25,00	2	10,00	6	30,00	7	35,00
Низький	11	55,00	1	5,00	11	55,00	8	40,00

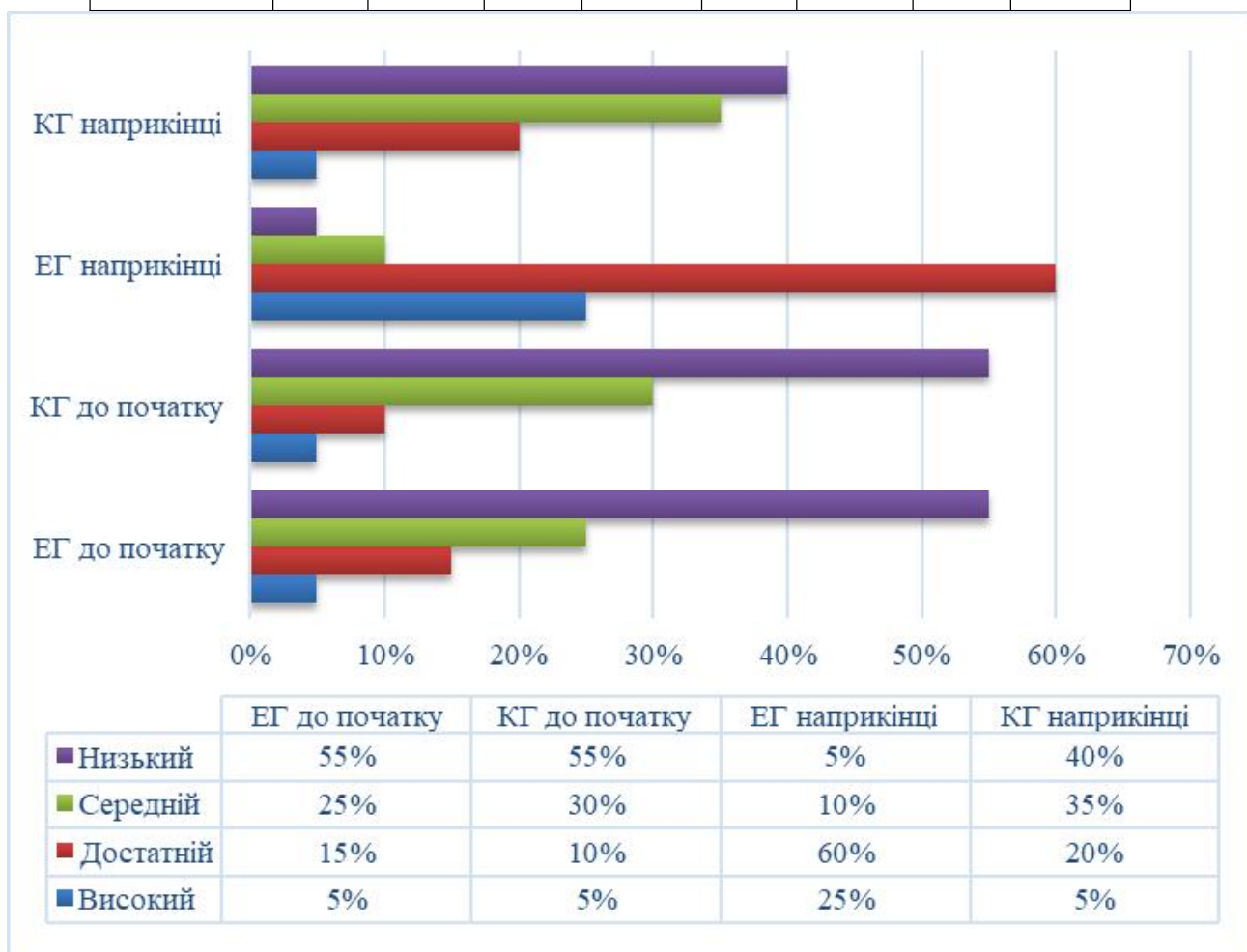


Рис. 3.18. Діаграма моніторингу рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у КГ та ЕГ на різних етапах формульального експерименту.

Представлені в таблиці та на діаграмі 3.18. дані щодо рівня сформованості духовної культури в здобувачів вищої освіти у КГ та ЕГ на початку формувального етапу експерименту та після його проведення показали, що в ЕГ значно підвищилася кількість респондентів, які продемонстрували: високий рівень – з 5 % (1 особа) до 25 % (5 осіб); достатній рівень – із 15 % (3 особи) до 60 % (12 осіб). Зниження кількості респондентів було зафіксовано на середньому рівні – із 25 % (5 осіб) до 10 % (2 особи) та на низькому рівні – із 55 % (11 осіб) до 5 % (1 особа).

Як можна помітити, більш високі показники рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ, у порівнянні з КГ, було виявлено за підсумками оцінювання результатів обох діагностичних зрізів – до початку формульного експерименту та наприкінці. Істотність виявленої різниці було перевірено за критерієм кутового перетворення Фішера. Така перевірка здійснювалася поетапно – на першому етапі перевірялася значущість розбіжностей у результатах ЕГ та КГ, виявлена за результатами першого діагностичного зрізу, який було нами проведено до початку формувального етапу експерименту із упровадження експериментальної авторської методики формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів. Із цією метою, насамперед, було сформульовано дві робочі гіпотези:

H_1 : Частка респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва до початку формувального експерименту істотно перевищувала частку таких респондентів у КГ.

H_0 : Частка респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва до початку формувального експерименту істотно *не* перевищувала частку таких респондентів у КГ.

Згідно перевірки правомірності гіпотез спочатку було здійснене перетворення відсоткового вираження кількості респондентів, які досягли

бажаного рівня (високого та достатнього) сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у значення центрального кута за формулою:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin\sqrt{\rho}$$

де φ – значення центрального кута;

ρ – відсоткова частка респондентів вибірки, які продемонстрували бажаний рівень досліджуваної якості, унормована до одиниці.

Обчислення за даною формулою дозволили визначити значення центральних кутів для ЕГ (φ_1) та КГ (φ_2):

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,2000} = 2 \cdot \arcsin 0,4472 = 2 \cdot 0,4636 = 0,9273$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,1500} = 2 \cdot \arcsin 0,3873 = 2 \cdot 0,3977 = 0,7954$$

Наступним кроком визначалася істотність розбіжності отриманих значень центральних кутів ($\varphi^*_{емп}$) за формулою:

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де n_1 - загальна кількість спостережень в ЕГ;

n_2 - загальна кількість спостережень в КГ;

У результатів здійснених підрахунків було отримано наступне емпіричне значення:

$$\varphi^*_{емп} = (0,9273 - 0,7954) \cdot \sqrt{\frac{20 \cdot 20}{20+20}} = 0,1319 \cdot \sqrt{\frac{400}{40}} = 0,4171$$

Задля визначення значущості виявленої розбіжностей кутів, вираженої через $\varphi^*_{емп}$, отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{емп} = 0,4171$) було порівняно із критичними значеннями кутів, які позначають рівні статистичної значущості:

$$\varphi^*_{кр} \begin{cases} 1,64 \leq 0,05 \\ 2,31 \geq 0,01 \end{cases}$$

$$\varphi_{емп} = 0,4171$$

$$0,4171 < 1,64$$

$$\varphi_{емп} < \varphi^*_{кр}$$

Отже, у результаті обчислень було встановлено, що отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{\text{емп}} = 0,4171$) є меншим за критичне значення ($\varphi^*_{\text{кр}}$), що довело його приналежність до зони статистичної незначущості на вісі

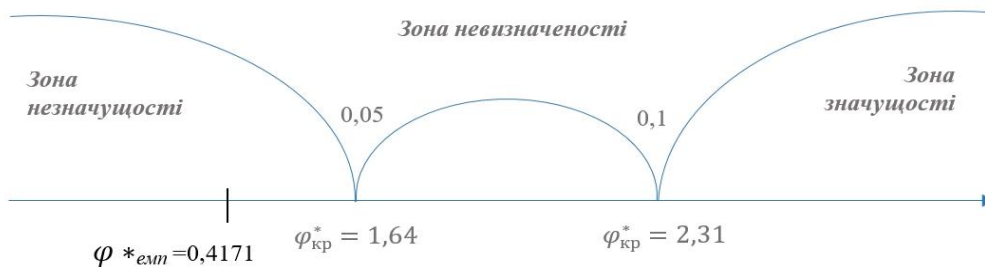


Рис. 3.19. Вісь значущості Фішера

Фішера (див. рис. 3.19).

Отримані результати дозволили прийняти нульову гіпотезу і підтвердили незначущість виявленого за результатами першого діагностичного зрізу (до початку формувального експерименту) перевищення частки респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у порівнянні з часткою таких респондентів у КГ.

На другому етапі перевірялася істотність різниці розподілу рівнів сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у ЕГ та КГ, виявленої наприкінці формувального експерименту (після упровадження експериментальної авторської методики). Було сформульовано наступні гіпотези:

H_1 : Частка респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва наприкінці формувального експерименту істотно перевищує частку таких респондентів у КГ.

H_0 : Частка респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва наприкінці формувального експерименту істотно *не* перевищує частку таких респондентів у КГ.

Підрахунки за формулою кутового перетворення дозволили отримати наступні значення центральних кутів для ЕГ (φ_1) та КГ (φ_2):

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,8500} = 2 \cdot \arcsin 0,922 = 2 \cdot 1,1731 = 2,3462$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin\sqrt{0,2500} = 2 \cdot \arcsin 0,5 = 2 \cdot 0,5236 = 1,0472$$

У результатів подальших розрахунків було отримано наступне емпіричне значення істотності розбіжностей кутів:

$$\varphi^*_{емп} = (2,3462 - 1,0472) \cdot \sqrt{\frac{20 \cdot 20}{20+20}} = 1,299 \cdot \sqrt{\frac{400}{40}} = 4,1078$$

Порівняння отриманого емпіричного значення ($\varphi^*_{емп} = 4,1078$) із критичними значеннями кутів:

$$\varphi^*_{кр} \begin{cases} 1,64 \leq 0,05 \\ 2,31 \geq 0,01 \end{cases}$$

$$\varphi_{емп} = 4,1078$$

$$4,1078 > 2,31$$

$$\varphi_{емп} > \varphi^*_{кр}$$

Отже, у результаті порівняння, було з'ясовано, що отримане $\varphi^*_{емп}$ є більшим за критичне значення $\varphi^*_{кр}$, отже належить до зони значущості на вісі Фішера (див. рис. 3.20.).

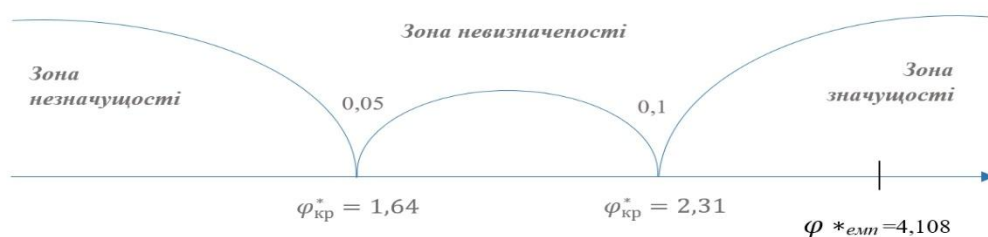


Рис.3.20. Вісь значущості Фішера

Таким чином, здійсненні обчислення дозволили відкинути нульову гіпотезу та підтвердили, що наприкінці формувального експерименту частка респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, істотно перевищувала частку таких респондентів у КГ, що довело ефективність запропонованої у

дослідженні авторської методики формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів.

ВИСНОВКИ до розділу 3

Даний розділ присвячено визначенню стану сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва та розробці експериментальної методики щодо ефективного її формування у здобувачів вищої освіти засобами хорових творів. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася відповідно до загальної мети і завдань дослідження та програми експерименту. У відповідності з метою та поставленими завданнями експериментальна робота відрізнялася послідовністю та системністю і здійснювалася як у процесі навчальних занять, так і в позанавчальний час. Були використані як колективні, так й індивідуальні форми роботи.

Визначення рівнів сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі дослідження відбувалося за допомогою критеріїв та показників, які обиралися відповідно до розроблених компонентів означеного феномену, а саме: світоглядного, аксіологічного, емотивного та праксеологічного. Для оцінювання світоглядного компоненту було обрано когнітивно-інтелектуальний критерій з показниками: глибина знань світової та національної музичної культури в обсязі програми з музичного мистецтва загальноосвітньої школи; ступінь прояву стійкого інтересу до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва та духовної культури. Для визначення сформованості аксіологічного компоненту було обрано ціннісно-орієнтаційний критерій з показниками: міра спрямованості ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва; міра здатності здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою передачі його змісту учням. Оцінювання емотивного компоненту здійснювалося за показниками емоційно-чуттєвого критерію: ступінь активного сприймання твору музичного мистецтва впродовж його звучання; уміння відчувати зміни в емоційній структурі

музичного твору, музичного образу. Оцінювання праксеологічного компоненту відбувалося за показниками творчо-виконавського критерію: міра здатності щодо створення виконавської інтерпретації музичного твору; ступінь сформованості потреби до самовираження у професійно-педагогічній діяльності. Виявлення рівнів сформованості виокремлених компонентів духовної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалося за допомогою методів, серед яких основними були: опитування – письмове (анкетування) та усне (бесіди, інтерв'ю); «Озвучена анкета», контрольні роботи; завдання творчого характеру; педагогічне спостереження. Застосування зазначених методів дозволило визначити чотири рівні сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: високий (творчий), який було виявлено у 5 % (2 особи); достатній (оптимальний) – 12, 5 % (5 осіб); середній (репродуктивний) – 22, 5 % (9 осіб); низький (емпіричний) – 60 % (24 особи).

Формувальний експеримент здійснювався протягом інформаційно-пізнавального, мотиваційно-ціннісного, креативно-продуктивного, оцінно-рефлексивного етапів та спеціально розроблених педагогічних умов і методів формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів. Зокрема, було встановлено, що рівень сформованості духовної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва після проведення формувального експерименту в ЕГ значно підвищився кількість: високий рівень зріс з 5 % (1 особа) до 25 % (5 осіб); достатній рівень – із 15 % (3 особи) до 60 % (12 осіб); середній рівень зменшився з 25 % (5 осіб) до 10 % (2 особи), низький рівень зменшився із 55 % (11 осіб) до 5 % (1 особа), що підтвердило ефективність запропонованої методики формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів.

ВИСНОВКИ

Здійснене дисертаційне дослідження присвячено проблемі формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів. Здобуті в ході дослідження теоретичні та експериментальні дані дозволили сформулювати наступні висновки.

1. Проблема формування духовної культури особистості протягом тисячоліть привертала до себе увагу передових мислителів і вчених різних наукових галузей (філософії, соціології, психології, педагогіки) і сьогодні пошук нових підходів до вирішення завдань щодо підвищення престижності духовної культури, інтелектуальної діяльності в умовах глобалізації й трансформації суспільства не втрачає актуальності. На основі здійсненого аналізу наукових досліджень уточнено, що духовна культура особистості є багатокомпонентним феноменом, сутність якого в дослідженні розглянуто в контексті з дефініціями «дух», «душа», «душевність», «духовність». Доведено, що поняття «духовна культура» і «духовність» перебувають у діалектичному взаємозв'язку, мають складну структуру, що зумовлюється багатоаспектністю їх сутності, складністю та різноманітністю об'єктивної реальності, культурно-творчим досвідом суспільства. На основі зазначеного уточнено, що духовна культура має поліфункціональний характер, їй властиві такі функції як інформаційно-світоглядна, аксіологічна, емоційно-оцінна, інтерактивна. Духовність людини проявляється через такі якості як совість, милосердя, любов до людей, віра, честь, вміння ставити себе на місце інших. Зауважено на роль музичного, зокрема хорового мистецтва як найдієвішого засобу формування духовної культури в майбутніх педагогів-музикантів та визначено сутність поняття «духовна культура майбутніх учителів музичного мистецтва», яке в дослідженні розглядається як інтегрована фахово-значуща якість, що характеризує міру досягнення особистістю загальнокультурних та мистецьких цінностей національної та

світової спадщини як основи особистісного саморозвитку та творчої самореалізації в професійно-педагогічній діяльності.

2. Обґрунтовано компонентну структуру духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, конструкти якої склалися із здатностей та умінь, визначених як елементи в структурі кожного компоненту. Світоглядний компонент складався з таких елементів: здатність визначати духовні загально-культурні та мистецькі цінності; здатність вибудовувати власний духовний світ в освітній діяльності; аксіологічний компонент: здатність оцінювати музичні твори відповідно їх об'єктивної цінності; ціннісне ставлення до майбутньої професійно-педагогічної діяльності; емотивний компонент: здатність емоційного реагування на музику через осягнення змісту музичного твору; здатність до глибокого переживання художньо-образних властивостей твору; праксеологічний компонент: здатність до створення художньої інтерпретації хорових творів на основі набутих компетентностей; здатність втілювати духовні цінності в процесі професійно-педагогічної діяльності.

3. Обґрунтовано методологічну основу дисертаційного дослідження та методику формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів, яку склали наукові підходи та пов'язані з ними науково-педагогічні принципи. Так, сутність *культурологічного підходу* в контексті дослідження конкретизується передусім спрямуванням на так зване «творення» майбутнього вчителя музичного мистецтва як людини культури. *Особистісно-орієнтований підхід* передбачає засвоєння знань і уявлень про хорове мистецтво через їх інтеріоризацію, тобто через індивідуальну інтерпретацію, особистісне «проживання», усвідомлення і прийняття як цінності, що далі спрямовує діяльнісну активність подальшого пізнання і введення в практику професійну і практику власного буття. *Діяльнісний підхід* у контексті дослідження визначено як суб'єктно-діяльнісний, що передбачає активність самої особистості в процесі пізнання хорових творів і самоформування на цій основі духовної культури.

Діяльнісний підхід конкретизується через багатоскладову (аналітико-мистецтвознавчу, педагогічну) інтерпретацію хорових творів і передбачає запровадження їх у педагогічний процес роботи з майбутніми учнями різного віку і різного рівня підготовленості тощо. Застосування *компетентнісного підходу* означає сформованість культурної компетентності в єдності з фаховими предметними, тобто націленість на формування духовної культури через практичне оволодіння виконавськими вміннями та поглибленням мотивації пізнавати та інтерпретувати хорову музику. *Аксіологічний підхід* передбачає такі педагогічні механізми формування духовної культури через пізнання хорових творів, які б відображали взаємозв'язок художньої емпатії, художньої рефлексії, прагнення і спроможність діяльнісного втілення творів, що опановуються. *Комунікативний підхід* передбачає зосередження на художній комунікації, зокрема художньо-педагогічній, що важливо для встановлення педагогічних механізмів формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. У контексті дисертації саме текст хорового твору – в широкому розумінні і як власне закодовані в нотах смисли і підтексти і розшифрований «виконавський» текст – є основою комунікації. *Інтегральний підхід* конкретизується в контексті дисертації як художньо-інтегральний, оскільки зосереджується на самому засобі, площині пізнання і формування ціннісного ставлення як основи духовної культури, – на освоєнні хорових творів майбутніми вчителями музичного мистецтва в контексті музичного мистецтва загалом і цілісних історико-культурних процесів.

Відповідно до наукових підходів визначено науково-педагогічні принципи: організації цілісного пізнання і освоєння хорових творів у контексті виконавського, теоретичного і методичного музичного векторів підготовки; спрямованості пізнання хорової спадщини на підставі єдності і балансу діяльності сприймання, проживання і перетворення інформації про хорову музику, рефлексії музичних хорових творів та власного ставлення до них; практико-орієнтованого вивчення хорових творів і спонування до діяльнісної інтерпретації; балансу об'єктивних (загальнолюдських) і

особистісних цінностей у проєкції на хорову спадщину; опори на міжособистісну комунікацію суб'єктів освітнього процесу.

Визначено і обґрунтовано педагогічні умови формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів: *систематичне й цілеспрямоване розширення мистецького світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва*, що передбачає активізацію інтеграційно-міжпредметних зв'язків, які складаються із набутих студентами знань з різних дисциплін (теорії та історії музики, аналізу музичних форм, світової художньої культури, музично-інструментальної та диригентсько-хорової підготовки, сольного співу, ансамблевого музикування) і сприяє збагаченню духовного досвіду майбутніх фахівців; *стимулювання в студентів інтересу та потреби щодо розуміння творів хорового мистецтва*; що зумовлює врахування «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії між учасниками освітнього процесу та дозволяє діалогічність спілкування в цьому контексті розглядати як духовно-творчий процес, в якому відображено міжособистісну взаємодію студентів та викладачів в процесі опанування творів музичного мистецтва; *наявність позитивних емоційних стимулів та створення високодуховної атмосфери під час навчання в аудиторній та позааудиторній роботі*, що передбачає створення атмосфери піднесення і одухотвореності в освітньому процесі на факультеті та в процесі підготовки художньо-мистецьких проєктів, музично-просвітницьких заходів, тематичних уроків у рамках педагогічної практики студентів; *активізація творчої самореалізації студентів у професійно-педагогічній діяльності*, яка передбачає особистісну спрямованість майбутнього вчителя музичного мистецтва на здійснення художньо-творчої самоактуалізації у різних видах мистецько-педагогічної діяльності, прагнення до творчовиконавської діяльності (сольної, колективної: в хорах, ансамблях, творчих лабораторіях).

4. Визначено і науково обґрунтовано критерії, за якими діагностувалися рівні сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Світоглядний компонент оцінювався когнітивно-інтелектуальним критерієм з показниками: глибина знань світової та національної музичної культури в обсязі програми з музичного мистецтва загальноосвітньої школи; ступінь прояву стійкого інтересу до пізнавальної діяльності в галузі музичного мистецтва та духовної культури. Аксиологічний компонент оцінювався ціннісно-орієнтаційним критерієм з показниками: міра спрямованості ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва; міра здатності здійснювати художньо-педагогічний аналіз музичного твору з метою передачі його змісту учням. Емотивний компонент оцінювався за показниками емоційно-чуттєвого критерію: ступінь активного сприймання твору музичного мистецтва впродовж його звучання; уміння відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору, музичного образу. Праксеологічний компонент оцінювався за показниками творчо-виконавського критерію: міра здатності щодо створення виконавської інтерпретації музичного твору; ступінь сформованості потреби до самовираження у професійно-педагогічній діяльності. Завдяки застосуванню методів діагностики (опитування, анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ю, «озвучена» анкета, контрольні роботи, завдання творчого характеру, «Духовний потенціал особистості», «Ціннісний спектр», педагогічне спостереження та ін.) було визначено якісні і кількісні показники рівнів сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: високий – творчий (5 %); достатній – оптимальний (12, 5 %); середній – репродуктивний (22, 5 %); низький – емпіричний (60 %).

5. Відповідно до мети і завдань дослідження було розроблено методичку формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів, яка засвідчила дієвість покладених в її основу педагогічних підходів, принципів, педагогічних умов і методів. Перевірка ефективності запропонованої авторської методички під час формувального етапу експерименту здійснювалася поетапно. Метою першого – інформаційно-пізнавального етапу було надання студентам знань

щодо змісту і сутності поняття «духовна культура» та знань з історії становлення хорового мистецтва. На першому етапі реалізовувалася перша педагогічна умова, а саме: систематичне й цілеспрямоване розширення мистецького світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва. На другому – мотиваційно-ціннісному етапі, метою якого було виховання позитивної мотивації і ціннісного ставлення студентів до професії, реалізовувалися друга (стимулювання у студентів потреби щодо розуміння змісту творів хорового мистецтва) і четверта (активізація творчої самореалізації студентів у професійно-педагогічній діяльності) педагогічні умови. Мета третього – креативно-продуктивного етапу полягала у формуванні власної позиції та активізації творчого саморозвитку студентів в аспекті досліджуваної проблеми. На третьому етапі застосовувалася третя педагогічна умова, а саме: наявність позитивних емоційних стимулів та створення високодуховної атмосфери під час навчання студентів в аудиторній та позааудиторній роботі. Четвертий – оцінно-рефлексивний етап був орієнтований на формування здатності щодо рефлексії майбутніми учителями музичного мистецтва власної професійної та творчо-виконавської діяльності. На цьому етапі реалізувалися третя (наявність позитивних емоційних стимулів та створення високодуховної атмосфери під час навчання студентів в аудиторній та позааудиторній роботі) та четверта (активізація творчої самореалізації студентів у професійній діяльності) педагогічні умови.

Результати прикінцевого етапу дослідження засвідчили кількісні та якісні зміни щодо рівнів сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в ЕГ у порівнянні з КГ. Так, високий рівень на початку експерименту був властивий 5 % студентів обох груп. Після проведення експерименту показники на високому рівні в ЕГ становили 25 %, тобто збільшилися на 20 % (у КГ не змінилися); на достатньому рівні в ЕГ показники на початку експерименту становили 15 % (у КГ – 10%), після його проведення достатній рівень засвідчили 60 % респондентів у ЕГ (збільшення на 45%, у КГ – на 10 %); на середньому рівні на початку експерименту

показники в ЕГ становили 25 % (у КГ – 30%), після проведення формувального експерименту вони становили в ЕГ 10 % , тобто зменшилися на 15% (у КГ вони збільшилися на 5% і становили 35 %); на низькому рівні на початку експерименту показники становили 55 % в кожній групі, після впровадження авторської методики в ЕГ показники становили 5 % (зменшилися на 50 %), у КГ – 40 %, зменшилися лише на 15 %. Істотність виявленої різниці перевірялася за критерієм кутового перетворення Фішера. Отже, запропонована експериментальна методика формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами хорових творів при дотриманні виявлених педагогічних умов, врахуванні об'єктивних і суб'єктивних чинників є ефективною.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних з формуванням духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Досягнуті результати лише розкривають перспективу подальшої роботи у цьому напрямі у нових аспектах. Так, подальшої роботи вимагають питання застосування різних видів мистецтва в процесі формування духовної культури сучасних фахівців, їх духовності як якісної особистісної характеристики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Абрамович, С. Д., Тілло, М. С., & Чікарькова, М. Ю. (2015). *Культурологія*. Київ : Кондор.
- Аквінський, Т. (2000). *Коментарі до аристотелевої «Політики»*. Київ : Основи.
- Аксьонова, В. І. (2023). *Культура, антропологія, соціум. Культурологія : підручник*. Одеса : Університет Ушинського.
- Амеліна, С. М. (2009). Культура діалогу як основна характеристика якості професійного спілкування. *Вісник Черкаського університету*, 164, 3–6. (Серія : Педагогічні науки).
- Андрійчук, П. (2020). Розвиток аматорського хорового мистецтва у контексті музичної культури України другої половини ХХ–початку ХХІ століття. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв*, 3(1), 71–80. (Серія : Музичне мистецтво).
- Андрущенко, В. П., Афанасенко, В. С., & Волович, В. І. (2001). *Соціальна філософія*. Харків : Единорог.
- Андрущенко, В. П., & Михальченко, М. І. (2006). *Сучасна соціальна філософія*. Київ : Генеза.
- Антоненко, М. М. (2020). *Православна духовна музика в системі української культури кінця ХХ – початку ХХІ століття*. (Автореф. канд. мистецтвознавства). Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, Київ.
- Асеева, Ю. О., Косідло, В. Л. (2019). Сучасний погляд на теорії установок та дефініція поняття «установка». *Colloquium-journal*, 3–4 (27), 8–12.
- Атаманюк, З. М. (2023). *Субкультура та контркультура*. Одеса : Університет Ушинського.
- Ашихміна, Н. В., Мамікіна, А. І. (2020). Роль художньо-педагогічного діалогу у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку*

суспільства : матеріали та тези VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (15-16 жовтня; Одеса). (Т. 1., с. 12–18). Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського.

Бабіченко, Н. О. (2018). *Формування вокально-хорових навичок підлітків у позашкільних навчальних закладах*. (Автореф. канд. пед. наук). Київський університет ім. Б. Грінченка, Київ.

Бабченко, О. В. (1995). *Формирование духовной культуры учителя в процессе последипломного образования*. (Дис. канд. пед. наук). ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

Балл, Г.О., Медінцев, В.О. (2011). Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. Вип. 3, с. 7–14.

Барабаш, О. Д. (1994). *Формування духовної культури дітей старшого дошкільного віку*. (Дис. канд. пед. наук). ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

Барановська, І. Г. (2006). Мистецтво – джерело художньо-творчої самореалізації студентів педагогічних ВНЗ. У Барановська І. Г. (Ред.), *Теорія та методика мистецької освіти : зб. наук. праць*. (Вип 1 (9), с. 67–71). Київ : Український державний університет ім. М. Драгоманова.

Бастун, М.В. (2012). Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. *Горизонти освіти*, 3 (Т.2) (36). 170-175.

Батовська, О. М. (2016). Передумови становлення академічного хорового виконавства другої половини ХХ ст. України та Білорусії. *Народознавчі зошити*, 1, 189–194.

Батовська, О. М. (2019). *Сучасне академічне хорове мистецтво а capella як системний музично-виконавський феномен*. (Дис. д-ра мистецтвознавства). Одеська національна музична академія ім. А. В. Нежданової, Одеса.

Бех, І. Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей*. Київ; Чернівці : Букрек.

Біблер, В. С. (2018). *Культура. Діалог культур*. Київ : Дух і Літера.

- Бичко, А. К. (1994). Національна культура : засадові поняття. *Політологічні читання*, 4, 273–274.
- Бліхар, В. С., Козловець, М. А., Горохова, Л. В. & Федоренко, В. В. (2020). *Філософія : словник термінів та персоналій*. Київ : КВІЦ.
- Бованенко, О. О. (2016). Аналіз різних наукових підходів до визначення поняття «культура» у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова : зб. наукових праць*, 22, 3–10.
- Богданова, І. М. (1998). Щодо визначення сутності педагогічної аксіології. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 2–3, 64–71.
- Бондар, Є. М. (2020). Художньо-стильовий синтез як феномен сучасної хорової творчості. (Автореф. д-ра мистецтвознавства). Одеська національна музична академія ім. А. В. Нежданової, Одеса.
- Бондаренко, А. В. (2019). *Інтелектуально-творчий розвиток студентів у класі хорового диригування*. Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет.
- Бондарчук, І. К. (2021). Формування у майбутнього вчителя музичного мистецтва вмій художньо-педагогічного аналізу музичних творів. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. праць*. (Т. 1, 1 (100), 24–31). Сєвєроднецьк, СНУ ім. В. Даля.
- Борінштейн, Є. Р. (2023). *Культура і цивілізація. Культурологія*. Одеса : Університет Ушинського.
- Боришевський, М. Й. (2010). *Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності*. Київ : Академвидав.
- Бровко, М. М. (2022). Рецепція феномена активності мистецтва в античній та середньовічній естетиці. *Українська культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку : наук. збірник*. (Вип. 41, 50–55). Рівне : Рівненський державний гуманітарний університет.
- Бурбан, М. І. (2005). *Українське хорове виконавство*. Дрогобич : Вимір.

Бужина, І. В. (1994). *Формування духовної культури молодших школярів*. (Дис. канд. пед. наук), Одеський державний педагогічний інститут ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

Бутенко, Л. Л. (1995). *Виховання загальної культури старшокласників засобами мистецтва*. (Автореф. канд. пед. наук). Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Харків.

Ван, Лу (2020). *Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості засобами фортепіанної музики*. (Дис. д-ра філософії). Державний заклад Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

Ван, Цзяцин (2022). Тенденції жанрової та стильової еволюції китайського хорового мистецтва межі ХХ–ХХІ ст. *Музичне мистецтво і культура*, 1(33), 239–249.

Ван, Юйхе (2000). *Короткий огляд розвитку китайської хорової музичної культури*. Пекін : Народна музика.

Ван, Чжецін (2022). Аксіологічний компонент в структурі духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*, Вип. 86, 45–50. (Серія : Педагогічні науки : реалії та перспективи).

Ван, Чжецін (2020). Основні тенденції розвитку хорового мистецтва Китаю. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VI Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 15-16 жовт.; 2020 р.)*. (Т. 2, 88–89). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

Ван, Чжецін (2022). Педагогічні умови формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка*. (Вип. 49, 140–146). Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика».

Ван, Яюєці (2018). *Формування поліхудожнього світогляду майбутніх учителів музики Китаю та України в процесі фортепіанного навчання* (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Ван, Яцзюнь (2018). *Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання*. (Дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Суми.

Васянович, Г. П. (2014). Духовна культура й антикультура: можливості ІКТ у вихованні студентської молоді. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*, 37, 76–80.

Вдович, С. (2006). Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання особистості. Васяновича, Г. П. (Ред.) *Професійно спрямоване навчання і виховання особистості : зб. наук. праць*. Львів : Львівський державний університет безпеки життєдіяльності.

Віртуальні хори Еріка Вайтекера. *Музика : український інтернет-журнал*. Відновлено з : <http://mus.art.co.ua/virtualnihory-erika-vajtekera>

Вітенко, І. С., Борисюк, А. С., Вітенко, Т. І. (2006). *Основи психології. Основи педагогіки*. Київ : Книги–XXI.

Возний, І. П. (2016). *Вступ до спеціальності культурологія. Конспект лекцій*. (Ч. 1–2). *Теорія культури* (Ч. 2, с. 185–189). Чернівці : Чернівецький національний університет.

Волинець, Л. Л., Єгоров, Г. С., Лавриченко, Н. М., Локшина, О. І., Мельниченко, Б. Ф., Першукова, О. О.,... Шеверун, Н. В. (2014). *Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах Європейського Союзу та США*. Київ : Педагогічна думка.

Гаврилькевич, В. К., Фірстова, О. Ю. (2023). Емоційні стани особистості : теоретичне дослідження феномену. *Psychology Travelogs*, (2), 41–50.

- Гаркавенко, Н. В., Доскач, С. С. (2019). Екзистенційно-психологічний аналіз духовності. *Молодий вчений*, 5 (69), 62–65.
- Гегель, Г. В. (2000). *Основи філософії права, або Природне право і державознавство*. Київ : Юніверс.
- Гетало, Т. Є. (1999). *Онтологія ментальності: філософсько-культурологічний аналіз* (Автореф. канд. філос. наук). Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Харьков.
- Герасимова-Персидська, Н. (1978). *Хоровий концерт на Україні в XVII – XVIII ст.* Київ : Музична Україна.
- Герчанівська, П. Е. (2006). *Культурологія : навч. посіб. для дистанційного навчання*. Київ : Університет «Україна».
- Гинкевич, О. В. (2018). Концепт «душа» как проявление ментальности в творчестве николаевской поэтессы Евгении Мишанкиной. *Літератури світу : поетика, ментальність і духовність*, 11, 198–205.
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Київ : Либідь.
- Гончаренко, Н. В. (1980). *Духовная культура : источники и движущие силы прогресса*. Київ : Наукова думка.
- Горелов, М. Є., Моця, О. П., Рафальський, О. О. (2012). *Українська етнічна нація*. Київ : Еко–продакшн.
- Гордійчук, М. М. (1990). *Історія Української музики*. Київ : Наукова думка.
- Горенко, Л. І. (2006). *Традиції кобзарського мистецтва та Глухівська музична школа. Бандурне мистецтво XXI століття : тенденції та перспективи розвитку* : зб. матеріалів II Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 12–13 жовтня 2006 р.). Київ : ДАКККіМ.
- Горський, В. С. (1993). *Нариси з історії філософської культури Київської Русі (середина XII – середина XIII ст.)*. Київ : Наукова думка.
- Горський, В. С., Кислюк, К. В. (2004). *Історія української філософії*. Київ : Либідь.

Гречуха, Н. Г. (2007). *Неоміфологічні тенденції в хоровому мистецтві України 80-90-х рр. ХХ століття*. (Дис. канд. мистецтвознавства). Київський національний ун-т культури і мистецтв, Київ.

Гриценко, Т. Б. (2007). *Культурологія : навч. посібник*. Київ : Центр навчальної літератури.

Гнезділова, Я. В. (2007). *Емоційність та емотивність сучасного англomовного дискурсу : структурний, семантичний і прагматичний аспекти*. (Автореф. канд. філолог. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.

Го, Сяофен (2023). *Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової діяльності*. (Дис. д-ра філософ.). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського». Одеса.

Гриньова, В.М. (2013). Культурологічний підхід у педагогіці. *Гуманітарні науки*. 1. 14 -73.

Гринчук, І. (2004). Інноваційний підхід до організації слухання музики. *Мистецтво та освіта*, 4, 13–16.

Гуй, Цзюньцзе (2019). Традиції масової тадуховної музики «A little jazz mass» Боба Чілокотта (В інтерпретації китайських хорових колективів). *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*, 3 (44), 70–81.

Данильян, О. Г., Тараненко, В. М. (2003). *Основи філософії : навч. посібник*. Харків : Право.

Дін, Юнь (2016). Формування музичної культури молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких позашкільних закладах освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. (Вип. 15, с. 76–82.). Київ. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.

Джанда, Г. Б. (2019). Потенціал праксеологічного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Інноваційна педагогіка*, 15 (2), 63–67.

Долгая, Н. В. (2006). *Виховання духовності старшокласників засобами молодіжної музичної субкультури*. (Автореф. канд. пед. наук). Херсонський державний університет, Херсон.

Донченко, Д. С. (2019) Культурні практики української молоді на початку XXI століття. *Культурологічні та мистецтвознавчі паралелі : науковий і практичний вимір : матеріали міжнародного симпозіуму* (6 черв.; Київ). (с. 178-181). Київ : Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв.

Драч, І. Ф., Кримський, С. Б., & Попович, М. В. (1984). *Григорій Сковорода : біографічна повість*. Київ : Молодь.

Дряпіка, В. І. (1997). *Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект)*. Київ; Кіровоград : Державне Центрально-Українське видавництво.

Дряпіка, В. І. (2000). *Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта*. Кіровоград; Ужгород : Ліра.

Дубасенюк, О.А. (2012). Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійнопедагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*. 14-40. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Дубініна, В. О. (2018). Філософія мови В. фон Гумбольдта і формування німецької герменевтики XIX *Софія : гуманітарно-релігієзнавчий вісник*, 2 (11), 60–64.

Дун, Хао (2022). *Формування мистецького світогляду підлітків у процесі співацького навчання*. (Дис. д-ра філософ.). Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, Суми.

Зорин, В. И. (2012). *Евразийская мудрость от А до Я : толковый словарь*. Алматы : Сөздік–Словарь.

Зязюн, І. А. (2008). Розвиток суб'єктів учіння в координатах «філософії освіти». *Ставропігівські філософські студії : Ultima ratio / УН-т “Львів. Ставропігійон”*, Ін-т мистецтв нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. 1. 104–119.

- Іванов, В. Ф. (1997). *Навчання церковного співу в Україні у IX-XVII ст.* Київ : Музична Україна.
- Іванов, В. И., Козловский, В. П., Быстрицкий, Е. К., & Малахов, В. А. (1989). *Культура и развитие человека.* Киев : Наукова думка.
- Ілляхова, М. В. (2019). Праксеологічний компонент у структурі креативності науково-педагогічного працівника. *Вісник післядипломної освіти*, 7 (36), 55–69.
- Ісаєвич, Я. Д. (1966). *Братства та їх роль в розвитку української культури XVI – XVIII ст.* Київ : Наукова думка.
- Калакура, Я. С. (2015). *Українська культура : цивілізаційний вимір.* Київ : Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України.
- Кевишас, Й. (2014). Пространство проявлення духовності в процесі підготовки майбутнього вчителя музики в вузі. *Наукові записки*, 133, 3–13.
- Кевішас, Й., Отич, О. (2019). *Горизонт духовності виховання.* Вільнюс : Zuvedra.
- Кельнер, Д. (2005). Перша кібергенерація. *Незалежний культурологічний часопис «І»*, 38. Відновлено з <http://www.ji.lviv.ua/n38texts/kellner.htm>
- Кемінь, У. (2020). Емоція, емоційність та емотивність: до проблеми розмежування термінопонять. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*, 1 (25), 12–16.
- Кендзьор, П. І. (2013). Переосмислення сутності поняття "культура" у системі полікультурного виховання особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. (17(1), с. 309–318). Київ : Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.
- Ковалик, П. А. (2012). Функціональний аналіз хорової музики як методологічна основа формування професійної майстерності майбутнього керівника хорового колективу. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова.* (Вип. 13, с. 54–58.). Київ. (Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти).

Коваль, Л. Г., Зверєва, І. Д., & Хлеб'юк, С. Р. (1997) *Соціальна педагогіка*. Київ : ІЗМН.

Ковальова, А. В. (2002). Проблема самореалізації особистості в системі наук про людини. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць*. (Вип. 17, с. 43–47). Харків : Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

Козак, А. (2013). Міжкультурна комунікація в контексті діалогу культур. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка*, 118, 106–110.

Козир, А. В., Ліхціцька, Л. М. (2023) Креативно-проективний конструкт підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової роботи з учнями. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць*. (Вип. 29, с. 42–49). (Серія : 14. Теорія і методика мистецької освіти).

Койчева Т. І., Фань Пейсі. (2022). Прогностична діяльність у ракурсі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022, 85, 35-39.

Коменський, Я. А., Красновський, А. А. (Ред.). (1940). *Вибрані педагогічні твори* (Т. 1.). Київ : Рад. школа.

Комаровська, О.А. (2020). Мистецька подієвість освітнього середовища в контексті художніх цінностей особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 24. Кн.1. 252-270.

Комаровська, О.А., Просіна, О.В. (2020). Мистецька освіта: вектори реформування. *Вісник НАПН України*. 2 (1) URL: <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/issue/view/2>

Корінний, М. М. & Шевченко, І. Ф. (2003). *Короткий енциклопедичний словник з культури*. Київ : Україна.

Корній, Л. П., & Сюта, Б. Ю. (2011). *Історія української музичної культури : підручник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського.

- Г. С. Костюк - особистість, вчений, громадянин (2010). Київ: Ніка-Центр.
- Костюк, Г. С. (1986). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ : Рад. школа.
- Костюк, О. Г. (1965). *Сприймання музики і художня культура слухача*. Київ : Наукова думка.
- Коцюба, Е. В. (1994). *Формирование духовных потребностей будущих учителей средствами искусства* (Дис. канд. пед. наук). Луганский государственный педагогический университет им. Т. Г. Шевченко, Луганск.
- Кравченко, Г. Ю., & Лю, Мейхуань (2022). Організаційно-педагогічні умови формування духовної культури у майбутніх учителів музичного мистецтва. *Імідж сучасного педагога*, 6 (201), 55–59.
- Краснощок, І. П. (2003) *Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання АПН України, Київ.
- Кремень, В. Г. (Ред). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер.
- Кремень, В. Г., Ільїн, В. В., Борінштейн, Є. Р., & Гальченко, М. С. (2020). *Стратегії формування творчої особистості : методи, прийоми, форми*. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України.
- Кречківський А. Ф. (1996). *Нариси з історії хорового мистецтва України*. Суми.
- Кримський, С. Б. (2002, Листопад 15). Принципи духовності ХХІ століття. *День*, с. 22.
- Кримський, С. Б. (2003). *Заклики духовності ХХІ століття*. Київ : Києво-Могилянська академія.
- Кримський, С. Б. (2009). Культура розкриває внутрішню безмежність людини. Комунікація в контексті діалогу культур. *Культурологічна думка*, (1), с. 18–27.
- Кудрявцева, В. Ф. (1996). Розвиток духовної культури педагога у системі підвищення кваліфікації. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, Київ.

Кузнєцова, Т. В. (2005) *Психологія культури*. Київ : МАУП.

Курлянд, З. Н. (1995). *Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності*. Одеса : Університет Ушинського.

Кушнерук, Л. О. (2005). Камерний хоровий рух в Україні кінця ХХ – початку ХХІ століття в контексті сучасного культурно-громадського життя. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка та Національної музичної академії України ім. П. Чайковського*, 1(13), 38–43.

Лашенко, А. П. (2009). Українське хорове мистецтво ХХ століття. *Мистецтвознавство України*, 10, 71–75.

Левицька, І. М. (2012). *Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики у процесі професійної підготовки*. (Дис. канд. пед наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

Лелет, І. О. (2020). Емоційність vs емотивність: взаємозв'язок та розмежування понять. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 49, 106–110.(Серія : Філологія).

Лєсник, О. С. (2021). *Формування художньо-мовленнєвих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки*. (Дис. канд. пед. наук) Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. Суми.

Линенко, А. Ф. (2018). Герменевтичний підхід у педагогіці і його принципи. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 6, 55–59.

Лінь, Є. (2017). *Методика вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання*. (Дис. кан. пед. наук). Національний педагогічний Університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Лісовська, О. В. (2020). Церковний спів у Києво-Печерській лаврі в українській історіографії. *Емінак : науковий щоквартальник*, 3(31), 252–261.

Лопуга, О. І. (2022) Духовна культура особистості як предмет соціально-філософського аналізу. *Вісник Львівського університету*, 42, 91–97. (Серія : філософсько-політологічна).

Луганська, Л. М. (1998). *Формування духовної культури студентів педколеджу засобами музики*. (Дис. канд. пед. наук), Луганський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченко, Луганськ.

Лупак, Н.М. (2021). Інтермедіальні технології в системі інтегрованої мистецької освіти. *Інтегральна система мистецької освіти: етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості*. 150-172. Київ. НПУ імені М. П. Драгоманова.

Лю, Цзинчжи (1998). *Сборник статей по истории китайской новой музыки*. Гонконг : Центр азиатских исследований при Гонконгском университете.

Лянь, Лю (2013). Состояние и тенденции развития системы хорового искусства в Китае. *Культура України*, 42, 80–87.

Ма Гешунь, Сюе Яньлі (2013). *Збірка літературних творів Ма Гешуня*. Шанхай : Шанхайське музичне видавництво.

Ма, Сюй (2015). Методичні засади підготовки іноземних студентів у ВНЗ України до керівництва хоровими колективами. (Дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

Мартинчук, Т. Т. (2018). Художньо-педагогічний аналіз музичного твору як необхідна складова фахових умінь вчителя початкової школи. *Молодий вчений*, 5.2 (69/2), 18–22.

Мартинюк, А. К. (2023). *Диригентсько-хорова виконавська майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва*. Переяслав : Домбровська Я. М.

Машкіна, С. В., Усатенко, Т. П. & Хомич, Л. О. (2016). Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності.

Мельник, З. П. (2007). Правова ментальність і рецепція. *Університетські наукові записки*, 4, 38–42.

Мельник, І. В., Заремба, Л. В. (2021). Домінанти професіоналізму педагогічної діяльності вихователя ЗДО. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 3–10.

Мельничук, І. М. (2021). Праксеологізація як ключовий механізм модернізації вищої освіти в сучасних умовах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. (Вип. 80, с. 46–50). Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. (Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи).

Михалець, В. В. (2004) Вокальна основа хорового мистецтва: історичний та теоретичний аспекти. (Дис. канд. мистецтвознавства). Харківський державний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського, Харків.

Мищенко, В. І. (2017). Осягнення духовності. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. (56), 80–89. (Серія : Філософія. Філософські перипетії).

Мінаєв, А. В. (2006). *Молодіжний рух другої половини 60-х рр. ХХ ст. в країнах Західної Європи та США: ретроспективний аналіз* (Автореф. дис. канд. іст. наук). Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, Чернівці.

Мозгальова, Н. Г., & Барановська, І. Г. (2017). Теоретичне обґрунтування творчої самореалізації студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. (Вип. 22 (27), с. 31–37). Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова (Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти).

Мозговий, І. П. (Ред.). (2012). Історія української культури Суми : ДВНЗ “УАБС НБУ”. 31.

Мороз, М. О. (2018). Професійна компетентність майбутнього вчителя музики: семантичний аналіз поняття. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 4(95), 117–125.

Музыка, О. Л. (2014). Взаємодія потреб і здібностей у розвитку творчо обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології : збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*, Вип. 20, 213–228.

- Наконечна, О. П. (2004). Естетичне як тип духовності (Автореф. дис. док. філос. наук). Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, Київ.
- Негребецька, О. М. (2012). Ціннісний контекст музичної культури. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка*. 107 (2), 38–45. (Серія : Педагогічні науки).
- Оганезова-Григоренко, О. В. (2009). *Формування професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський національний університет ім. К. Д. Ушинського, Одеса.
- Оганезова-Григоренко, О. В. (2011). *Теорія і практика формування професійного менталітету вокалістів у процесі фахової підготовки*. Одеса : Астропринт.
- Озадовська, Л. В. (Ред). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис.
- Олексюк, О. М. (2006). *Музична педагогіка*. Київ : Київський національний університет культури і мистецтв.
- Олексюк, О. М. (2019). *Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті*. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка.
- Олексюк, О. М., & Ткач, М. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва*. Київ : Знання України.
- Омельченко, І., & Кобильченко, В. (2022). Особливості функціонування психічних процесів у молодших школярів із інтелектуальними труднощами: перший та другий рівні підтримки *Інклюзивна освіта : ідея, стратегія, результат : матеріали II Всеукр. міждисциплінарної науково-практичної конференції (20 жовт.; Тернопіль)*. (с. 145–148). Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка.
- Овчаренко, А. О., Самойленко, Л. Я., & Ткаченко, В. П. (2016). *Основи культурології*. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького.

Орленко, І. М. (2023). *Культурологія як наука*. Одеса : Університет Ушинського.

Орлов, В. Ф. (2003). *Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія*. Київ : Наукова думка.

Отич, О. М. (2008). *Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти*. Чернівці : Зелена Буковина.

Отич, О. М. (2009). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти*. Чернівці : Зелена Буковина.

Отич, О. М. (2011). *Розвиток творчої індивідуальності студентів*. Чернівці : Зелена Буковина.

Отич, О. М., & Отич, Д. Д. (2019). *Виховання як духовне преображення особистості в процесі одухотворення освітнього середовища. Горизонт духовності виховання : монографія*. (с. 480–500). Вільнюс : Žuvėdra.

Отрешко, Н. Б. (2014). *Енциклопедія Сучасної України*. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. Відновлено з : <https://esu.com.ua/article-5048>

Осадча, Т. В. (2018). *Вокальна культура майбутнього вчителя музики: теоретичний аспект*. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка*, 170, 102–106. (Серія : Педагогічні науки).

Падалка, Г. Н. (1989). *Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки*. (Дис. д-ра пед. наук). Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова, Київ.

Падалка, Г. М. (1995). *Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти*. Херсон : Херсонський державний університет.

Падалка, Г. М. (2010). *Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ : Освіта України.

Падалка, Г. М. (2012). Формування духовності особистості у процесі художньо-творчого самовираження. *Естетика і етика педагогічної дії*, 3, 153–164.

Панич, О., Ткаченко, Р., & Симчич, М. (2017). *Аристотель : традиція, адаптація*. Київ : Дух і літера.

Пехота, О. М. (2003). *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій*. Київ : А.С.К.

Подольська, Є. А., Лихвар, В. Д., Погорілий, Д. Є. (2008). *Культурологія : 100 питань – 100 відповідей*. Київ : Фірма «Інкос».

Подрезов, В. А. (2003). *Формування духовної культури майбутнього вчителя засобами музичного мистецтва*. (Дис. канд. пед. наук). Луганський національний університет ім. Т. Шевченка, Луганськ.

Полежаєв, Д. В. (2015). Ментальність особистості : філософсько-освітній аспект. *Психологія і особистість*, 2(1), 71–85.

Помиткін, Е. О. (2013). *Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості*. Кіровоград : Імекс-ЛТД.

Попов, В. Ю. (2014). "Weltanschauung-мировоззрение": История одного философского суеверия. *Філософія. Культура. Життя*, 40, 83–97.

Синявський, В. В., & Сергеєнкова, О. П. (2007). *Психологічний словник*. Київ : Науковий світ.

Растрігіна, А. М. (2017). Духовність виховання у контексті сучасних освітніх реалій. *Musical Art in the Educological Discourse*, 2, 25–30.

Резаненко, В. Ф. (2009). Понятійно-категоріальний апарат релігійно-філософських вчень Китаю: до проблеми адекватного розуміння. *Китайська цивілізація : традиції та сучасність*, 109–113.

Реброва, О. Є. (2012). *Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Реброва, О. Є. (2022). Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

Реброва, О. Є. (2013). Формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії в контексті поліпарадигмальної методології. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*, 4, 18–23. (Серія : педагогіка)

Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. - https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text

Рибалка, В. В. (2014). *Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого*. Київ : Ін-т обдарованої дитини.

Римар, Р. С. (2008). *Хорове мистецтво Хмельниччини в контексті історичного процесу (друга половина XIX – початок XXI ст.)* (Дис. канд. мистецтвознавства). Львівська національна музична академія ім. М. В. Лисенка, Львів.

Роменець, В. А. (1995). *Історія психології XIX – початку XX століття*. Київ, 1995.

Роменець, В. А., Маноха І. П. (2017). *Історія психології XX століття*. Київ : Либідь.

Ростовський, О. Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання*. Київ : ІЗМН МО України.

Рудницька, О. П. (1998). *Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти*. Київ : ІЗМН.

Рудницька, О. П. (1994). *Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя*. (Дис. д-ра пед. наук). Житомирський державний університет ім. І. Франка, Київ.

Рудницька, О. П. (2000). *Українське мистецтво у полікультурному просторі*. Київ : ЕксОб.

Рудницька, О. П. (2001). Світоглядна функція мистецтва. *Мистецтво та освіта*, 3, 10–13.

Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка : загальна та мистецька*. Київ : ІЗМН.

- Руссо, Ж. (2001). *Про суспільну угоду, або принципи політичного права*. Київ : Port-Royal.
- Садовенко, С. М. (2022). Хорове мистецтво України як багаторівневий соціокультурний феномен в контексті історичного процесу. *Культура і сучасність : альманах*, 1, 48–55.
- Сандюк, Л. О., & Щубелка, Н. В. (2012). *Основи культурології*. Київ : Центр учбової літератури.
- Сбітнєва, Л. М. (2012). Духовний потенціал хорового мистецтва. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*, 6 (53), 163–173.
- Се, Цзін (2011). Сутність культурологічного підходу в процесі формування духовної культури сучасної молоді. *Наука і освіта*, 1, 78–81.
- Селіванова, О. О. (2006). *Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія*. Полтава : Довкілля.
- Семенова, А. В. (Ред). (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса : Пальміра.
- Семиченко, В. А. (2004). *Психологія педагогічної діяльності*. Київ : Вища школа.
- Ситник, Т. М. (2017). Роль хорового мистецтва в естетичному розвитку підлітків. *Хорове мистецтво України та його подвижники : матеріали VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (19–20 жовт., Дрогобич)*. (с. 247–256). Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького педагогічного університету ім. І. Франка.
- Сінь, Ян (2018). Педагогічні умови формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (80), 176–186.
- Сковорода, Г. С. (2011). *Повна академічна збірка творів / за ред. Л. Ушкалова*. Харків;Едмонтон;Торонто : Канадський Інститут Українських Студій.

Скопцова, О. М. (2017). *Становлення та особливості розвитку народного хорового виконавства в Україні кінця XIX – XX століття*. Київ : Ліра-К.

Словник української мови : (Т. 1–11). (1970–1980). Київ : Наукова думка.
Відновлено з : <http://sum.in.ua>

Смаковський, Ю. В. (2018). *Формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики* : (Автореф. канд. пед. наук.). Бердянський державний педагогічний університет, Бердянськ.

Смоляга, М. В., Дишкант, Т. М. (2023). Духовний світ особистості у працях сучасних філософів. *Вісник Національного технічного університету «ХПИ»*, 1, 18–23. (Серія : Актуальні проблеми розвитку українського суспільства).

Соломаха, С. О. (2013). *Художньо-естетичний світогляд у структурі педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності*. Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет.

Сопіна, Я. В., & Білецьк, М. В. (2019). Педагогічні умови формування музично-естетичної культури учнів мистецьких закладів позашкільної освіти в процесі інструментально-виконавської підготовки : Педагогічні науки : *збірник наукових праць*, 86, 189–193.

Спіліоті, О. В. (2019). Теорія і методика формування музично-інтонаційного мислення. Ніжин: Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя.

Стандарт вищої освіти. Перший (бакалаврський рівень) вищої освіти. Ступінь «бакалавр». Галузь знань 02 «Культура та мистецтво», спеціальність: 025 «Музичне мистецтво». Затверджено та введено в дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 24.05.2019 р. № 727.

Станко, Д. В. (2017). Розмежування понять "Емоційність", "Емотивність", "Експресивність" та "Оцінність" у сучасному мовознавстві. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 15, 175–183.

Стасюк, М. В. (2010). *Формування основ художнього світогляду учнів молодшого шкільного віку у процесі хорової діяльності*. (Автореф. канд. пед.наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Сунь, Цзінань. (2000). *Історія китайської музичної освіти нової та новітньої епохи*. Шаньдун : Дружба.

Сунь, Цуньїнь. (2001). *Довідник з хорового мистецтва*. Шанхай : Шанхайське музичне видавництво.

Сухецька, О. В. (2022). Віртуальний хор: сутність явища та поняття. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв*, (46), 138–144. (Серія : Мистецтвознавство),

Сухомлинська, О. В. (2002). Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей. *Шлях освіти*, 4, 13–18.

Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори* (Т. 5). Київ : Радянська школа.

Ся, Цзюньвей (2018). Становлення хорової музики у Китаї в першій половині ХХ століття. *Вісник Кемеровського державного університету*, 45, 126–133.

Сяо, Су (2002). Основні напрямки сучасного реформування освіти в Китаї. *Шлях освіти*, 4, 24–29.

Тао, Ябин (2001). *Музыкальные контакты Китая и Запада во времена династий Мин и Цин*. Пекин : Изд-во Востока.

Татенко, В. О. (2017). *Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір*. Київ : Міленіум.

Титаренко, Т. М. (2001). Психологія особистості В. А. Роменця у постмодерністському звучанні. *Ars vetus – ars nova: В. А. Роменець*. 25-43.

Терляєва, Т. А. (2019) *Формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування*. (Дис. канд.

пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Тіань, Є. (2008). *Про вплив «шкільних пісень» на розвиток музичної освіти в Китаї на початку ХХ століття. Хорове мистецтво*. Пекін : Китайське народне музичне видавництво.

Ткаченко, О. В. (2013). Києво-Печерська лавра – осередок розвитку мистецької освіти (друга пол. XVI – поч. XIX ст.). *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди*, 28 (2), 332–337. (Серія : Педагогіка. Психологія. Філософія).

Ткачова, Т. М. (2004). *Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка, Луганськ.

Тоцька, Л. О. (2009). Компонентна структура вдосконалення вокальної підготовки студентів – майбутніх учителів музики. *Вісник Черкаського університету*, 148, 113–117. (Серія : педагогічної науки).

Тянь, Сяобао (2008). *Хорове мистецтво*. Чунцин : Вид-во Південно-Західного педагогічного університету.

Тянь, Гуанчін (1998). *Хеселунь : жуцзя венмін юй дандай шехуей Гармонія : конфуціанська культура і сучасне суспільство*. Бейцзін : Чжунго хуачя очубаньше. ①廣慶. 和瑟倫：朱家文民與當代社會 (和諧：儒家文化與現代社會) – ①廣慶。北京：中谷華僑出版社.

Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори* (Т. 2). Київ : Радянська школа.

Ушкалов, Л. В. (2001). *Українське барокове Богомислення : сім етюдів про Григорія Сковороду*. Харків : Акта.

Фаріон, О. О. (2008). Людинотворча сутність культури у філософії В. І. Шинкарука. *Актуальні проблеми духовності : зб. наук. праць*. (Вип. 9, с. 236–245). Кривий Ріг : Видавничий дім.

Федорець, М. О., & Го, Цзюнь (2020). Актуальні питання підготовки майбутніх учителів до формування музичної культури сучасних школярів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (102), 485–495.

Фен, Жуй (1973). *Словник найуживаніших китайських ідіоматичних висловів*. Сянган : Хуейтун шидянь.

Фурсенко, Т. Ф. (2002). Ціннісні орієнтації підлітків у галузі музичної культури як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки*. 6, 50–53. (Серія : педагогіка і психологія).

Хмилюк, Т. В. (2021). «Урочиста меса» Олега Польового: композиторський задум та його інтерпретація». *Музикознавча думка Дніпропетровщини*, (20), 179–188.

Хохліна, О.П. (2015). До проблеми суті діяльнісного підходу у контексті суб'єктнодіяльнісної концепції. *Правові реформи України: реалії сьогодення*. Київ, НАВС. 2. 230-232.

Хуан, Чанхао (2021). *Методичні засади вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних університетах*. (Дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Суми.

Чан, Л. (2021). *Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти КНР* (Дис. канд. пед. наук). Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Харків.

Чень, Жун (2015). *Лі Шутон* (с. 49-87). Шеньян : Ляонінське народне видавництво.

Чень, Менмен (2021). *Творча спадщина Хуан Цзи в контексті академічного китайського музичного мистецтва ХХ століття*. (Дис. д-ра філософії). Міністерство культури та інформаційної політики України, Харків.

Чернілевський, Д. В., Євтух, М. Б., & Таланчук, П. М. (2013). *Духовна культура особистості*. Вінниця : АМСКП.

Чжан, Лу (2014). Діалектика традиціоналізму та модернізації в системі освіти Китаю епохи глобалізації. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 42, 157–168.

Чжан, Цзянань (2019). Наукові підходи до формування світоглядної культури майбутнього педагога-музиканта. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*, 26, 125–130. (Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти).

Чжоу, Геян (2018). Аналіз художньої комунікації у понятійному вимірі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2. 69 – 73.

Чжоу, Є. (2018). Сутність та компонентна структура художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання : наукове видання*, 2 (12), 116 –124.

Чжоу, Тінтін (2022). Методичні вектори культурної компетентності в системі ключових компетентностей педагога-музиканта. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2, 194 – 205.

Чжоу, Цянь (2018). *Педагогічні умови виховання духовної культури студентів університету у процесі музично-естетичної діяльності*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Чун, Ч. (2021). *Методика формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі вокально-хорового навчання*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Ціцерон, М. Т. (2021). *Тускуланські бесіди*. Львів : Априорі.

Цяо, Лінь (2015). *Методика формування темброво-слухових уявлень педагога-музиканта в процесі вокальної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Шабанова, Ю. О. (2019). *Філософія культури*. Дніпро : ЛПРА.

Шамаєва, К. І. (1996). *Музична освіта в Україні в першій половині XIX століття*. Київ : Фенікс.

Шевченко, Г. П. (1997). *Духовна культура і педагогіка. Формування духовної культури учнівської молоді* : зб. наук. праць. (с. 4-13). Луганськ : Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка.

Шевченко, Г. П. (2017). *Духовна безпека: духовна культура і духовні цінності сучасної людини. Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. 3. 361-373.

Шинкарук, В. І. (2004). *Духовная культура – человек – искусство. Вибрані твори* (Т. 3). Київ : Український Центр духовної культури.

Шинкарук, В. І., Іваньо, І. В. (2002). *Григорій Сковорода. Ізборник. Історія України IX-XVIII ст. Першоджерела та інтерпретації*. Харків : Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Відновлено з : <http://litopys.org.ua/mainf.htm>

Шинкарук, В. И., & Яценко, А. И. (1984). *Гуманизм диалектико-материалистического мировоззрения*. Київ : Политиздат Украины.

Штефанюк, Н. С.(2017). *Дослідження емотивності як лінгвістичної категорії у сучасному мовознавстві. Сучасні дослідження з іноземної філології*, 15, 199–207.

Ще, Насін (2017). *Положення молодіжної моралі та її стан в сучасному Китаї*. Фуджоу : Фуцзянський інститут.

Щербина, В. (2009). *Комунікація в контексті діалогу культур. Культурологічна думка*, (1), 80–86.

Щолокова, О. П. (1993). *Художньо-естетичне виховання школярів засобами художньої культур*. Київ : Український державний університет ім. М. Драгоманова.

Щолокова, О. П. (2007). *Методика викладання світової художньої культури*. Київ : Український державний університет ім. М. Драгоманова.

Щолокова, О. П., Шип, С. В., & Шевнюк, О. Л. (2004). *Світова художня культура : від первісного суспільства до початку середньовіччя*. Київ : Вища школа.

Юань, Є. (2019). Витоки багатоголосного співу в китайській музичній культурі. *Українська музика*, 2 (32), 91–97.

Юцевич, Ю. (2003). *Музика : словник-довідник*. Тернопіль.

Яременко, В. & Сліпущко, У. (Ред.). (2005). *Новий тлумачний словник української мови* (Т. 3). Київ : Аконіт.

Ярмол, Л. В. (2016). *Співвідношення понять світогляду та поглядів людини: теоретико-правові аспекти*. Відновлено з: http://science2016.lp.edu.ua/sites/default/files/Full_text_of_%20papers/vnulpurn_2016_837_63.pdf

Ярошевська, Л. В. (2017). *Методика диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи*. (Автореф. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

Яценко, О. Д. (2017). Античний принцип пайдеї перед викликами сучасної соціокультури освітній дискурс : зб. наук. праць. (Ч. 2, с. 79–89). Київ : Гілея. (Серія : філософські науки).

Aristotle (2009). *The Nicomachean Ethics*. New York : Oxford University Press Inc.

Becker, G. (2008). *Human capital : a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago : University of Chicago Press.

Berdyayev, N. (1939). *Spirit and reality. Free Spirit Philosophy*. London : Geoffrey Bles : The Centenary Press.

Bernard, L. (2006). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.

Brinton, C. (1953) *The Shaping of the Modern Mind: The Concluding Half of Ideas and Men*. New York : A Mentor Book.

Bruner, J., & Goodman, C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42(1), 33–44.

Dawson, H. (2013) *Religion and culture*. The Catholic University of America Press.

Debra, N. (2020). *The People of Plato: A Prosopography of Plato and Other Socratics*. Indianapolis : Hackett.

Gurevich, P. (2000). *Philosophiya culturey (Philosophy of culture)*. Moskva : Nota bene.

Hegel, G. (2018). *The Phenomenology of Spirit*. Cambridge University Press Published.

Herder, J. (2017). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit (2 Bände)*. Berlin und Weimar : Aufbau.

Hey, Limin (2023). “Intentional-reflexive approach to creative self-realization of master’s students of musical art”. *Theory and Methodology of Arts Education*. 29, 92–99.

Hofstede, G. (1980) *Culture's Consequences : International Differences in Work Related Values*. London and Beverly Hills : Sage Publications.

Humboldt, W. (1848). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und seinen Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts (Vol. VI.) Werke*. Berlin : Bonn, F. Dümmler.

Kagan, M. S. (1994). *Mensch, Kultur, Kunst [Man, Culture, Art]*. Systemanalytische Untersuchung.

Kant, I. (1962). *Kleine Philosophische Schriften*. Leipzig : Verlag Philipp Reclam.

Kotarbiński, T. (1975). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław : Ossolineum.

Kudashov, V. (2012). University education in the commercialization epoch . *Philosophy of education. Scientific journal (Special issue)*, (5), 11–17.

Leontev, A. (1968). *La culture, le comportement humain et le cerveau*. Ibro bulletin, VII(3), 42—48.

Malinowski, B. (1948). *Magic, science and religion and other essays. In Magic, science and religion.* (P. 1–71) Glencoe, Illinois : The Free Press.

Marcus Porcius Cato (2013). *De Agricultura. Internet Archive.* Відновлено з : https://archive.org/details/de_agricultura_1309_librivox

Metzinger, T. (2013). *Spirituality and Intellectual Honesty.* Johannes Gutenberg-Universität Philosophisches Seminar. Відновлено з [http : //www.blogs.unimainz.de/fb05philosophie/files/2013/04/TheorPhil_Metzinger_SIR_2013_English.pdf](http://www.blogs.unimainz.de/fb05philosophie/files/2013/04/TheorPhil_Metzinger_SIR_2013_English.pdf)

Murray, H. (1938). *Explorations in personality.* New York : Oxford.

Parsons, T. (1975). *The Social Structure and Personality.* New York : A Division of the Macmillian Company.

Paul, P. (Red). (1995) *Cambridge International Dictionary of English.* Cambridge Univ. Press.

Platon (1968). *Platon in Twelve Volumes.* (Vols. 10-11). Cambridge, Mass : Harvard University Press ; London : W. Heinemann.

Radcliffe-Brown, A. R. (2008). *Method in social anthropology; selected essays.* Chicago : University of Chicago Press.

Ross, D. (1995). *Aristotle.* London ; New-York : Routledge.

Schelling, F.W.J., (1867). Introduction to the Outlines of a System of Natural Philosophy. Trans. T. Davidson. In: *The Journal of Speculative Philosophy* I. 4. 193-220.

Spencer, H. (1893). *The Principles of Sociology.* (Vol. 1.). London : Williams and Norgate.

Spengler, O. (1998). *The Decline of Europe: Essays on the morphology of world history.* (Vol. 1.). Oxford University Press.

Tylor, E. (2012). *Primitive Culture: Researches Into the Development of Mythology.* Vol. 1. Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind In Society; The Development Of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press.

Wang, Zheqing (2021). Ideas of confusion in the context of formation of spiritual culture of modern youth. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VII Міжнар. конф. молодих учених та студентів (4–5 листоп.; Одеса)*. (Т. 1, с. 37–41). Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

Wang, Zheqing (2022). The formation of modern youth spiritual culture in the study of Chinese choral music. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези VII Міжнар. конф. молодих учених та студентів (4–5 листоп.; Одеса)*. (Т. 1., с. 60–62). Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського.

Wang, Zheqing (2023). The Role of Ma Geshun in the Development of Christian inese Music in China. *Мистецька освіта : традиції, сучасність, перспективи : зб. матеріалів I Міжнар. наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти та молодих учених*. (с. 36–41). Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В.

Wartofsky, M. (1979). *Models : representation and the scientific understanding*. Dordrecht, Holland; Boston : D. Reidel Pub.

Wissler, Clark (2023). *Man and culture*. New York : Thomas Y. Crowell Company.

Yang, Yinliu (1981) *Outline of Chinese Music History*. Beijing : People'sYingui.

ДОДАТКИ**Додаток А****Опитувальник «Духовна культура»**

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Курс _____ спеціальність _____

1. Що Ви розумієте під поняттям «духовна культура людини»?

2. Які саме якості Ви цінуєте в людях з високою духовною культурою?

3. Як Ви вважаєте, коли потрібно починати формування духовної культури в людини? (в сім'ї з дитинства, у школі, у вищій школі, самостійно)

4. На Вашу думку, які духовні якості розвинені у Вас недостатньо?

5. Як Ви вважаєте, що сприяє вихованню духовної культури особистості?

**Комплексна анкета
щодо вивчення духовної культури майбутніх учителів музичного
мистецтва**

ШАНОВНІ СТУДЕНТИ!

Просимо Вас відверто відповісти на поставлені питання. Цим Ви допоможете визначити шляхи вдосконалення освітнього процесу з формування духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Прізвище своє на анкеті НЕ ПИШІТЬ.

Анонімність Ваших відповідей ГАРАНТУЄМО. Відповідь, що співставна Вашій думці (варіант відповіді), обведіть кружком.

- 001 Ваш вік: до 20 років;
002 від 20 до 25 років;
003 понад 25 років;

2. Який тип загальноосвітньої школи Ви закінчували:

- 004 міську школу;
005 сільську школу;
006 міську з поглибленим вивченням математичних дисциплін;
007 міську з поглибленим вивченням гуманітарних дисциплін;
008 сільську з поглибленим вивченням математичних дисциплін;
009 сільську з поглибленим вивченням гуманітарних дисциплін;
010 інший тип школи (напишіть);

3. Чи одержали Ви музичну освіту до вступу до вузу:

- 011 закінчив(ла) дитячу музичну школу;
012 закінчив(ла) музичне училище за фахом (напишіть)

013 одержав(ла) музичну освіту у музичній студії;

014 інші форми (напишіть) _____

4. Чи брали Ви участь у гуртках художньої самодіяльності:

- 015 постійно (напишіть, у якому) _____
016 періодично (напишіть, у якому) _____
017 ні, не брав(ла)

5. Мотиви обрання Вами професії вчителя музичного мистецтва:

- 018 а) це моє покликання;
019 б) мені подобається майбутня моя професія;
020 в) іншого вибору не було;

021 г) важко відповісти.

6. Як Ви вважаєте, чи відродиться у найближчому майбутньому престиж професії вчителя взагалі і вчителя музики у тому числі:

022 а) переконаний(на), що відродиться;

023 б) сподіваюся, що відродиться;

024 в) навряд чи відродиться;

025 г) важко відповісти.

7. Чи займаєтесь Ви яким-небудь видом творчої діяльності поза навчанням в університеті:

026 а) займаюся в гуртку (напишіть, якому) _____

027 б) складаю музику;

028 в) пишу вірші, прозу;

029 г) малюю;

030 д) інші види творчості (напишіть) _____

8. Оцініть за трибальною системою значущість для Вас особисто тих цінностей, які зазначені нижче (обов'язково відзначте три «дуже значимих»):

Вид цінності	дуже значимі	не дуже значимі	зовсім не значимі
031 а) матеріальні блага	3	2	1
032 б) квартирні умови	3	2	1
033 в) набуття вищої освіти	3	2	1
034 г) умови для вдосконалювання своїх музичних здібностей	3	2	1
035 д) гарний модний одяг	3	2	1
036 е) автомобіль	3	2	1
037 ж) власна бібліотека	3	2	1

9. Оцініть за трибальною системою запропоновані нижче види діяльності по їх значущостю для Вас (обов'язково вкажіть три види «дуже значимих»):

Вид цінності	дуже значимі	не дуже значимі	не значимі
--------------	--------------	-----------------	------------

038	а) читання художньої літератури	3	2	1
039	б) заняття творчою діяльніст	3	2	1
040	в) навчання у виші	3	2	1
041	г) заняття бізнесом	3	2	1
042	д) відвідування театрів, концертів	3	2	1
043	е) суспільна робота	3	2	1
044	ж) самоосвіта з історії світової культури	3	2	1
045	з) удосконалювання музично-виконавської майстерності (гра на інструменті, спів в хорі, соло)	3	2	1
046	і) інші види (вказіть) _____			
047	_____			

10. Яким видом діяльності Ви плануєте займатися після закінчення університету:

- 048 а) працювати за професією;
 049 б) займатися комерційною діяльністю;
 050 в) поєднувати професійну і комерційну діяльність;
 051 г) займатися науковою діяльністю;
 052 д) займатися концертною діяльністю;
 053 е) інші види (вказіть) _____
 054 ж) важко відповісти.

11. Якій музиці Ви віддасте перевагу (проти кожного жанру проставте рейтинговий номер, починаючи з 1 – найвища оцінка і закінчуючи 7 – найнижча рейтингова оцінка):

порядкови й №	жанр	рейтинговий номер
055	а) рок-музика	—
056	б) джазова музика	—
057	в) поп-музика	—
058	г) класична музика	—
059	д) духовна музика	—
060	е) хорова музика	—
061	ж) вокальна музика	—

062 з) важко відповісти —

12. Якби у Вас була можливість вибору форм відпочинку, чому саме Ви віддали б перевагу (необхідно обрати тільки одну форму):

- 063 а) концерт симфонічного оркестру;
 064 б) концерт фортепіанної музики;
 065 в) концерт вокально-хорової музики;
 066 г) відвідування театру опери та балету;
 067 д) концерт рок-групи;
 068 е) клубна вечірка;
 069 ж) інші форми відпочинку (вказіть) _____

13. Як часто Ви відвідуєте концерти:

- 070 а) завжди, майже не пропускаю жодного;
 071 б) іноді відвідую;
 072 в) не відвідую ніколи.

14. Відвідуванню якого концерту Ви віддали б перевагу:

- 073 а) класичної вокальної музики;
 074 б) хорової музики;
 075 в) естрадної пісні;
 076 г) важко відповісти.

15. Чи впливає на Ваше ставлення до музики Ваш психологічний настрій, ваш психологічний стан:

- 077 а) впливає у великому ступені;
 078 б) впливає, але не дуже;
 079 в) ні, не впливає;
 080 г) важко відповісти.

16. Яку музику Ви любите слухати найбільше:

- 081 а) сумну;
 082 б) веселу;
 083 в) ліричну;
 084 г) патріотичну;
 085 д) іншу (укажіть) _____

17. Як впливає на Вас духовна музика:

- 086 а) змушує осмислювати сенс життя;
 087 б) оцінювати правильність своїх вчинків;
 088 в) викликає розмірковування про щось вічне;

- 089 г) заспокоює;
090 д) важко відповісти.

18. Як Ви вважаєте: чи потрібні вчителю музичного мистецтва якості, зазначені нижче? Визначите їх рейтинговий номер відповідно до власного розуміння їхньої значущості (від 1 – найвища оцінка і т.д.):

порядковий №	жанр	рейтинговий номер
091	а) глибокі знання світової музичної культури;	–
092	б) глибокі знання вітчизняної музичної культури	–
093	в) розвиток емоційно-почуттєвої сфери	–
094	г) елементи акторської майстерності	–
095	д) володіння музичним інструментом	–
096	е) вокальні дані	–
097	ж) знання інших видів мистецтва	–
098	з) знання психології дитини	–
099	і) методичні знання й уміння	–
100	й) інші якості (напишіть) _____	

19. Оцініть самостійно свої знання з:

	глибокі знання	поверхневі знання	нижче поверхневого рівня
101 а) історії світової культури	3	2	1
102 б) історії культури своєї країни	3	2	1
103 в) музичної світової культури	3	2	1
104 г) музичної культури своєї країни	3	2	1
105 д) затрудняюся визначити			

20. Самостійно оцініть свої знання основних закономірностей і категорій естетики:

106. а) маю гарні знання;
107 б) маю поверхневі знання;
108 в) важко відповісти.

21. Які почуття у Вас виникають, коли Ви слухаєте:

		радість, натхнен ня	роздра туван ня	байдуж ність
109	а) рок-музику	3	2	1
110	б) поп-музику	3	2	1
111	в) джазову музику	3	2	1
112	г) народну музику	3	2	1
113	д) оперну музику	3	2	1
114	е) вокально-хорову музику	3	2	1
115	ж) мюзикл	3	2	1
116	з) естрадну пісню	3	2	1

22. Як Ви вважаєте: чи відповідає духовним запитам сучасних школярів музика таких композиторів:

		так, відповід ає	відпов ідає, але не дуже	ні, не відпові дає
117	а) Й. С. Баха	3	2	1
118	б) Л. Бетховена	3	2	1
119	в) В. А. Моцарта	3	2	1
120	г) Й. Штрауса	3	2	1
121	д) Ф. Шуберта	3	2	1
122	е) М. Лисенка	3	2	1
123	ж) М. Леонтовича	3	2	1
124	з) М. Скорика	3	2	1
125	і) важко відповісти			

23. На Вашу думку, чи потрібна музика цих композиторів та інших класиків сучасній молоді:

- 126 а) так, дуже потрібна;
 127 б) потрібна, але більше потрібна сучасна музика;
 128 в) ні, не потрібна;
 129 г) важко відповісти.

24. Як Ви оцінюєте свої знання творчості таких композиторів:

	дуже добре	знаю, але не	важко відпові

		знаю	дуже добре	сти
130	а) Й. С. Баха	3	2	1
131	б) В. А. Моцарта	3	2	1
132	в) Д. Верді	3	2	1
133	г) М. Лисенка	3	2	1
134	д) М. Березовського	3	2	1
135	е) М. Бортнянського	3	2	1
136	ж) А. Веделя	3	2	1
137	з) М. Леонтовича	3	2	1
138	і) Е. Ллойд Веббера	3	2	1
139	й) інших (допишіть) _____			

25. Які якості особистості Ви найбільше цінуєте в іншій людині (визначить рейтинг перерахованих нижче якостей):

		рейтинговий номер
140	а) доброта	—
141	б) чесність	—
142	в) чуйність	—
143	г) злість	—
144	д) співчуття	—
145	е) співучасть	—
146	ж) співпереживання	—
147	з) взаємодопомога	—
148	і) безкорисливість	—
149	й) діловитість	—
150	к) педантичність	—
151	л) ощадливість	—
152	м) інші (напишіть) _____	

26. Чого найбільше Вам хотілося б досягти у житті:

	найбільше	було б не поган	важко відповісти

			о	
153	а) матеріального багатства	3	2	1
154	б) високого рівня духовної культури, бути духовно багатим	3	2	1
155	в) професійної досконалості	3	2	1
156	г) престижної посади	3	2	1
157	д) стати політичним діячем	3	2	1
158	е) стати вченим	3	2	1
159	ж) красиво і багато одягатися	3	2	1
160	з) інші варіанти (допишіть) _____			
161	і) важко відповісти.			

Методика «Духовний потенціал особистості»

Джерело: Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості:

Монографія. К.: Наш час, 2007. 280 с.

Опис методики. Теоретичною основою методики є психологічна структура особистості, розроблена В.В.Рибалкою. 35 запитань, покладених в основу тесту, спрямовані на дослідження актуалізації психологічних механізмів децентрації, духовної самоідентифікації, рефлексії, трансценденції та усвідомлення буттєвої єдності у підструктурах спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології. Двовимірний шкала відвертості, застосована в методиці, побудована за принципом порівняння ідентичності відповідей на запитання, однакові за змістом, але різні за формою.

Методика є ефективною для вікової категорії, починаючи від 14 років.

Інструкція для учасників

Оцініть запропоновані твердження за шкалою: 0 балів – не погоджуюсь; 1 бал – погоджуюсь частково; 2 бали – погоджуюсь повністю та внесіть відповідні бали у таблицю 2. Намагайтеся відповідати вдумливо, об'єктивно, пригадуючи свої вчинки та поведінку.

Текст опитувальника

1. У спілкуванні передусім ціную чесність.
2. Образи великих духовних лідерів викликають у мене почуття натхнення.
3. Кожен день працюю над удосконаленням власного характеру.
4. Прагну досягнення мудрості.
5. Духовність для мене найважливіша людська якість.
6. Мрію доповнити чимось корисним віковий досвід людства.
7. Веду здоровий спосіб життя.
8. У спілкуванні більше цікавлюся іншими, ніж говорю про себе.
9. Отримую задоволення від допомоги тим, хто цього потребує.
10. Турбуючись про інших, нерідко жертвую власними інтересами.
11. Часто замислююсь над людськими долями, шукаю смисли та закономірності.
12. Усвідомлюю духовну єдність з іншими людьми.
13. Роблячи добрі вчинки, не очікую на подяку чи визнання.
14. Думаю, варто ризикувати власним життям, рятуючи життя іншої людини.

15. Намагаюсь, щоб усі мої слова були правдивими.
16. Добре усвідомлюю власні життєві цілі та цінності.
17. Не тримаю образ на людей і не вважаю жодну людину своїм ворогом.
18. Намагаюсь зрозуміти сенс і призначення власного життя.
19. Усе, що я роблю у житті прагну робити свідомо.
20. Голос власної совісті є для мене важливішим, ніж схвалення чи осуд оточуючих.
21. Враховую у повсякденному житті свої психофізіологічні якості.
22. Залюбки спілкуюсь про місію людини у Всесвіті.
23. Намагаюсь, щоб побут і повсякденні турботи не заважали моїм вищим прагненням до Краси, Добра та Істини.
24. Маю схильність відмежовуватися від конкретних ситуацій та споглядати на них неначе з космічної височини.
25. Практикую спостереження за власними думками, намагаюсь керувати процесом мислення та уяви.
26. Усвідомлюю безсмертну природу свого духовного Я.
27. Гостро відчуваю переживання іншої, навіть незнайомої мені людини.
28. Більше турбуюся про свої духовні потреби, ніж про матеріальні.
29. Подумки спілкуюсь з Природою, з усім буттям, Всесвітом, Богом.
30. Прагну об'єднувати різні погляди та точки зору в єдину картину світу.
31. Вважаю, що всі живі істоти є цінними у Всесвіті.
32. Прагну об'єднувати людей через усвідомлення спільної мети.
33. Глобальні світові проблеми хвилюють мене не менше особистих.
34. Маю незвичайний досвід розчинення в океані духовних переживань любові та єдності.
35. Дбаю про здоров'я власного тіла як про частину єдиної Природи.

Дякуємо за допомогу!

Обробка результатів тестування

Обробку результатів тестування слід починати з визначення рівня відвертості. Для цього підрахуйте кількість розбіжностей між відповідями на запитання, наведені у табл. 1.

Кожна розбіжність дорівнює 1 балу.

Таблиця 1.

1-15	10-22
11-18	7-35

Відвертість відповідей вважається недостатньою, якщо загальна кількість балів виявиться більше 2. Такий результат пояснюється навмисним небажанням відповідати відверто або неспроможністю в даний момент давати адекватні відповіді.

Для визначення потенціалу духовного розвитку слід скористатися таблицею 2 і підрахувати кількість окреслених цифр у стовпчиках таблиці, оцінюючи кожен за 1 бал. Потенціал духовного розвитку визначається шляхом складання отриманих показників за всіма підструктурами особистості. Результат оцінюється окремо для дорослих і підлітків.

Шкала оцінки для вікової категорії 14-18 років:

46-70 балів – високий потенціал;

20-45 – середній;

до 20 балів – низький.

Шкала оцінки для вікової категорії від 18 років:

50-70 балів – високий потенціал;

24-49 – середній;

до 24 балів – низький.

Високий рівень духовного потенціалу – це група з високим рівнем гуманістичних, естетичних, екологічних цінностей; вони здатні до самопізнання та самовдосконалення, а також це люди, які мають високий рівень самореалізації та відповідальності.

Середній рівень духовного потенціалу. Це свідчить про здатність реалізовувати себе у житті, спираючись на такі якості, як вірність, доброзичливість. Вони мають доброзичливі стосунки з людьми, справедливі з ними та проявляють до них повагу.

Низький рівень духовного потенціалу. Це проявляється у байдужості до оточуючих та природи. Вони не дотримуються загальнолюдських принципів співіснування та не несуть відповідальності за стосунки.

Таблиця 2

Духовний потенціал особистості

Цінності	Спілкуван ня	Спря мовані сть	Харак тер	Самосвідо мість	Інтел ект	Дос від	Психофізіо логія	
Самовдос коналення і самореалі зація	1	2	3	4	5	6	7	
Гуманісти чні	8	9	10	11	12	13	14	
Пізнання та самопізна ння	15	16	17	18	19	20	21	
Естетичні	22	23	24	25	26	27	28	
Екологічн і	29	30	31	32	33	34	35	
	$\Sigma 1 =$	$\Sigma 2 =$	$\Sigma 3 =$	$\Sigma 4 =$	$\Sigma 5 =$	$\Sigma 6 =$	$\Sigma 7 =$	Σ заг ал.

Для визначення перспективних напрямів подальшого духовного розвитку слід проаналізувати за допомогою таблиці 2 показники духовного потенціалу, що містяться в кожній із наведених підструктур особистості. Наближення до максимального показника (5 балів) свідчить про актуалізованість духовного потенціалу в даній підструктурі. Низький потенціал свідчить про необхідність розвитку відповідної підструктури.

Додаток Б.

«Методика ціннісного спектру»

(Д. О. Леонт'єв в обробці Г. В. Іванченко)

Джерело:

Леонт'єв Д. А. Методика ценностного спектра и ее возможности в исследовании субъективной реальности // Методы психологии: Т. 3. Вып. 2. 1997. С. 163-166.

Іванченко Г. В. Восприятие музыки и музыкальные предпочтения // Психологический журнал. 2001. Том 22, № 1. С. 72-81.

Опис методики. Дана методика побудована за принципом методу репертуарних решіток Дж. Келлі. Як зазначає Д. А. Леонт'єв відправною точкою цієї методики «...виступила теорія метамотивації та буттєвих цінностей (Б-цінностей) А. Маслоу, який в своїх роботах прийшов до висновку, що для людей, які вже досягли рівня самоактуалізації й перейшли зі стадії становлення на стадію повноцінного буття, вже не діє звичайна теорія мотивації – в термінах базових потреб – і для них необхідно створювати нову теорію, теорію метамотивації. Їх метамотивами є найзагальніші буттєві або Б-цінності, наприклад, Істина, Добро, Процес, Завершеність і ін.». Для нас важливо те, що ці цінності насправді є граничними смисловими підставами, на що, наприклад, вказує той факт, що завдання їх ранжування виявляється нездійсненним для людей. Дана методика становить інтерес ще й тому, що в ній життя диференціюється на різні сфери і «часи». Перше виходить з того, що багато психологів, торкаючись питання про осмислення життя, виділяли сфери життя, в рамках яких людина повинна реалізуватися, або осмислити себе. Якщо узагальнити їх, то ми отримуємо такі сфери: любов, працю, людина, смерть, Я-сам. Окремо, але не як сферу, а як якийсь інтеграл можна виділити і власне «життя». Крім предметних сфер ми можемо виділити і часи (минуле, сьогодні і майбутнє). В кінцевому рахунку, ця методика дозволяє досліджувати семантичне (В.Ф.Петренко) простір імпліцитної картини життєвого світу індивіда в її якісній своєрідності. Розвиток музичного сприйняття багато в чому пов'язаний з розширенням тезаурусу слухача. Майже завжди слухацький досвід збагачує свідомість слухача як окремими елементами знання про музику, так і зв'язками цих елементів. Що стосується цінностей, які пов'язуються слухачем з окремими видами музики і з музикою загалом, то процеси їх формування набагато менш вивчені. Предметом

дослідження Г.В. Іванченка (1999-2000) була динаміка ціннісних уявлень про музику студентів творчого вузу, чия професія передбачає постійний контакт з музикою (актори, режисери, журналісти). На підставі цього дослідження був складений ціннісний профіль різних музичних жанрів у студентів.

Інструкція. Нижче наведений бланк, де вказані зверху поняття, що стосуються

музики, а зліва – різноманітні цінності. Читаючи цінності по порядку, поставте плюси (чи інші знаки) навпроти тих музичних понять, з якими вони у вас найбільше (чи найчастіше) асоціюються.

Додаток В.**Методика «Музично-життєві асоціації»**

Джерело: Школяр Л. В. Диагностика развития музыкальной культуры школьников. Программа и методика изучения музыкальной культуры детей.

2001. URL: <http://1aya.ru/paper/art-265202.php>

Опис методики. Вона виявляє рівень сприйняття музики: дає можливість визначати спрямованість музично-життєвих асоціацій, ступеня їх відповідності музично-життєвим змістом, емоційної чуйності на почуту музику, опори сприйняття на музичні закономірності. Обрана для цієї мети музика містить кілька образів, ступінь контрасту яких може бути різним, але контраст обов'язково повинен «прочитуватися» рельєфно. При цьому дотримується умова: музика повинна бути незнайома студентам. Звучанню музики передують довірча розмова з метою налаштувати на сприйняття. Для того щоб дослідження було плідним, потрібно пропонувати студентам різного віку одну і ту ж музику. Це додатково дозволить виявити, що вони шукають в музиці, на що спираються в своїх асоціаціях.

Музичний матеріал: Дж. Росіні «Каватина Фігаро з опери «Севільський цирюльник», Дж. Верді. Пісенька Герцога з опери «Ріголето», Ave Maria для мішаного хору, хор Молитва з опери «Сила долі», «Va, pensiero» – хор з третього акту опери «Набукко» Реквієм № 2 «Kyrie eleison», В. Моцарт. Реквієм частини «Requiem aeternam», «Lacrimosa», Й. Штраус «Казки Венського лісу», Ж. Бізе. Хабанера з опери «Кармен», Бах-Гуно «Аве Марія», «Страстей за Матвієм» заключний хор першої частини «O Mensch, bewein dein' Sünde groß», Ф. Шуберт «Аве Марія». Українські пісні «Дивлюсь я на небо» (музика Л. Александрової), «Нащо мені чорні брови» (музика Д. Бонковського), «Тихесенький вечір» (музика К. Стеценка), «Тихо над річкою» (музика П. Батюка); відомі китайські народні пісні «Ніч в пустелі» (沙漠中的夜晚) й «Легенда» (传奇).

Інструкція. Прослухайте фрагмент з музичного твору і повідомте експериментатора підняттям картки, коли відчуєте зміну в емоційній структурі музичного твору, музичного образу.

Дайте відповіді на такі питання:

1. Які спогади викликала у Вас ця музика, з якими подіями у Вашому житті вона могла бути пов'язана?
2. За яких життєвих обставинах могла б звучати ця музика і як вона могла б

вплинути на людей?

3. Що в музиці дозволило Вам дійти до таких висновків (мається на увазі те, про що розповідає музика і як розповідає, які її виражальні засоби в кожному окремому творі)?

Дякуємо за допомогу!

Обробка результатів ведеться за такими параметрами: точність музичної характеристики, розгорнутість і художність асоціацій, емоційна забарвленість відповідей. Особлива увага приділяється напрямку мислення студентів: від загального до часткового, від образного змісту музики до виразних засобів, елементів мови, жанру, стилю та ін. Якщо відповіді студентів показують, що вони розуміють форму твору як явище вторинне, яке визначається змістом, то можна говорити про не зовсім розвинене в них цілісне сприйняття музичного образу.

Інтерпретація результатів.

До *високого рівня* належали студенти, для яких характерний глибокий емоційний відгук на сприймання та відчуття змін в емоційній структурі музичного твору, музичного образу, що зазвичай демонструється ними в процесі виконання музичних творів. До *достатнього рівня* було віднесено студентів, які продемонстрували досвід свідомого емпатійного ставлення до музики, здатність відчувати зміни в емоційній структурі музичного твору, об'єктивно оцінити музичні твори з погляду естетики та мали достатній рівень музично-естетичної компетентності для аналізу музичних творів. Студенти *середнього рівня* проявили естетичне сприймання художніх образів без глибокого проникнення у структуру музики. Вони здатні до емоційного співпереживання, творчої інтерпретації музичних образів, однак виконання певних завдань відзначається нечітким розумінням характерних засобів виразності, художньо-образного змісту твору. До *низького рівня* належали студенти, для яких була властива слабка вираженість емпатійного сприймання музичних творів; у сприйманні і відтворенні музичних образів була відсутня глибина, емоційність.

Додаток Г

Тест на виявлення мотивації до музично-педагогічної діяльності
 модифікація «Тесту на відношення до педагогічної діяльності»
 В. Петрушина (В. Петрушин «Музична психологія» С. 372- 374)

Ключ

1. Психологія відносин людей дуже цікавить мене.....Так
2. Я рідко пропускаю заняття й страждаю від пропусків.....Так
3. Мені подобається демонструвати на педагогічній практиці школярам, як найкраще виконати той або інший вокально-хоровий твір.....Так
4. Мені подобається переводити мої життєві враження в музичні образи доступні дітям і самому складати музичні твори для дітейТак
5. У порівнянні з іншими я займаюся багато професійним самовдосконаленням.....Так
6. Вивчаючи музичний твір, я намагаюся прочитати про нього музикознавчу і методичну літературу.....Так
7. Я пропускаю заняття за фахом частіше інших.....Ні
8. Мене мало цікавлять книги з методики викладання хору.....Ні
9. На заняття за фахом я приходжу невідготовленим частіше інших.....Ні
10. Я намагаюся виступати в семестрі, з добре вивченою програмою..... Ні
11. Крім наставлянь педагога я прагну знайти свої власні прийоми подолання виконавських труднощів.....Ні
12. Мені подобається обговорювати з товаришами прийоми й способи виконання різних музичних творів.....Так
13. Мені більше подобатися розучувати з дітьми музичні твори ніж самому виконувати музику на концертній площадці..... Так
14. Мені подобається працювати уривками, щоб потім приємно розслабитися.....Ні
15. Я пропускаю заняття з методики рідше ніж інші.....Так
16. Мені подобається бути присутнім на заняттях інших педагогів і слухати їхні зауваження із приводу виконання хорових творів моїх товаришів.....Так
17. Виступаючи на сцені, я стурбований тим, яке враження справляю на слухачів.....Так
18. До своєї майбутньої професії учителя музичного мистецтва і керівника дитячого хору я ставлюся із захватомТак

19. Зі своїми друзями й близькими я мало говорю про свою майбутню професію.....Ні
20. З теоретичних дисциплін більш за всі мені подобається методика і практика роботи з вокально-хоровими ансамблямиТак
21. Я відвідую майстер-класи присвячені роботі з хоромТак
22. Я розглядаю свою майбутню професію як щасливу можливість навчання дітей мистецтву хорового співу.....Так
23. Мої друзі цінують мої зауваження щодо якості виконання програмного матеріалу.....Так
24. У роботі над музичним твором мене більше подобається краса художнього образу й переживання, пов'язані з музикою, чим ретельна робота над окремими деталями..... Так
25. Мені подобається обговорювати із друзями особливості виконавського стилю відомих хормейстерів..... Так
26. Я виступаю на сцені один раз у семестр, хотілося б більше..... Так
27. Я люблю виступати з дитячим колективом на шкільних заходах.....Так
28. Я відповідально ставлюся до будь-якого виду музично-педагогічної діяльності особливо хвилююся під час публічних виступів з дітьми.....Так
29. Під час педпрактики в школі я сам люблю ілюструвати музичні твори учням, не зловживати технічними засобами.....Так
30. Якщо на педпрактиці в школі потрібно замінити керівника дитячого вокально-хорового колективу, я це роблю із задоволенням.....Так

Обробка результатів тестування здійснювалася за сумою отриманих балів, з яких 10-14 балів – низький рівень; 15-20 – середній; 21 – 30 – високий. Кожен бал виставлявся у випадку відповідності отриманої відповіді з тією, що визначалася ключем.

Додаток Д

**Картка самооцінки майбутніх учителів музичного мистецтва щодо
володіння професійно-педагогічними компетенціями**

(модифікована нами картка оцінки моральної вихованості. Джерело: Грязнов І.О. Система професійного виховання майбутніх фахівців: Монографія. Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького, 2004. с.416)

Просимо Вас оцінити свій рівень знань та вмінь, необхідний для формування духовної культури . Відзначте ту цифру, яка, на Вашу думку, найбільш точно відповідає оцінці досягнутого рівня розвитку, ураховуючи при цьому таке:

“5” – показник розвинений, чітко виражений, виявляється часто;

“4” – показник помітно виражений, але виявляється не постійно;

“3” – показник виражений, але виявляється обмежено та неефективно;

“2” – показник виражений слабо, у виявленнях більш характерною є негативна спрямованість;

“1” – показник виражений дуже слабо, у виявленнях є характерною негативна спрямованість.

Прізвище, ім'я та по батькові студента _____

Показники	Оцінки
знання теорії і методики викладання музичного мистецтва	5 4 3 2 1
володіння системою духовних якостей, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків;	5 4 3 2 1
здатність самостійно оцінювати рівень морально-духовної вихованості учнів	5 4 3 2 1
здатність здійснювати аналіз духовно-морального клімату в учнівському колективі, виробляти власну аргументовану позицію	5 4 3 2 1

усвідомлення значущості рівня власної духовної культури для майбутньої професійної діяльності	5 4 3 2 1
прагнення до вдосконалення знань, умінь і навичок з диригентсько-хорової підготовки	5 4 3 2 1
знання вікових та психологічних особливостей учнів	5 4 3 2 1
уміння висловлювати власну позицію і нести відповідальність за свої вчинки і дії своїх вихованців	5 4 3 2 1
уміння враховувати і оцінювати духовно-моральний клімат в колективі, стиль діяльності колег	5 4 3 2 1
уміння самостійно організувати процес духовного виховання серед учнів	5 4 3 2 1
уміння самостійно організувати художньо-мистецькі виховні заходи для учнів різного віку	5 4 3 2 1
Загальна сума балів	

Дякуємо Вам за допомогу в роботі.

Педагогічний Брейн-ринг

1. Назвіть перший вищий навчальний заклад України та Східної Європи.

Відповідь – Острозька академія.

2. Цей навчальний заклад виник у 1632 році після об'єднання Київської братської школи із школою Печерської лаври.

Відповідь – Києво-Могилянська академія.

3. Цей видатний педагог народився 28 березня 1592 році, помер 15 листопада 1670 року. Навчався в латинській школі 3 роки, потім 2 роки в Борговському університеті. Його основна праця – золота книга «Велика дидактика».

Відповідь – Ян Амос Каменський.

4. Цей педагог зробив значний внесок у розвиток вітчизняної освіти і педагогічної теорії, вважається фундатором народної школи, національної системи освіти і виховання. Він довів, що навчання і виховання чужою мовою, змішування мов змалку гальмує розвиток особистості. Його праці «Рідне слово», «Недільні школи», «Проект учительської семінарії».

Відповідь – Костянтин Дмитрович Ушинський

5. Цей учений-педагог і талановитий практик великий внесок вніс в педагогічну теорію, який народився в 1918 році, а помер в 1970 році. У центрі уваги педагога була дитина з її інтересами, активністю, індивідуальними потребами та особливостями; йому належить ідея зближення школи і сім'ї.

Світ побачив його книги: «Мудра влада колективу», «Народження громадянина», «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителям».

Відповідь – Василь Олександрович Сухомлинський.

6. Одна із форм організації навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Її основою є системне усне викладання педагогом навчального матеріалу протягом одного уроку (чи пари уроків), головний зміст якого становить аналіз та узагальнення фактів, а відповідними прийомами – пояснення та міркування. Вона може бути – оглядова, полемічна, узагальнююча, інструктаж, діалог.

Відповідь – Лекція.

7. Це заняття є формою організації навчання, що поглиблює та систематизує знання. Вимога до нього – активна участь кожного учня.

Відповідь – Семінар.

8. Мета цього уроку – обробка та закріплення теоретичних умінь та навичок на практиці.

Відповідь – Практична робота.

9. Процес цілеспрямованого і планомірного формування й розвитку світогляду, переконань і почуттів, волі й характеру, потреб і здібностей, моральних, трудових, естетичних та фізичних якостей людини, характерних рис особистості.

Відповідь – Виховання.

10. Наука про навчання і виховання підростаючих поколінь.

Відповідь – Педагогіка.

Додаток К

«Тренінг комунікативних здібностей майбутнього учителя»

Вправи:

Вправа «Свято підтримки». Виконуючи вправу «Свято підтримки», гравці сидять по колу. Кожен учасник гри по черзі розповідає про свої досягнення, уподобання, хобі тощо. Всі інші по закінченні презентації аплодують та відверто радіють за презентера зі словами «Молодець!», «Ми раді за тебе!», «Так тримати!». Гра розвиває емоційне сприймання людей, комунікативні здібності, вміння презентувати себе, дає можливість повірити у власні сили, вчить радіти за успіхи іншої людини, допомагає відкрити енергетичні канали самоактуалізації.

Вправа «Моя візитка». Метою вправи «Моя візитка» було вміння представити себе співрозмовнику. Група стає у два кола – зовнішній і внутрішній, обличчям до обличчя. Пари, що утворилися протягом двох-трьох хвилин, знайомляться і розповідають про себе, а потім внутрішнє коло зміщується вправо на одну людину. Цикл повторюється, поки не буде пройдено все коло. Можна використовувати музичний супровід, проводити гру, танцюючи.

Вправа «М-М-М по колу» була спрямована на розвиток довіри між учасниками експерименту: група сидить у колі. Перша людина довго тягне звук м-м-м-м-м ... на певній висоті. У той момент, коли він закінчує, наступний має підхопити, і так далі по колу. Важливо, щоб звук не переривався. Наступним етапом було «передача» пісень за обраною тематикою (пісні, в який йдеться про любов, квітки, жіночі імена, дружбу тощо).

Вправа «Картина» мала за мету розвивати в студентів здатність до вербальної комунікабельності. Кілька людей виходять за двері. Обов'язково залишається той, хто буде розглядати картину і той, хто буде спостерігати за грою. Тим, хто залишився, показується будь-яка картина. Їх завдання максимально запам'ятати деталі картини, щоб потім її описати одному з гравців, що вийшли. Потім картину ховають. Той, хто розглядав картину, описує її першому гравцеві, який зайде до кімнати, потім той – другому і т. д. Останній входить і описує почуте про картину всім. На завершення спостерігачів запитують, що особливого він помітив у описі картини різними людьми, як він думає, чому це відбулося. В кінці гри всім пред'являється картина. І все порівнюють свій опис з реальною картиною. Варіант гри –

замість картини читається уривок з біографії композитора, видатного виконавця, лібрето опери, і гравці переказують його один одному.

Релаксаційні прийоми.

Приєм «Подяка». Мета - розвиток емпатії.

Завдання: подумки подякуйте усім людям, які зустрічалися на вашому шляху за добро, турботу, а деяким – за життєві уроки. Поміркуйте про щасливі моменти вашого життя, відчуйте позитивні вібрації душі, вдячність за дар життя. У цей момент ви миттєво розслабитесь і відчуєте приємний спокій, серце буде сповнене любов'ю і теплом, відкрите до творчості і гарних справ.

Приєм «Розвиток уяви»: спробуйте закрити очі і уявити себе в ідеальному оточенні. Розгляньте деталі навколишнього оточення, кольору, текстури. Доторкніться до поверхні декількох предметів. Які відчуття у вас виникають? Що ви чуєте? Які запахи відчуваєте? Яка температура? Все це сприяє розслабленню та наповненню енергією.

Приєм «Тут і тепер». Мета: розвивати вміння наповнюватися позитивною енергією.

Завдання: для наповнення позитивною енергією потрібно розвивати у собі відчуття теперішнього моменту, зосереджуватися на відчуттях, запахах, кольорах. Таке «проживання моменту» привчає насолоджуватися життям без обтяжливих думок про минуле, майбутнє, вчить цінувати кожен хвилину буття.

Вступаючи в активну взаємодію з іншими людьми, студенти вчаться відчувати та розуміти іншого, як самого себе. Формування емпатійної здатності через жест, рух відбувалось за допомогою таких вправ:

«Розвиток міміки, пантоміміки», метою якого був розвиток у студентів здатності для передачі доцільних педагогічних переживань. Заняття проводяться перед дзеркалом: покажіть подив, хвилювання, гнів, сміх, іронію і т. п.;

«Розвиток педагогічної емпатії», в ході виконання вправи необхідно було спробувати віднайти у собі зародки почуття, якого ви зараз не відчуваєте: радість, гнів, байдужість, горе, відчай, обурення і т. п. і в педагогічно доцільній формі висловити ці почуття в різних ситуаціях;

«Відтворення жестів», метою якого було усвідомлення важливості бути зрозумілим і прийнятим учнівською аудиторією.

Завдання: почати пояснювати новий матеріал (в ролі учнів – студенти). Слухачі фіксують жести і оцінюють їх. Таким чином, опрацьовуються всі типові педагогічні жести: під час роботи біля дошки, виклику учня і т.д. Одночасно проводяться заняття з міміки. Учасники діляться на пари і дають один одному мімічні завдання (не менше десяти кожен), потім міняються ролями. Це завдання повторюється на інших заняттях.

«Крісло успіху». З метою створення у студентів позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, розвитку впевненості у власних силах, стимулювання лідерських якостей, було застосовано прийом «Крісло успіху». В центрі аудиторії розташоване чарівне «крісло успіху». Ведучий пояснює, що той, хто у нього сідає, стає успішною, впевненою у своїй силі людиною. Гравець сідає у крісло і розповідає про своє майбутнє, про свою професію, про свій життєвий успіх, як він до нього прийшов. Закінчує він словами «Я успішна людина, я займаюсь улюбленою справою. Я впевнений у своїй силі, мої мрії здійснюються, мої плани реалізуються. Я щасливий, я відкритий до розвитку, моє життя таке, яким я його створюю».

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ САМООЦІНКИ

за методикою, запропонованою В.Тернопільською

Тест містить 32 судження, з приводу яких можливі п'ять варіантів відповідей, кожна з яких кодується балами за схемою:

4 бали – дуже часто;

3 бали – часто;

2 бали – інколи;

1 бал – рідко;

0 балів – ніколи.

Судження:

1. Мені хочеться, щоб мої друзі мене підбадьорювали.
2. Постійно відчуваю відповідальність за доручену мені роботу.
3. Я турбуюсь про своє майбутнє.
4. Багато хто мене ненавидить.
5. Я володію меншою ініціативою, ніж інші.
6. Я турбуюся про свій духовний стан.
7. Я боюся виглядати не професійно в своїй роботі.
8. Зовнішній вигляд інших набагато кращий, ніж мій.
9. Я боюся виступати з промовою перед незнайомими людьми.
10. Я боюся, що мене вважають професійно нездатним у своїй професії.
11. Як шкода, що я не вмію як слід розмовляти з людьми.
12. Як шкода, що мені не вистачає впевненості в собі.
13. Мені хотілося, щоб мої дії частіше схвалювали інші.
14. Я надто скромний.
15. Моє життя безкорисне.
16. Багато хто неправильної думки про мене.
17. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
18. Люди чекають від мене багато.
19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями.
20. Я трохи бентежусь, коли обговорюються професійні питання.
21. Я відчуваю, що багато людей не розуміють мене.
22. Я не відчуваю себе в небезпеці.
23. Я часто хвилююсь і даремно.

24. Я ніяковію, коли виходжу на сцену в концерті.
25. Я себе постійно відчуваю скутим.
26. Я думаю, що люди говорять про мене за мою спиною.
27. Я впевнений, що люди майже все сприймають набагато легше, ніж я.
28. Мені здається, що зі мною має трапитись яка-небудь неприємність.
29. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене.
30. Як шкода, що я не такий комунікабельний.
31. У суперечках я висловлююсь лише тоді, коли впевнений у своїй правоті.
32. Я думаю про те, чого чекають від мене друзі.

Для того, щоб визначити рівень самооцінки, необхідно звести бали за всіма 32 судженнями.

Сума балів від 0 до 25 свідчить про високий рівень самооцінки, за якою людина правильно реагує на зауваження інших і рідко сумнівається у своїх діях.

Сума балів від 26 до 45 свідчить про достатній рівень самооцінки, за якого людина рідко страждає від «комплексу неповноцінності» і лише час від часу намагається підладнатися під думку інших.

Сума балів від 46 до 65 свідчить про середній рівень самооцінки, за якого людина інколи страждає від «комплексу неповноцінності», реагує на критичні зауваження з боку інших і часто зважає на їх думку.

Сума балів від 66 до 128 вказує на низький рівень самооцінки, за яким людина хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, намагається завжди рахуватися з думками інших і часто страждає від «комплексу неповноцінності».

Додаток М

Констатувальний експеримент

Результати моніторингу рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі експерименту

Рес пон ден ти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				4 критерій				Узагальнені результати					
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₄	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	Kf ₄	ΣKf	Рівень
1	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1,5	1	1	1	4,5	Н
2	3	2	2,5	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2,5	2	2	2	8,5	С
3	3	3	3	Д	2	3	2,5	С	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	2,5	3	3	11,5	Д
4	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	2	8	С
5	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
6	1	3	2	С	4	1	2,5	С	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	2	2,5	2,5	2,5	9,5	С
7	3	2	2,5	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2,5	2	2	2	8,5	С
8	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
9	4	4	4	В	3	4	3,5	Д	4	4	4	В	4	4	4	В	4	3,5	4	4	15,5	В

Рес пон ден ти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				4 критерій				Узагальнені результати					
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₄	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	Kf ₄	ΣKf	Рівень
10	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
11	2	2	2	С	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	2	1	1	1	5	Н
12	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	3	12	Д
13	2	2	2	С	1	1	1	Н	1	1	1	Н	2	2	2	С	2	1	1	2	6	Н
14	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
15	2	2	2	С	1	2	1,5	Н	2	2	2	С	2	2	2	С	2	1,5	2	2	7,5	С
16	3	2	2,5	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2,5	2	2	2	8,5	С
17	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
18	4	4	4	В	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	4	3	3	3	13	Д
19	2	2	2	С	1	2	1,5	Н	1	1	1	Н	2	2	2	С	2	1,5	1	2	6,5	Н
20	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
21	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
22	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н

Рес пон ден ти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				4 критерій				Узагальнені результати					
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₄	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	Kf ₄	ΣKf	Рівень
23	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
24	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1,5	1	1	1	4,5	Н
25	3	3	3	Д	2	3	2,5	С	3	2	2,5	С	3	3	3	Д	3	2,5	2,5	3	11	С
26	2	2	2	С	1	2	1,5	Н	2	2	2	С	2	2	2	С	2	1,5	2	2	7,5	С
27	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
28	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
29	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
30	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
31	4	3	3,5	Д	3	3	3	Д	4	4	4	В	4	4	4	В	3,5	3	4	4	14,5	В
32	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
33	4	3	3,5	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3,5	3	3	3	12,5	Д
34	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
35	3	2	2,5	С	2	2	2	С	2	2	2	С	3	2	2,5	С	2,5	2	2	2,5	9	С

Рес пон ден ти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				4 критерій				Узагальнені результати					
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₄	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	Kf ₄	ΣKf	Рівень
36	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
37	2	2	2	С	1	1	1	Н	1	1	1	Н	2	1	1,5	Н	2	1	1	1,5	5,5	Н
38	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
39	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	3	12	Д
40	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
Σ сер едн	1,9 3	1,7 8	1,8 5	С	1,5 5	1,6 3	1,5 9	Н	1,6 3	1,6 8	1,6 5	Н	1,8 0	1,6 8	1,7 4	Н	1,8 5	1,5 9	1,6 5	1,7 4	6,83	Н

Формувальний експеримент

Результати моніторингу рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва до початку формувального експерименту в КГ

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				4 критерій				Узагальнені результати					
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₄	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	Kf ₄	ΣKf	Рівень
1	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
2	2	2	2	С	1	1	1	Н	2	2	2	С	2	2	2	С	2	1	2	2	7	Н
3	3	2	2,5	С	1	2	1,5	Н	2	2	2	С	2	3	2,5	С	2,5	1,5	2	2,5	8,5	С
4	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	2	1,5	Н	1,5	1	1	1,5	5	Н
5	2	2	2	С	1	1	1	Н	1	2	1,5	Н	1	2	1,5	Н	2	1	1,5	1,5	6	Н
6	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
7	3	2	2,5	С	2	2	2	С	3	3	3	Д	3	3	3	Д	2,5	2	3	3	10,5	С
8	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
9	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1,5	1	1	1	4,5	Н
10	2	2	2	С	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	2	1,5	Н	2	1	1	1,5	5,5	Н
11	4	3	3,5	Д	3	3	3	Д	4	3	3,5	Д	3	3	3	Д	3,5	3	3,5	3	13	Д
12	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
13	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	2,5	2,5	2,5	2,5	10	С
14	3	2	2,5	С	1	1	1	Н	2	2	2	С	2	2	2	С	2,5	1	2	2	7,5	С
15	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1,5	1	1	1	4,5	Н
16	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	4	16	В
17	4	3	3,5	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3,5	3	3	3	12,5	Д
18	3	2	2,5	С	1	1	1	Н	2	2	2	С	2	2	2	С	2,5	1	2	2	7,5	С
19	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
20	3	3	3	Д	2	2	2	С	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	2	3	3	11	С
Σ середн	2,25	1,95	2,1	С	1,6	1,5	1,55	Н	1,8	1,95	1,875	С	1,9	1,95	1,925	С	2,1	1,55	1,875	1,925	7,45	С

**Результати моніторингу рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва
до початку формувального експерименту в ЕГ**

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				4 критерій				Узагальнені результати					
	1 показник	2 показник	Kf ₁	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₂	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₃	Рівень	1 показник	2 показник	Kf ₄	Рівень	Kf ₁	Kf ₂	Kf ₃	Kf ₄	ΣKf	Рівень
1	2	2	2	С	1	1	1	Н	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	2	1	1,5	1	5,5	Н
2	2	2	2	С	1	2	1,5	Н	2	1	1,5	Н	2	1	1,5	Н	2	1,5	1,5	1,5	6,5	Н
3	2	2	2	С	1	2	1,5	Н	2	2	2	С	2	2	2	С	2	1,5	2	2	7,5	С
4	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
5	1	3	2	С	4	1	2,5	С	1	3	2	С	4	1	2,5	С	2	2,5	2	2,5	9	С
6	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1,5	1	1	1	4,5	Н
7	2	2	2	С	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	2	1	1	1	5	Н
8	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
9	3	3	3	Д	2	3	2,5	С	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	2,5	3	3	11,5	Д
10	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
11	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
12	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1,5	1	1	1	4,5	Н
13	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
14	4	4	4	В	2	3	2,5	С	4	3	3,5	Д	3	3	3	Д	4	2,5	3,5	3	13	Д
15	3	2	2,5	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2,5	2	2	2	8,5	С
16	3	3	3	Д	2	2	2	С	3	2	2,5	С	2	2	2	С	3	2	2,5	2	9,5	С
17	2	2	2	С	1	2	1,5	Н	2	2	2	С	2	2	2	С	2	1,5	2	2	7,5	С
18	4	4	4	В	3	4	3,5	Д	4	4	4	В	4	4	4	В	4	3,5	4	4	15,5	В
19	4	4	4	В	3	3	3	Д	4	3	3,5	Д	3	3	3	Д	4	3	3,5	3	13,5	Д
20	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	1	4	Н
Σ середн	2,1	2,05	2,075	С	1,55	1,7	1,625	Н	1,9	1,75	1,825	С	1,85	1,65	1,75	Н	2,075	1,625	1,825	1,75	7,275	С

**Результати моніторингу рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва
наприкінці формувального експерименту в КГ**

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				4 критерій				Узагальнені результати					
	1 показник	2 показник	Kf1	Рівень	1 показник	2 показник	Kf2	Рівень	1 показник	2 показник	Kf3	Рівень	1 показник	2 показник	Kf4	Рівень	Kf1	Kf2	Kf3	Kf4	ΣKf	Рівень
1	3	3	3	Д	2	2	2	С	3	2	2,5	С	3	3	3	Д	3	2	2,5	3	10,5	С
2	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1,5	1	1	1	4,5	Н
3	3	3	3	Д	2	3	2,5	С	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	2,5	3	3	11,5	Д
4	3	3	3	Д	2	2	2	С	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	2	3	3	11	С
5	2	2	2	С	1	1	1	Н	2	2	2	С	2	2	2	С	2	1	2	2	7	Н
6	3	2	2,5	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2,5	2	2	2	8,5	С
7	4	3	3,5	Д	3	3	3	Д	4	4	4	В	3	3	3	Д	3,5	3	4	3	13,5	Д
8	2	2	2	С	1	1	1	Н	2	2	2	С	2	2	2	С	2	1	2	2	7	Н
9	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	1	4	2,5	С	3	1	2	С	2,5	2,5	2,5	2	9,5	С
10	4	4	4	В	3	4	3,5	Д	4	4	4	В	4	4	4	В	4	3,5	4	4	15,5	В
11	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	2	2	2	С	1,5	1	1	2	5,5	Н
12	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	2	2	2	С	1,5	1	1	2	5,5	Н
13	3	3	3	Д	2	2	2	С	3	2	2,5	С	3	3	3	Д	3	2	2,5	3	10,5	С
14	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	2	2	2	С	1,5	1	1	2	5,5	Н
15	4	3	3,5	Д	3	3	3	Д	4	3	3,5	Д	3	3	3	Д	3,5	3	3,5	3	13	Д
16	3	2	2,5	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2	2	2	С	2,5	2	2	2	8,5	С
17	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	1,5	1	1	1	4,5	Н
18	3	3	3	Д	2	3	2,5	С	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	2,5	3	3	11,5	Д
19	3	2	2,5	С	1	1	1	Н	2	2	2	С	2	2	2	С	2,5	1	2	2	7,5	С
20	2	1	1,5	Н	1	1	1	Н	1	1	1	Н	2	2	2	С	1,5	1	1	2	5,5	Н
Σ середн	2,65	2,25	2,45	С	1,8	1,8	1,8	Н	2,2	2,2	2,2	С	2,4	2,3	2,35	С	2,45	1,8	2,2	2,35	8,8	С

**Результати моніторингу рівня сформованості духовної культури майбутніх учителів музичного мистецтва
наприкінці формувального експерименту в ЕГ**

Респонденти № з/п	1 критерій				2 критерій				3 критерій				4 критерій				Узагальнені результати					
	1 показник	2 показник	Kf 1	Рівень	1 показник	2 показник	Kf 2	Рівень	1 показник	2 показник	Kf 3	Рівень	1 показник	2 показник	Kf 4	Рівень	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Kf 4	ΣKf	Рівень
1	1	4	2,5	С	4	1	2,5	С	2	4	3	Д	1	4	2,5	С	2,5	2,5	3	2,5	10,5	С
2	4	4	4	В	3	3	3	Д	4	3	3,5	Д	4	4	4	В	4	3	3,5	4	14,5	В
3	3	3	3	Д	2	3	2,5	С	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	2,5	3	3	11,5	Д
4	3	3	3	Д	2	3	2,5	С	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	2,5	3	3	11,5	Д
5	4	3	3,5	Д	3	3	3	Д	4	3	3,5	Д	4	3	3,5	Д	3,5	3	3,5	3,5	13,5	Д
6	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	3	12	Д
7	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	4	16	В
8	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	3	12	Д
9	3	2	2,5	С	1	3	2	С	3	3	3	Д	3	2	2,5	С	2,5	2	3	2,5	10	С
10	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	3	12	Д
11	3	3	3	Д	2	3	2,5	С	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	2,5	3	3	11,5	Д
12	2	1	1,5	Н	1	2	1,5	Н	3	2	2,5	С	2	1	1,5	Н	1,5	1,5	2,5	1,5	7	Н
13	4	3	3,5	Д	3	3	3	Д	4	3	3,5	Д	4	3	3,5	Д	3,5	3	3,5	3,5	13,5	Д
14	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	3	12	Д
15	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	4	16	В
16	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	3	12	Д
17	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	4	16	В
18	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	3	12	Д
19	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	Д	3	3	3	3	12	Д
20	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	В	4	4	4	4	16	В
Σ середн	3,2	3,15	3,175	Д	2,9	3,05	2,975	Д	3,3	3,2	3,25	Д	3,2	3,15	3,175	Д	3,175	2,975	3,25	3,175	12,58	Д