

[https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-12\(19\)-264-275](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-12(19)-264-275)

**Петро Волошин**

*доцент кафедри музикознавства та вокально-хорового мистецтва,  
Заслужений працівник культури України,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,  
м. Умань, Україна,  
<https://orcid.org/0000-0002-6235-8003>*

## **АКТУАЛІЗАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація. Мета роботи** – систематизація й узагальнення відомостей про особливості актуалізації європейського досвіду вокальної підготовки в умовах сучасної педагогічної освіти. **Методологія дослідження** полягає у застосуванні ряду підходів: аналітичного для осмислення літератури за темою статті; міждисциплінарного – всебічно вивчаючи фактологічний матеріал та при отриманні нових знань; системного з використання цілого спектру методів (біографічного, семіотичного, культурологічного, герменевтичного, історичного, теоретичного узагальнення) – комплексно осягаючи заявлену мету дослідження. **Наукова новизна:** уперше системно вивчається європейський досвід вокальної підготовки у системі педагогічної освіти. **Висновки.** У публікації доводиться твердження: реалізація педагогічної вокальної освіти в ЄС здійснювалася у рамках проекту meNet, який передбачає, що питання порівняльної вокальної освіти можуть дати вчителям музики глибше розуміння музичної дидактики зокрема та педагогіки загалом. У рамках проекту meNet сформована музично-освітня мережа, в якому особлива увага приділяється музичній освіті в школах. З аналізу зібраних даних слідує, що музична освіта в кожній європейській країні може мати певну різноманітність щодо того, як вона реалізується на практиці на основі контекстуальних, культурних чи обставинних факторів. Необхідно пов'язати вокальну освіту в різних системах і на основі соціально-критичної парадигми переосмислити, що музика в сучасних демократичних суспільствах має означати для цілісної освіти дітей, як це стверджують усі без винятку європейські країни, принаймні в теоретичний шлях. За межами географічних кордонів можливо виробити спільне розуміння та узгодити основні спільні принципи музичної освіти в

рамках Європейського Союзу. Обмін між різними традиціями вокальної освіти може допомогти у розробці ефективніших методів порівняльної вокальної освіти та програм освіти для вчителів.

**Ключові слова:** вокал, вокальне виконання, вокальна підготовка, педагогіка, європейська освіта, європейський досвід

**Petro Voloshyn**

*PhD, associate professor, Honored Worker of Culture of Ukraine,*

*Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University,*

*Uman, Ukraine,*

*<https://orcid.org/0000-0002-6235-8003>*

## **UPDATE OF THE EUROPEAN EXPERIENCE OF VOCAL TRAINING IN THE CONDITIONS OF MODERN TEACHER EDUCATION**

**Abstract. The purpose of the work** is the systematization and generalization of information about the peculiarities of the actualization of the European experience of vocal training in the conditions of modern pedagogical education. **The research methodology** consists in the application of a number of approaches: analytical for understanding the literature on the topic of the article; interdisciplinary - comprehensively studying factual material and acquiring new knowledge; systematic with the use of a whole range of methods (biographical, semiotic, cultural, hermeneutic, historical, theoretical generalization) - comprehensively comprehending the stated purpose of the research. **Scientific novelty:** for the first time, the European experience of vocal training in the system of pedagogical education is systematically studied. **Conclusions.** The publication proves the statement: the implementation of pedagogical vocal education in the EU was carried out within the framework of the meNet project, which assumes that the issues of comparative vocal education can give music teachers a deeper understanding of musical didactics in particular and pedagogy in general. As part of the meNet project, a musical and educational network was formed, in which special attention is paid to musical education in schools. From the analysis of the collected data, it follows that music education in each European country may have some diversity in how it is implemented in practice based on contextual, cultural or circumstantial factors. It is necessary to connect vocal education in different systems and, on the basis of a socio-critical paradigm, rethink what music in modern democratic societies should mean for the holistic education of children, as claimed by all European countries without exception, at least in a theoretical way. Beyond geographical borders, it is possible to develop a common understanding and agree on the main common principles of music education within the framework of the European Union. Exchange between different



traditions of vocal education can help in the development of more effective methods of comparative vocal education and teacher education programs.

**Keywords:** vocals, vocal performance, vocal training, pedagogy, European education, European experience

**Постановка проблеми.** У результаті Маастрихтської угоди 1992 року всім державам ЄС були нав'язані нові норми в галузі освіти та культурної політики, які, тим не менш, були прийняті в міжурядових угодах. Існує багато відмінностей у тому, як різні освітні та культурні політики реалізуються на практиці в різних країнах. З цієї причини доцільно провести порівняльні дослідження поточної ситуації вокальної освіти в різних країнах ЄС. Дослідники [12] наголошують на необхідності зосередитися на порівняльній вокальній освіті у 21 столітті, оскільки науковці та вчителі вокального мистецтва у багатьох країнах долають такі проблеми як підготовка вчителів, вокальна освіта, заснована на виконанні або загальна, управління класом або стандарти у вокальній освіті.

Обмін між різними традиціями вокальної освіти може допомогти у розробці ефективніших методів порівняльної вокальної освіти та програм освіти для вчителів. Проте західні науковці [11] підкреслюють, що проблема більшості порівняльних досліджень вокальної освіти полягає в тому, що вони зазвичай намагаються охопити повну систему, не приділяючи особливої уваги конкретним аспектам. Порівняльна вокальна освіта займається описом і порівнянням різних систем вокальної освіти на національному та регіональному рівнях. Характер досліджень порівняльної вокальної освіти може бути різним, хоча односистемні або порівняльні дослідження найчастіше використовуються для опису системи вокальної освіти, її цілей і навчальної програми [10]. Такого роду порівняльні дослідження у вокальній освіті, здається, відповідають потребам усіх викладачів вокального мистецтва, оскільки сучасні вокальні класи у певному сенсі завжди мультикультурні поза національними кордонами, слідує деяким авторам [6], які стверджують, що вчитель й учні завжди мають різне походження (наприклад, класичний / хіп-хоп).

**Взаємопов'язаність даної дослідницької проблеми із важливими питаннями інших наук.** Становлення й еволюція імпрровізації у розвитку професійних вокальних шкіл пов'язані із рядом наукових дисциплін, зокрема особливості актуалізації європейського досвіду вокальної підготовки в умовах сучасної педагогічної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Тематика європейського досвіду вокальної підготовки лише починає привертати уваги вітчизняних науковців (Л.Красовська [3], Е.Макарова, В.Яковенко [4]). Водночас закордоном, зокрема в країнах ЄС зазначені теми присвячені великий

пласт монографій та публікацій (М.Еппл [5], Д.Барт [6], М.Кошарн-Шмідт, С.Литл [7], Н.Дензін, І.Лінкольн [8], К.Догані [9], А.Кемп, Л.Лехерд [10], А.Кертц-Вельзель [11, 12], С.Кушнер [13], Дж.Елкерс, С.Ларчер [14], Г.Родрігес-Куїлз [15], Л.Стенхаус [16])

**Метою** даної статті є систематизація й узагальнення відомостей про становлення й еволюція імпровізації у розвитку професійних вокальних шкіл.

**Об'єктом** дослідження даної статті є вокальна освіта в країнах ЄС.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація педагогічної вокальної освіти в ЄС здійснювалася у рамках проекту meNet, який передбачав, що питання порівняльної вокальної освіти можуть дати вчителям музики глибше розуміння музичної дидактики зокрема та педагогіки загалом. Крім того, як підкреслюють деякі дослідники [9, 15], вокальна освіта в кожній європейській країні має певну різноманітність щодо того, як вона реалізується на практиці на основі контекстуальних і культурних факторів.

Тривалість проекту meNet охоплювала період з 10/2006 по 09/2009. Інформацію можна знайти на спеціально створеній для цього платформі [www.menet.info](http://www.menet.info). Групи проекту meNet працювали над конкретними аспектами вокальної освіти.

Однією з головних цілей проекту було дослідження викладання та вивчення музики в початкових і середніх загальноосвітніх школах, а також підготовки вчителів музики, щоб (а) зробити зрозумілими та прозорими різні теоретичні та практичні підходи до музичної освіти в Європі, (б) покращити підвищити якість музичної освіти як частини шкільної програми та (с) запропонувати зміни до шкільної програми та змісту навчальних курсів для вчителів музики.

У проекті брали участь 26 активних установ-партнерів із 20 європейських країн, включаючи Австрію, Бельгію, Хорватію, Чехію, Естонію, Фінляндію, Францію, Німеччину, Грецію, Угорщину, Італію, Чорногорію, Нідерланди, Норвегію, Польщу, Словаччину, Словенію, Іспанія, Швеція та Велика Британія. Крім того, 70 асоційованих установ-партнерів різними способами співпрацювали в проекті.

Хоча у більшості країн (14 країн) навчання в школі починається з 6 років, вік закінчення початкової школи різний (у восьми країнах це 12 років). Хоча у більшості країн початкова освіта є обов'язковою, є деякі, в яких є гнучкість із виконання навчального плану школою (це Німеччина й Іспанія). У рамках навчального плану діти отримують спеціальні вокальні заняття від вчителів співу із спеціальною підготовкою вчителя. Участь у хорі є обов'язковою лише у Словенії, відповідно до історичних хорових традицій країни. У Німеччині та Греції це необов'язкове, але досить поширене заняття в школах [15, р. 96].



У Словенії, Хорватії та Чорногорії середня освіта є виключно факультативною. У загальних школах окремі вчителі мають автономію щодо того, як викладати вокальне мистецтво. Однак існують великі відмінності в автономії та організації навчального плану між Словенією (централізованою) та Німеччиною, Грецією та Іспанією (децентралізованою). Хоча вокальне мистецтво у середніх школах організована навколо певних видів діяльності, таких як а) слухання та розуміння вокального мистецтва; б) виконання; в) компонування, яке на практиці зазвичай сприймається як більш цілісний підхід до вокальної освіти.

Це стає очевидним з того факту, що вокальне мистецтво часто розглядається як засіб розвитку ширшого культурного розуміння шляхом залучення до вокального мистецтва з усього світу. У багатьох країнах це також розглядається як важливий засіб для збереження або встановлення національної ідентичності, і учні часто стикаються з музикою та танцями традиційної народної культури. Це особливо поширено в країнах Східної Європи (Естонія, Греція, Польща, Словаччина, Словенія тощо).

Важливе питання стосується того, які відмінності у початковому віці впливають на вокальну освіту і, як наслідок, на підготовку вчителів вокального мистецтва. Перше за все, можна сказати, що через ці відмінності у шкільному віці не існує спільної основи розвитку для всіх європейських дітей і підлітків. На додаток до цього, з віком зростає концентрація на інших предметах, ніж на вокальному мистецтві, тобто в Греції музика й вокал взагалі не викладається в останніх класах середньої школи (вік 15-18). Незважаючи на те, що в Іспанії на даний момент є підготовка вчителів вокального мистецтва в університетах для початкової школи, не кожна школа може мати добре підготовленого вчителя вокального мистецтва, оскільки багато членів шкільного персоналу не вважають це вкрай необхідним.

Вокальне мистецтво в школі все ще розглядається як підпорядкований предмет. Однак, хоча ситуація була майже такою ж у таких країнах, як Греція, останнім часом все змінилося, і збільшився набір вчителів вокального мистецтва у початкові та середні грецькі школи. З іншого боку, у деяких країнах на півдні Європи, таких як Франція, Греція, Італія чи Іспанія, хоча зазвичай у середній школі є вчитель вокального мистецтва, відсутність спеціальної підготовки вчителів вокалу може бути проблематичною, оскільки ці вчителі, які лише мають ступінь з музикознавства, яке в основному базується на історії західної музики й вокального мистецтва, просять викладати у загальноосвітніх школах. Ці серйозні розбіжності між музичною освітою та підготовкою вчителів музики, а також вагомими відмінностями між країнами Південної, Центральної та Північної Європи, потребують термінового зміни у рамках Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та у результаті Болонської декларації 1999 року [15, р. 97].

В країнах ЄС вивчення вокального мистецтва у школах розглядається як цінний і важливий компонент обов'язкової шкільної освіти, що підтверджено освітньою політикою та виражено в національних навчальних програмах. Однак у деяких випадках існує протиріччя між «письмовою програмою» та «навчальною програмою на практиці». Останнє може бути результатом поєднання керівних принципів навчальної програми та теоретичної основи вчителя та освітньої філософії стосовно викладання музики [9]. Це стосується, наприклад, Іспанії [15].

З цієї причини стверджується, що дослідження вокальної освіти лише на основі офіційних документів можуть охоплювати лише частину освітньої реальності. Через наявність цієї суперечності збір такої інформації може бути складним і делікатним. Незважаючи на те, що європейські дослідження намагалося представити картину вокальної освіти у різних європейських країнах на основі не лише офіційних документів, але й знань і досвіду кожної країни, необхідні додаткові дослідження в цій галузі, щоб охопити ситуацію в Європі, особливо використовуючи поглиблені якісні методи, такі як тематичні дослідження, дискусійні групи, інтерв'ю тощо [8]. Крім того, було б важливо залучити усіх тих, хто впливає на процес викладання та вивчення вокального мистецтва, тобто політиків, директорів шкіл, учителів вокалу, вчителів інших предметів, учнів, батьків, а також музичних менеджерів, музичних редакторів, журналістів, тощо.

У країнах ЄС існує загальна думка, що вокальне мистецтво є важливим предметом у навчальній програмі, оскільки вона розвиває специфічні музичні навички (виконання, композиція, слухання та розуміння), особисті навички (креативність, самоідентичність та самооцінка, комунікативні навички) та культурна обізнаність (глобальна та національна ідентичність, згуртованість спільноти). Проте слід поставити запитання, чому, незважаючи на таке загальне розуміння, причетні до освіти (у т.ч. політики) дотримуються суперечливої та слабкої політики для загальної вокальної освіти в багатьох країнах, особливо на півдні Європи. Однак Естонія наразі може бути винятком із цього правила. Одна з головних стратегій розвитку естонського суспільства складається з двох компонентів: якісна освіта та спів, у тому числі хоровий. З цієї причини однією з головних цілей викладання вокалу в системі загальної освіти є збереження та підтримка естонської культурної спадщини та традицій. Випадок Словенії також може бути цікавим, оскільки музика має дуже хороший баланс у загальній навчальній програмі та існує тісний зв'язок між національним культурним контекстом і підготовкою вчителів музики й вокалу [15, р. 100].

Що стосується змісту уроків вокалу, то воно іноді адаптується до контексту вірувань і традицій конкретної країни. Приклад Естонії може підкреслити це, оскільки цю крихітну балтійську державу часто називають «співочою нацією». Багато хто сказав би, що їх співоча традиція призвела до



безкровного становлення незалежності країни в 1991 році через так звану «співочу революцію». Збереження національної ідентичності часто розглядається як головна мета в системі вокальної освіти. У Словаччині та Угорщині, наприклад, студенти повинні вміти танцювати східноєвропейські народні танці, такі як полька та чардаш. У Словенії велике значення надається традиційній музиці. У Греції традиційний спів і танці також є частиною загальної музичної освіти і, як правило, дуже помітні на шкільних святкуваннях національних фестивалів. Однак це не стосується музичної освіти в Іспанії, незважаючи на багатий фольклор, з яким країна зазвичай асоціюється. Цей документ, у межах власних обмежень, спробує висвітлити останній, використовуючи конкретні приклади практики в контексті Словенії та Іспанії [15, р. 102].

Ще один момент, який заслуговує на увагу, – місце ансамблевого музикування в школах. Поточне дослідження підкреслило необхідність подальших досліджень у цій галузі. Однак можна сказати, що хоча всі країни визнають важливість участі в хорі чи інструментальному ансамблі для особистісного та музичного розвитку, практична реалізація цього здебільшого залишається випадковою. Доступ до інструментального навчання є різним у Європі, й іноді він повністю виходить за рамки відповідальності шкільної системи, що впливає на спосіб впровадження вокальної освіти на практиці. У Бельгії, наприклад, молодим людям не пропонують навчитися гри на інструменті в школах, але ці можливості доступні в спеціальних музичних школах, які працюють у вечірній час і на вихідних. У Словенії кожна школа повинна мати принаймні хор і часто струнний оркестр. У Греції та Іспанії хор може бути організований за бажанням учителя, а інструментальні ансамблі в загальноосвітніх школах зустрічаються досить рідко. Причини та обмеження, що є наслідком цієї великої мінливості між різними дослідженими країнами щодо створення ансамблевої музики, потребують подальшого вивчення.

Складність збору інформації на основі паралельного існування «письмового навчального плану» та «навчального плану на практиці» демонструє, наскільки важливо збирати цю інформацію. Потрібна більш глибока робота на основі інформації кожної країни про вокальну освіту.

Незважаючи на те, що музика поділяється на конкретну музичну діяльність, яка включає слухання та розуміння музики, виконання та створення музики шляхом композиції та імпровізації, на практиці зазвичай приймається більш цілісний підхід до музичної освіти. Цей підхід часто розглядається як засіб для розвитку ширшого культурного розуміння через залучення до музики з усього світу, але в багатьох країнах він також розглядається як важливий засіб для збереження національної ідентичності, і учні часто стикаються з традиційною народною культурою (музика і танець) цієї країни. Це особливо поширено в країнах Східної Європи, таких як Греція, Словенія, Естонія тощо.

Незважаючи на це, музична освіта зазвичай вважається наближенням до навчальних інтересів учнів, оскільки вона зосереджується головним чином на навчанні знаннями та навичками в результаті дотримання навчального плану, але не відображає власних інтересів і досвіду учнів. Дж.Елкерс й С.Ларчер [14] підкреслюють, що навчання не має гарантованої користі для дітей, оскільки «периферійні» фактори можуть бути більш впливовими, ніж можливості навчання, які пропонуються в школі, особливо у випадку «повсюдної» музики. Цей факт звичайно передбачає послідовність труднощів, боротьби протягом років навчання в школі, які мало пов'язані з життєвим досвідом учнів. Музичній програмі зазвичай не вдається надати учням відповідні інструментами, які б допомогли їм успішно впоратися з музичним досвідом. У цьому сенсі підхід Л.Стенхауса до освіти, який розглядає вчителів як дослідників у класі, може запропонувати інший погляд на вдосконалення навчальних програм. Він стверджував, що дослідження та розробка навчального плану має належати вчителю [16].

Необхідна відповідна підготовка вчителя вокального мистецтва й музики, яка може сприяти створенню клімату, який уможливить легітимне самовираження учнів як частину пошуку їх особистої ідентичності. У рамках цього студенти повинні навчитися бути відкритими, гнучкими та сприйнятливими. У такому навчанні необхідно було б приділити особливу увагу та високу цінність місця музики в житті та контексті молодих людей. Акцент, який приділяється результатам навчання у рамках поточного Європейського простору вищої освіти, може бути проблематичним для галузей музики чи мистецтва, які далекі від технократичної концепції життя. Система освіти, яка базується на «офіційних знаннях» [5] і визначається зовнішніми критеріями, відокремлює навчання від досвіду та знецінює навички імпровізації вчителів, створюючи ілюзію, що все у класі є передбачуваним, таким чином дотримуючись технічного підходу до навчальної програми.

Для майбутнього розвитку важливо усвідомлювати, що такі засадничі документи як Болонська декларація, реалізовувалися різними способами в різних країнах. У випадку вокальної освіти ці відмінності будуть величезними по всій Європі та матимуть серйозний вплив на школи. Виявляється, сама по собі Болонья не зможе вирішити проблеми, які роками супроводжують вокальну освіту, особливо в країнах Південної Європи. Метою вокальної освіти в школах є не створення музикантів у прямому сенсі, а сприяння побудові ідентичності, що стає можливим завдяки незаперечній силі музики вивільняти емоції. Сила, так, але в деяких випадках непередбачувана. Замість того, щоб наголошувати на програмі як на контексті, в якому можна зрозуміти життя людей і виміряти значимість їхніх дій, С.Кушнер [13] наголошує на важливості поєднання демократичних підходів до оцінювання та підходів до оцінки участі для вивчення складності індивідуального та групового досвіду.





Це також стосується прикладу практики у контексті школи в Іспанії. Усвідомлюючи різні погляди молодих людей на світ, вчителі школи намагалися уникати примушування своїх учнів до шкільного досвіду, який був чужим їхньому безпосередньому контексту. Таким чином, «спіральна навчальна програма» відкрита для інших альтернатив, коли це необхідно, тоді як загальний підхід до змістових областей від простого до складного іноді може бути зруйнованим. Хорошим прикладом цього принципу є те, як оперу «Чарівна флейта» використовували як цілісну частину знання, в якій іспанські учні знайомилися з її різними елементами, працюючи від загального до окремого, у контексті, де опера здається надзвичайно дивним. Важливим внеском цієї школи для своїх студентів є те, що їй вдалося поєднати різні типи вокального мистецтва з життям студентів і ознайомити їх зі складним музичним досвідом. Вокальне мистецтво розглядалася не як ізольований предмет у шкільній програмі, а як сфера, що може добре працювати за згоди всього педагогічного колективу. У цьому сенсі цілі та стандарти впливають із ситуаційного розуміння та створюють безпечне середовище, в якому студенти можуть вільно висловлювати свої погляди та почуття [15, с. 120-121; 17].

Отже, проаналізувавши тематику вказаної статті, було досягнуто таких висновків: у рамках європейського проекту під назвою meNet сформована музично-освітня мережа, в якому особлива увага приділяється музичній освіті в школах. З аналізу зібраних даних слідує, що музична освіта в кожній європейській країні може мати певну різноманітність щодо того, як вона реалізується на практиці на основі контекстуальних, культурних чи обставинних факторів. Насправді те, що вважається якісною практикою в певному контексті, може бути не таким якісним в іншому, і навпаки. Виявляється, що вокальну освіту в школах не можна розглядати ізольовано, а взаємопов'язану як з якістю підготовки вчителів, так і з конкретними компетенціями, що мають відношення до навчання впродовж життя. У цьому сенсі необхідно пов'язати вокальну освіту в різних системах і на основі соціально-критичної парадигми переосмислити, що музика в сучасних демократичних суспільствах має означати для цілісної освіти дітей, як це стверджують усі без винятку європейські країни, принаймні в теоретичний шлях.

За межами географічних кордонів можливо виробити спільне розуміння та узгодити основні спільні принципи музичної освіти в рамках Європейського Союзу. Тим не менш, зв'язок між музичною освітою та підготовкою вчителя вокального мистецтва у деяких країнах не ідеальний, особливо у країнах Південно-Західної Європи (тобто у Франції, Греції, Італії, Іспанії). Щоби вирішити протиріччя, які несе в собі технічний підхід до навчальної програми із музики, необхідно запровадити в університетах і музичних академіях більш творчий і соціально-критичний підхід до того, як майбутні вчителі музики

повинні бути підготовлені в Європі. Студенти повинні вміти розуміти музичний клас як місце для взаємодії та протистояння, щоб стати унікальними особистостями.

Тому необхідно пов'язати вокальну освіту в різних системах і переосмислити, що музика в сучасних демократичних суспільствах має означати для цілісної освіти дітей, не лише теоретично, а й практично. Вивчення досвіду одне одного може лише зміцнити місце вокальної освіти в Європейському Союзі на благо всіх громадян.

Ця тема має низку *перспективних тем для дослідження*, зокрема це може бути корпоративний аналіз європейської та азіатського (чи американського) досвіду вокальної підготовки в умовах сучасної педагогічної освіти.

### **Література:**

1. Демиденко В., Головатий М. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 2 (43). С. 34-36.
2. Корнілова А. Ключові кваліфікаційні компетентності у вищих навчальних закладах Німеччини. *Шляхи освіти*. 2005. № 3. С. 8-22.
3. Красовська Л. О. Сучасний вокал: методи навчання в різних жанрах музичного мистецтва. *Культура України*. Серія : Мистецтвознавство. 2016. Вип. 53. С. 100-106.
4. Макарова Е. В., Яковенко В. Г. Актуалізація європейського досвіду вокальної підготовки в умовах сучасної університетської освіти України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Випуск 74. С. 93-96
5. Apple M. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. London. Routledge, 1993.
6. Barth D. Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik. *Knolle, N. (ed.). Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule. Musikpädagogische Forschung*, 2000. Vol. 21. P. 27-50.
7. Cochran-Smith M., Lytle S.L. The Teacher Research Movement: a decade later". *Educational Researcher*. №1999. №28/7, p. 15-25.
8. Denzin N. K., & Lincoln Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000 (2nd ed.).
9. Dogani K. Teachers' Understanding of Composing in the Primary Classroom. *Music Education Research*, 2004. №6. P. 264-278.
10. Kemp A., Lopherd L. Research methods in international and comparative music education". *Colwell R. (Ed.) Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. P. 773-788.
11. Kertz-Welzel A. Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*. 2004. №22. P. 277-286.
12. Kertz-Welzel A. Music Education in the twenty-first century: a cross-cultural comparison of German and American music education towards a new concept of international dialogue. *Music Education Research*. 2008. №10/4. P. 439-449.
13. Kushner S. *Personalising Evaluation*. London: Sage, 2000.
14. Oelkers J., Larcher Klee S. The marginalization of Aesthetic education in the school curriculum. *Benavot, A. et al. School Knowledge in Comparative and Historical Perspective Changing Curriculum in Primary and Secondary Education..* Netherlands: Springer, 2006.

15. Rodríguez-Quiles y García, J.A. & Dogani, K. (2011) Music in schools across Europe: analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union. Airi, Liimets and Marit, Mäesalu (eds.) *Music Inside and Outside the School, Series: Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft*. Volume 21, Frankfurt am Main, 2011. P.95-122.

16. Stenhouse L. A. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann, 1975.

17. Баландіна Н. М., Василенко М. Д., Слатвінська В. М., Сисоєнко С. В. Підхід до моделювання поведінкових проявів у соціальному інжинірингу в інтересах захисту інформації. Вісник Черкаського державного технологічного університету. Серія технічні науки. Вип. 4. 2020. С. 57-66. DOI: 10.24025/2306-4412.4.2020.222064 URL: <http://vtn.chdtu.edu.ua/article/view/222064/225697>

### **References:**

1. Demidenko, V., Golovaty, M. (2004). Samorealizatsiia: sutnist, stanovlennia, rozvytok [Self-realization: essence, formation, development]. *Pedagogy and psychology*, 2 (43), 34-36.

2. Kornilova, A. (2005). Kliuchovi kvalifikatsiini kompetentnosti u vyshchykh navchalnykh zakladakh Nimechchyny [Key qualifications in higher education in Germany]. *Ways of education*, 3, 8-22.

3. Krasovska, L. O. (2016). Suchasnyi vokal: metody navchannia v riznykh zhanrakh muzychnoho mystetstva [Modern vocals: teaching methods in various genres of musical art]. *Kultura Ukrainy. Seriiia : Mystetstvoznavstvo*, 53, 100-106.

4. Makarova, E. V., Yakovenko, V. H. (2020). Aktualizatsiia yevropeiskoho dosvidu vokalnoi pidhotovky v umovakh suchasnoi universytetskoii osvity Ukrainy [Updating the European experience of vocal training in the conditions of modern university education in Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 2020, 93-96.

5. Apple, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. London. Routledge.

6. Barth, D. (2000). Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik. *Knolle, N. (ed.). Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule. Musikpädagogische Forschung*, vol. 21, 27-50.

7. Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). The Teacher Research Movement: a decade later". *Educational Researcher*, 28, 7, 15-25.

8. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. (2nd ed.).

9. Dogani, K. (2004). Teachers' Understanding of Composing in the Primary Classroom. *Music Education Research*, 6, 264-278.

10. Kemp, A. & Lephherd, L. (1992). Research methods in international and comparative music education". *Colwell R. (Ed.) Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 773-788.

11. Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22, 277-286.

12. Kertz-Welzel, A. (2008). Music Education in the twenty-first century: a cross-cultural comparison of German and American music education towards a new concept of international dialogue. *Music Education Research*, 10, 4, 439-449.

13. Kushner, S. (2000). *Personalising Evaluation*. London: Sage.

14. Oelkers, J. & Larcher Klee, S. (2006). The marginalization of Aesthetic education in the school curriculum. *Benavot, A. et al (2006). School Knowledge in Comparative and Historical Perspective Changing Curriculum in Primary and Secondary Education..* Netherlands: Springer.

15. Rodríguez-Quiles y García, J.A. & Dogani, K. (2011) Music in schools across Europe: analysis, interpretation and guidelines for music education in the framework of the European Union. Airi, Liimets and Marit, Mäesalu (eds.) *Music Inside and Outside the School, Series: Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft*. Volume 21, Frankfurt am Main, 95-122.

16. Stenhouse, L. A. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

17. Balandina N. M., Vasilenko M. D., Slatvins'ka V. M., Sisoenko S. V. Pidhid do modeljuvannja povedinkovih projaviv u social'nomu inzhiniringu v interesah zahistu informacii. *Visnik Cherkas'kogo derzhavnogo tehnologichnogo universitetu. Serija tehnicni nauki*. Vip. 4. 2020. S. 57-66. DOI: 10.24025/2306-4412.4.2020.222064 URL: <http://vtn.chdtu.edu.ua/article/view/222064/225697> [in Ukrainian].