

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

МОСКВА ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА

УДК 378.091.3:[373.011.3-051:78]:005.336.2](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (Музичне мистецтво).

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

_____ О. М. Москва

Науковий керівник – **Овчаренко Наталія Анатоліївна**, доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2021

АНОТАЦІЯ

Москва Олена Миколаївна. Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Криворізький державний педагогічний університет. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2021.

Зміст анотації

У дисертації представлено результати наукового дослідження проблеми формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Встановлено, що однією з необхідних, інноваційних і найменш розроблених складових професійної культури вчителя є технологічна культура, в основу якої покладено ціннісне ставлення особистості до світового технологічного досвіду і його перетворювально-діяльнісного впливу на сучасний освітній простір.

Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки базується на оволодінні ними технологічними знаннями, вміннями, здатностями застосовувати інноваційні технології навчання співу для формування ціннісних орієнтацій дітей у сфері вокального мистецтва, ефективності розвитку їх загальних, музичних і вокальних здібностей, активізації інтересу учнівства до вокального музикування на уроках музичного мистецтва та в позаурочний час. Виявлено, що окреслене питання ще не було предметом цілісного дослідження вчених.

У змісті дисертації розкрито сутність поняття «технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва» на основі визначення двох груп понять: до першої групи базових понять дослідження віднесено дефініції, які з'ясовують сутність культури вчителя; друга група понять спрямована на розкриття змісту технологічної культури вчителя, яке потрактовано як динамічне фахово-особистісне утворення, що забезпечується комплексом світоглядних

цінностей до мистецького технологічного досвіду, технологічних знань і вмінь та визначають здатність до засвоєння, застосування технологій музичного навчання в освітньому процесі з метою формування культурної компетентності учнів у майбутній фаховій діяльності». Окреслено специфічні риси технології – наявність мети, процесуальності (використання операцій, дій, технік і методів), результативності, алгоритмізованості, універсальності, здатності до тиражування. Вокально-педагогічну технологію потрактовано як інтегративну систему, яка поєднує в собі цілеспрямовані, поетапні й алгоритмізовані педагогічні й вокальні дії вчителя, спрямовані на підвищення результату навчання співу; технологію навчання співу потрактовано як мистецтво універсального та алгоритмізованого навчання співу, що передбачає застосування вокальних методів і прийомів для досягнення мети самого навчання.

З'ясовано сутність технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки як процесу набуття майбутніми вчителями вокально-технічних та художньо-виконавських знань і вмінь, вокально-педагогічних здатностей на основі опанування технологіями навчання співу з метою застосування їх у роботі з учнями в закладах загальної середньої та позашкільної освіти. Здійснено теоретичний аналіз та класифікацію сучасних технологій навчання співу, а саме: технології, спрямовані на опанування виконавськими й методичними основами співу; інформаційно-комп'ютерні технології, зокрема дистанційні, спрямовані на навчання мистецтву співу, оволодіння майбутніми виконавцями та педагогами-музикантами основами звукопідсилювальної апаратури; технології, які мають здоров'язбережувальне спрямування. Виявлено структуру технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, у складі компонентів: аксіологічно-культурологічний, гносеологічно-емоційний, технологічно-діяльнісний, творчо-професійний.

Теоретично обґрунтовано методіку формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, яка ґрунтується на засадах культурологічного, технологічного, компетентнісного, творчого наукових підходів та відповідних їм педагогічних принципах, як:

культуровідповідності, діалогічності й аксіологічності, міждисциплінарності та єдності змістового й технологічного забезпечення вокального навчання, алгоритмічності технологічної діяльності, технологічної мобільності, творчої активності, інтегративності й варіативності, науково-технологічної творчості. Визначено чотири педагогічні умови формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки та відповідний їм комплекс чотирьох груп методів, які складають основу означеної методики. Сутність методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки представлено у вигляді моделі, що містить цільову, концептуальну, формувальну, оцінювально-результативну складові, які надають уявлення про мету, етапи, теоретичні й методологічні засади, процес і результат такого формування.

Здійснено пілотажне дослідження для з'ясування стану проблеми формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки в практиці закладів вищої мистецької освіти, яке виявило основні причини, що негативно впливають на формування зазначеного явища, серед яких: недостатня популяризація зарубіжного й вітчизняного досвіду щодо застосування інноваційних технологій навчання співу; недостатня спрямованість змісту вокальної підготовки на врахування таких технологій; нерозробленість методичного забезпечення означеного процесу.

Експериментально перевірено методику технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Педагогічний експеримент включав такі етапи дослідження: констатувальний, формувальний, контрольний-результативний. Констатувальний експеримент проведено з метою педагогічної діагностики сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, на основі застосованих методів діагностики й визначених критеріїв оцінювання: ціннісно-культурологічного, пізнавально-емоційного, технологічно-діяльнісного, креативно-професійного. Встановлено три рівні сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за 5-бальною шкалою

оцінювання: високий (творчо-технологічний) – 10,53 % студентів ЕГ і 8,33 % КГ, середній (продуктивно-технологічний) – 47,37 % студентів ЕГ і 47,22 % КГ і низький (репродуктивний) – 42,10 % студентів ЕГ і 44,45 % КГ.

У ході формувального експерименту на ціннісно-стимулювальному етапі формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки реалізовано першу педагогічну умову, зокрема: стимулювання установки майбутніх учителів музичного мистецтва на опанування цінностями технологічної культури й відповідні їй ціннісно-стимулювальні методи: актуалізації значення технологічної культури вчителя музичного мистецтва, «подиву й захоплення», презентації вокально-педагогічних технологій, популяризації світового досвіду педагогів-новаторів. Під час пізнавального етапу – другу педагогічну умову, а саме: активізація когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання й сугесивно-пізнавальні методи, зокрема: евристичної бесіди; класифікації технологій навчання співу; метод проєкту «Технології навчання співу за різними манерами співу»; метод сугестопедичного аутотренінгу. На праксеологічному етапі – третю педагогічну умову, як: алгоритмізація технологічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки й технологічно-діяльнісні методи, зокрема: операційно-діяльнісний метод, метод тренінгу та вправ, практичної перевірки ефективності технології вокального навчання. У процесі четвертого творчого етапу – четверту педагогічну умову, а саме: цілеспрямування на поетапність у розвитку технологічної творчості студентів на заняттях із вокальних дисциплін і творчі методи, зокрема: самостійних творчо-аналітичних завдань, метод інтеграції елементів різних вокально-педагогічних технологій або технологій вокального навчання, метод створення вокально-педагогічної технології чи технології вокального навчання.

За результатами контрольньо-результативного зрізу педагогічного експерименту з'ясовано, що в студентів ЕГ кількість майбутніх учителів музичного мистецтва з високим рівнем сформованості технологічної культури

збільшилася на 21,05 %, тоді як у студентів КГ – на 2,78 %; у ЕГ кількість майбутніх учителів музичного мистецтва із середнім рівнем сформованості технологічної культури збільшилася на 10,52 %, у КГ – на 8,34 %; у ЕГ кількість майбутніх учителів музичного мистецтва з низьким рівнем сформованості технологічної культури зменшилася на 31,57 %, у контрольній групі – лише на 11,12 %. Доведено ефективність методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* здійснено цілісне дослідження формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки; розкрито сутність поняття «технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва», що в дослідженні розглядається як динамічне фахово-особистісне утворення, яке забезпечується комплексом світоглядних цінностей до мистецького технологічного досвіду, технологічних знань і вмінь, що визначають здатність до засвоєння, застосування технологій музичного навчання в освітньому процесі з метою формування культурної компетентності учнів у майбутній фаховій діяльності; обґрунтовано структуру технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в єдності аксіологічно-культурологічного, гносеологічно-емоційного, технологічно-діяльнісного, творчо-професійного компонентів; розроблено й теоретично обґрунтовано методику формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки (складові: цільова, концептуальна, формувальна, оцінювальна-результативна), основою якої є педагогічні умови: стимулювання установки майбутніх учителів музичного мистецтва на опанування цінностями технологічної культури; активізація когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання; алгоритмізація технологічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки; цілеспрямованість на поетапність у розвитку технологічної творчості студентів на заняттях із вокальних дисциплін, та розроблені методи, що класифіковано, як: ціннісно-стимулювальні, сугестивно-

пізнавальні, технологічно-діяльнісні, творчі; визначено критерії та показники оцінювання рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки (ціннісно-культурологічний, пізнавально-емоційний, технологічно-діяльнісний, креативно-професійний).

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в розробці діагностичних методів для перевірки рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Потенціал технологій навчання співу може бути використано для розв'язання широкого кола завдань у процесі вокальної, вокально-хорової, інструментальної підготовки: формування міжкультурної компетентності, міждисциплінарних знань і вмінь, розвиток музичних здібностей. Обґрунтовану й експериментально апробовану методику формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки можливо застосовувати під час викладання дисциплін «Вокальний клас», «Методика постановки голосу», «Методика викладання вокалу».

Ключові слова: вокальна підготовка, вокально-педагогічна технологія, культура, методика, педагогічні умови, професійна культура вчителя, структура технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, технологічна культура, технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва, технологія, технологія навчання співу.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Москва, О. М. (2018). Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадно-джазової музики *Наукові записки*, 170, 159–163.

2. Москва, О. М. (2019). До визначення сутності поняття «технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки*, 1 (157), 122–125.

3. Москва, О. М. (2019). Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами вокальних технологій. *Наукові записки*, 176, 246–250.

Статті в зарубіжних наукових виданнях

4. Москва, О. М. (2020). Структура технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *The scientific heritage. Budapest, Hungary* 46, 44–47.

5. Ovcharenko, N., Samoilenko, O., Moskva, O., & Chebotarenko, O. (2020). Innovative Technologies in Vocal Training: Technological Culture Formation of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (3), 115–126. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2729> (**Web of Science**).

Праці апробаційного характеру

6. Москва, О. М. (2018). Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки: понятійно-термінологічний апарат. *Наука, технології, інновації: світові тенденції та регіональний аспект: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, сс. 37–39. Одеса: ГО «Інститут інноваційної освіти.

7. Москва, О. М., Овчаренко, Н. А. (2019). До класифікації технологій естрадного вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Мистецька освіта: теорія, методологія, технології*, сс. 168–170.

ABSTRACT

Moskva Olena Mykolaivna. Formation of future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education (Musical Art). – Kryvyi Rih State Pedagogical University. – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Odesa, 2020.

The contents of the abstract

The thesis presents the results of scientific research on the problem of forming future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training. It is

established that one of the necessary, innovative and least developed components of a teacher's professional culture is technological culture, based on the value attitude of the individual to the world technological experience and its transformational impact on the modern educational space.

Formation of future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training is based on their mastery of technological knowledge, skills, abilities to apply innovative technologies of teaching singing in the process of forming children's value orientations in the field of vocal art, effective development of their general, musical and vocal abilities, activation of students' interest in vocal music making at music lessons and extracurricular activities. It is found out that the outlined question has not yet been the subject of a comprehensive study of scientists.

The content of the thesis reveals the essence of the concept of "future musical art teacher's technological culture", based on the definition of two groups of concepts: the first group of basic concepts of the study includes definitions that clarify the essence of the teacher's culture; the second group of concepts is aimed at revealing the content of technological culture of the teacher, which is interpreted as a dynamic professional and personal entity, provided with a set of worldview values and artistic technological experience, technological knowledge and skills and determine the ability to master, use music learning technologies in the educational process aimed at forming students' cultural competence in future professional activities. The specific features of the technology are outlined – purpose, procedurality (use of operations, actions, techniques and methods), efficiency, algorithmicity, versatility, ability to replicate. Vocal-pedagogical technology is interpreted as an integrative system that combines purposeful, step-by-step and algorithmic pedagogical and vocal actions of the teacher, aimed at improving the learning outcome of singing; the technology of teaching singing is interpreted as the art of universal and algorithmic singing instruction, which involves the use of vocal methods and techniques to achieve the goal of learning.

The essence of future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training is revealed. It is defined as a process of acquisition by future teachers of vocal-technical and artistic-performing knowledge and skills, vocal-pedagogical

abilities on the basis of mastering teaching singing technologies for their application in work with students and extracurricular education. The theoretical analysis and classification of modern technologies of teaching singing are conducted, namely: technologies aimed at mastering the performing and methodological bases of singing; information and computer technologies, in particular remote, aimed at teaching the art of singing, mastering the basics of sound amplification equipment by future performers and music teachers; technologies that have a health-oriented focus. The structure of future musical art teachers' technological culture is revealed. It includes axiological-culturological, epistemological-emotional, technological-activity and creative-professional components.

The methodology of forming future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training is theoretically substantiated. It is based on the culturological, technological, competence and creative scientific approaches and corresponding pedagogical principles, such as: culture correspondence, dialogicity and axiology, interdisciplinarity and unity of content and technological provisions of vocal training, algorithmicity of technological activity, technological mobility, creative activity, integrativity and variability, scientific and technological creativity. Four pedagogical conditions for the formation of future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training and the corresponding set of four groups of methods that form the basis of this methodology are highlighted. The essence of the methodology of forming future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training is presented in the form of a model containing target, conceptual, molding, evaluative components that provide an idea of the purpose, stages, theoretical and methodological principles, process and result of such formation.

A pilot study was conducted to clarify the state of the problem of forming future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training in the practice of higher art education, which revealed the main reasons that negatively affected formation of this phenomenon, including: insufficient promotion of foreign and domestic experience on applying innovative technologies of teaching singing;

insufficient focus of the content of vocal training on taking into account such technologies; undeveloped methodological support for such a process.

The methodology of future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training is experimentally tested. The pedagogical experiment included the following stages of research: ascertaining, molding, control. The ascertaining experiment was conducted for the purpose of pedagogical diagnostics of forming future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training, based on applied diagnostic methods and defined evaluation criteria: value-culturological, cognitive-emotional, technological-activity, creative-professional. Three levels of future musical art teachers' technological culture formation on a 5-point rating scale have been established: high (creative-technological) – 10,53 % of students in the EG and 8,33 % – in the CG, medium (productive-technological) – 47,37 % of students in the EG and 47,22 % – in the CG and low (reproductive) – 42,10 % of students in the EG and 44,45 % – in the CG.

During the molding experiment at the value-stimulating stage of forming future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training the first pedagogical condition was realized, in particular: stimulation of future musical art teachers' settings on mastering values of technological culture and corresponding value-stimulating methods: updating the value of the musical art teacher's technological culture, "surprise and admiration", presentation of vocal and pedagogical technologies, popularization of world experience of teachers-innovators. During the cognitive stage the second pedagogical condition was implemented, namely: activation of cognitive-emotional potential of students' personality in cognition of vocal-pedagogical and vocal training technologies, as well as suggestive-cognitive methods, in particular: heuristic conversation; classification of singing learning technologies; method of the project "Technology of teaching singing in different manners"; method of suggestopedia auto-training. At the praxeological stage the third pedagogical condition was introduced: algorithmization of future musical art teachers' technological activities in the process of vocal training and technological-activity methods, in particular: operational-activity method, method of training and exercises, practical verification of vocal teaching

technology. In the process of the fourth – creative stage – the fourth pedagogical condition was implemented, namely: gradual development of students' technological creativity in vocal disciplines and creative methods, in particular: independent creative-analytical tasks, the method of integrating elements of different vocal and pedagogical technologies or vocal teaching technologies, a method of creating vocal-pedagogical technology or technology of vocal training.

According to the results of the control stage of the pedagogical experiment, it has been found out that the number of future musical art teachers with a high level of technological culture increased by 21,05 % in the EG, while the number of CG students increased by 2,78 %; in the EG the number of future musical art teachers with a medium level of technological culture increased by 10,52 %, in the CG – by 8,34 %; in the EG, the number of future musical art teachers with a low level of technological culture decreased by 31,57 %, in the control group – only by 11,12 %. The effectiveness of the methodology of forming future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training is proved.

The scientific novelty of the research results lies in the fact that for the first time a holistic study of the future musical art teachers' technological culture formation in the process of vocal training has been conducted; the essence of the concept of "future musical art teacher's technological culture" has been revealed, which is considered in the study as a dynamic professional and personal entity, which is provided by a set of worldview values and artistic technological experience, technological knowledge and skills that determine the ability to learn and use music technology in the educational process in order to form students' cultural competence in future professional activities; the structure of future musical art teachers' technological culture in the unity of axiological-culturological, epistemological-emotional, technological-activity and creative-professional components is substantiated; the methodology of forming future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training (components: target, conceptual, molding, evaluative) is developed and theoretically substantiated, which is based on such pedagogical conditions as stimulating future musical art teachers' settings to master the values of technological

culture; activation of cognitive-emotional potential of students' personality in cognition of vocal-pedagogical and vocal training technologies; algorithmization of future musical art teachers' technological activity in the process of vocal training; gradual development of students' technological creativity in vocal disciplines, and developed methods that are classified as: value-stimulating, suggestive-cognitive, technological-activity, creative-professional; criteria and indicators for assessing the levels of future musical art teachers' technological culture formation in the process of vocal training (value-cultural, cognitive-emotional, technological-activity, creative-professional) are determined.

The practical significance of the research results lies in developing the diagnostic methods to check the levels of future musical art teachers' technological culture formation in the process of vocal training. The potential of teaching singing technologies can be used to solve a wide range of tasks in the process of vocal, vocal-choral, and instrumental training: formation of intercultural competence, interdisciplinary knowledge and skills, development of musical abilities. A well-grounded and experimentally tested methodology of forming future musical art teachers' technological culture in the process of vocal training can be used during teaching such disciplines as "Vocal class", "Methods of voice training", "Methods of teaching vocals".

Key words: vocal training, vocal-pedagogical technology, culture, methodology, pedagogical conditions, teacher's professional culture, structure of future musical art teachers' technological culture, technological culture, technological culture of the future music art teacher, technology, technology of teaching singing.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Research works,

in which the main scientific results of the thesis are published

1. Москва, О. М. (2018). Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадно-джазової музики *Наукові записки*, 170, 159–163.

2. Москва, О. М. (2019). До визначення сутності поняття «технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки, 1 (157)*, 122–125.

3. Москва, О. М. (2019). Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами вокальних технологій. *Наукові записки, 176*, 246–250.

4. Москва, О. М. (2020). Структура технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *The scientific heritage. Budapest, Hungary 46*, 44–47.

5. Ovcharenko, N., Samoilenko, O., Moskva, O., & Chebotarenko, O. (2020). Innovative Technologies in Vocal Training: Technological Culture Formation of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research, 9 (3)*, 115–126. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2729> (**Web of Science**).

Research works,

which certify the approbation of the materials of the thesis

6. Москва, О. М. (2018). Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки: понятійно-термінологічний апарат. *Наука, технології, інновації: світові тенденції та регіональний аспект: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, сс. 37–39. Одеса: ГО «Інститут інноваційної освіти.

7. Москва, О. М., Овчаренко, Н. А. (2019). До класифікації технологій естрадного вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Мистецька освіта: теорія, методологія, технології*, сс. 168–170.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	25
1.1. Сутність технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	25
1.2. Зміст та структура технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.....	56
Висновки до розділу 1.....	92
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	96
2.1. Наукові підходи і принципи формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.....	96
2.2. Педагогічні умови і методи формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.....	120
Висновки до розділу 2.....	134
РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ З ПЕРЕВІРКИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	137

3.1. Констатувальне дослідження сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.....	137
3.2. Перебіг експериментальної перевірки методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.....	158
3.3. Результати формувального експерименту та порівняння рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки за констатувальним та прикінцевим діагностичними зрізами.....	190
Висновки до розділу 3.....	200
ВИСНОВКИ.....	204
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	209
ДОДАТКИ.....	236

ВСТУП

Актуальність дослідження. Цивілізаційні зміни в соціально-економічній, науково-технічній, культурній, освітній сферах сучасного українського суспільства на засадах глобалізації, інформатизації, технологізації зумовлюють необхідність у сучасному вчителеві з високим рівнем культури. Тому, до особливо важливих напрямів розвитку сучасної вітчизняної освіти належать зростання професійної культури вчителя здатного впливати на набуття культурної компетентності учнів, що відображено в законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіту» (2019), Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Концепції нової української школи (2016) та інших законодавчих документах.

Однією з необхідних, інноваційних і найменш розроблених складових професійної культури вчителя є технологічна культура, в основі якої ціннісне ставлення особистості до світового технологічного досвіду та його перетворювально-діяльнісного впливу на сучасний освітній простір. Відповідно, посилюється вагомість вирішення питання формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, яка базується на оволодінні ними технологічними знаннями, вміннями, здатностями застосовувати інноваційні технології навчання співу для формування ціннісних орієнтацій учнів у сфері вокального мистецтва, ефективності розвитку їх загальних, музичних і вокальних здібностей, активізації інтересу дітей до вокального навчання на уроках музичного мистецтва і позаурочних заняттях.

Культура вчителя як наукова проблема постійно знаходиться в полі зору вітчизняних і зарубіжних науковців, у працях яких вона розглянута за такими напрямками: філософські засади феномену культури (М. Бахтін, В. Біблер, С. Гессен, Т. Длугач, І. Зязюн, М. Каган, Г. Коломієць, В. Стьопін та ін.); культурологічні й мистецтвознавчі основи культури (Д. Лихачов, В. Медушевський, Є. Назайкінський, О. Самойленко та ін.); психолого-педагогічні аспекти культури (Л. Виготський, С. Гончаренко, Н. Островерхова, О. Отич, В. Сухомлинський та ін.).

Широке коло питань формування культури вчителів музичного мистецтва розкрито в дослідженнях вітчизняних науковців, а саме: концептуальні положення професійної культури вчителів музичного мистецтва (Н. Гузій, Л. Масол, Г. Ніколаї, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Реброва, О. Рудницька, О. Устименко-Косоріч та ін.), теорія формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (А. Растригіна, Ю. Смаковський, В. Тушева та ін.), методологічні аспекти формування художньої культури майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Семашко, О. Шевнюк, С. Шип, О. Щолокова та ін.), теорія та методика формування музичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Лобова, М. Ткач, В. Ростовський та ін.), специфічні риси вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (Л. Василенко, Н. Кьон, Лі Ліцюань, Лоу Яньхуа, Ю. Мережко, Н. Овчаренко, Т. Осадча, О. Плеханова, Т. Ткаченко та ін.).

Вагоме значення для обґрунтування сутності технологічної культури культури майбутніх учителів музичного мистецтва мали праці, щодо: змісту технологічної культури, технологічної компетентності, технологічних знань і вмінь учителя (І. Ісаєв, М. Левін В. Лола, Н. Островерхова, В. Пацула, О. Рубцова, І. Серєда, В. Симоненко, В. Сластьонін та ін.); сутності та структури педагогічної технології, яка розглядалася в загальнопедагогічному руслі (С. Гончаренко, О. Савченко, С. Сисоева та ін.), у дидактичному спрямуванні (І. Єрастова-Михалусь, О. Пехота, Г. Селевко та ін.), з точки зору виховних можливостей (І. Бех, Л. Крилов, Н. Островерхова та ін.); з позиції особистісно-пертворювального впливу музичного мистецтва (В. Лабунець, Л. Масол, В. Міщанчук, Г. Падалка, Л. Пастушенко, В. Черкасов та ін.).

У наукових доробках зарубіжних і вітчизняних учених розкрито технологічні засади вокальної підготовки, котра лежить в основі такої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, наразі: основи вокальної техніки (В. Антонюк, В. Бриліна, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, А. Кулієва, Лай Сяоцінь, Р. Лоцман, В. Морозов, І. Силаньєва, О. Стахевич, Г. Стасько, Л. Тоцька та ін.), технології навчання співу (Н. Дрожжина, В. Ємельянов, А. Єремус-Лівандовська,

Ж. Клімонтова, О. Клипп, К. Лінклейтер, Н. Ліхолет, Д. Огороднов, А. Попова, Ш. Портер Г. Пустиннікова, К. Садолін, С. Рігс, Н. Фоломеєва та ін.).

Однак, аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що проблема формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки потребує цілісного дослідження.

Актуальність дослідження проблеми формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки підсилюється також суперечностями між:

- науково обґрунтованими поняттями «технологічна культура» і «технологічна культура вчителя» та недостатнім теоретичним обґрунтуванням поняття «технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва»;

- потребою формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, здатних до застосування інноваційних технологій навчання співу в освітньому процесі та відсутністю розробленої методики такого формування;

- нагальністю вдосконалення технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки та невизначенністю критеріїв її оцінювання.

Актуальність означеної проблеми та виявлені суперечності зумовили вибір теми дисертаційної роботи, як: **«Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки».**

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

Дисертація виконана відповідно до наукової теми кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування «Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва в умовах освітньої євроінтеграції» (реєстраційний номер 0120U100785), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Криворізького державного педагогічного університету. Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» (протокол № 5 від 21 грудня 2017 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Завдання дослідження:

1. Виявити стан вивчення обраної проблеми у філософському, психолого-педагогічному, мистецтвознавчому контекстах та обґрунтувати сутність поняття «технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва».

2. Розкрити зміст і структуру технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

3. Розробити методику формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

4. Визначити критерії оцінювання та рівні сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

5. Перевірити експериментально методику формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Об'єкт дослідження – вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої мистецько-педагогічної освіти.

Предмет дослідження – методика формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення філософії, культурології, психології, педагогіки, мистецтвознавства щодо сутності й цінності технологічної культури як суспільного явища; сучасні концепції культурологізації, аксіологізації, технологізації мистецької освіти; ідеї та принципи методологічних підходів: культурологічного, технологічного, компетентнісного, творчого; теорії та технології вокального навчання.

Теоретичну основу дослідження становлять: наукові положення філософії, культурології, мистецтвознавства щодо феноменологічної сутності культури (М. Бахтін, В. Біблер, Д. Лихачов, І. Зязюн, М. Каган, Г. Коломиєць,

В. Медушевський, Є. Назайкінський, О. Самойленко та ін.); висновки психології та педагогіки в з'ясуванні сутності культури особистості (Л. Виготський, С. Гончаренко, Н. Островерхова, О. Отич, В. Сухомлинський та ін.); концептуальні положення музичної педагогіки щодо професійної культури вчителя музичного мистецтва (Н. Гузій, Л. Масол, Г. Ніколаї, Г. Падалка, О. Олексюк, О. Реброва, О. Рудницька, О. Устименко-Косоріч та ін.); теорії педагогічної культури вчителя в музичній освіті (А. Растригіна, Ю. Смаковський, В. Тушева та ін.); наукові праці щодо сутності художньої культури вчителя музичного мистецтва (С. Шип, О. Щолокова); теорії формування музичної культури особистості вчителя (О. Лобова, М. Ткач, О. Ростовський та ін.); праці, у яких виявлено специфіку вокальної культури вчителя музичного мистецтва (Л. Василенко, Н. Кьон, Лі Ліцюань, Лоу Яньхуа, Ю. Мережко, Н. Овчаренко, Т. Осадча, Т. Ткаченко та ін.); ідеї щодо змісту технологічної культури, компетентності, знань, умінь учителя (І. Ісаєв, М. Левін, В. Лола, Н. Островерхова, О. Рубцова, І. Середа, В. Симоненко та ін.); історії й теорії педагогічної технології (І. Бех, С. Гончаренко, І. Єрастова-Михалусь, О. Пехота, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.) та музично-педагогічної технології (В. Лабунець, Л. Масол, В. Міщанчук, Г. Падалка, Л. Пастушенко, В. Черкасов та ін.); наукові висновки досліджень підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності в контексті загальної технології вокалу (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В. Морозов, І. Силаньєва, О. Стахевич, Г. Стасько, Л. Тоцька та ін.); праці, у яких розкрито технології навчання співу (Н. Дрожжина, В. Ємельянов, А. Єремус-Лівандовська, К. Лінклейтер, Д. Огороднов, Г. Пустиннікова, К. Садолін, С. Рігс та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань застосовані *теоретичні методи*: аналізу, систематизації, порівняння різних наукових поглядів, конкретизації, узагальнення – для визначення сутності базових понять дослідження; класифікації – для виявлення напрямів технологізації вокальної підготовки; системно-структурного аналізу – для обґрунтування компонентної структури технологічної культури; моделювання – з метою окреслення моделі

методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, визначення критеріїв оцінювання сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва; *емпіричні методи*: педагогічного спостереження, обговорення, опитування, анкетування, бесіди, діагностичних завдань та карт, творчих завдань, порівняння, оцінювання – для визначення рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва; педагогічний експеримент – для перевірки методики формування досліджуваного явища; *математичної статистики* з метою визначення, інтерпретації й доведення вірогідності результатів педагогічного експерименту.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше* цілісно досліджено проблему формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки; розкрито сутність поняття «технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва», котре розглядається як динамічне фахово-особистісне утворення, яке забезпечується комплексом світоглядних цінностей до мистецького технологічного досвіду, технологічних знань і вмінь, що визначають здатність до засвоєння, застосування технологій музичного навчання в освітньому процесі з метою формування культурної компетентності учнів у майбутній фаховій діяльності; обґрунтовано структуру технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в єдності аксіологічно-культурологічного, гносеологічно-емоційного, технологічно-діяльнісного, творчо-професійного компонентів; розроблено й теоретично обґрунтовано методику формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки (цільова, концептуальна, формувальна, оцінювально-результативна складові), основою якої є педагогічні умови: стимулювання установки майбутніх учителів музичного мистецтва на опанування цінностями технологічної культури; активізація когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання; алгоритмізація технологічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної

підготовки; цілеспрямованість на поетапність у розвитку технологічної творчості студентів на заняттях із вокальних дисциплін, та розроблені методи, котрі класифіковано, як: ціннісно-стимулювальні, сугестивно-пізнавальні, технологічно-діяльнісні, творчі; визначено критерії та показники оцінювання рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки (ціннісно-культурологічний, пізнавально-емоційний, технологічно-діяльнісний, креативно-професійний).

Уточнено сутність понять «вокальна підготовка», «вокально-педагогічна технологія», «технологія навчання співу»; класифікацію технологій навчання співу; педагогічні принципи технологічної культури майбутніх учителів у вокальній підготовці. *Подальшого* розвитку набула методика вокальної підготовки студентів до виконавської і педагогічної діяльності.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в розробці діагностичних методів для перевірки рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Потенціал технологій навчання співу може бути використано для розв'язання широкого кола завдань у процесі вокальної, вокально-хорової, інструментальної підготовки: формування міжкультурної компетентності, міждисциплінарних знань і вмінь, розвиток музичних здібностей. Обґрунтовану й експериментально апробовану методику формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки можливо застосовувати під час викладання дисциплін «Методика викладання вокалу», «Методика постановки голосу», «Вокальний клас».

Матеріали дослідження **впроваджено в освітній процес** Криворізького державного педагогічного університету (довідка №09/1-417/3 від 07.10.2020 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (04/461 від 12.10.2020 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка 1245/24/3 від 16.09.2020 р.), Київської муніципальної академії музики імені Р. Глієра (довідка №060/03-01/247-19 від 24.06.2020 р.)

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження дисертації обговорено на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Наука, технології, інновації: світові тенденції та регіональний аспект» (Одеса, 2018), «Мистецький освітній простір у контексті формування сучасної парадигми освіти» (Кропивницький, 2018, 2019), «Музичне мистецтво XXI століття – історія, теорія, практика» (Дрогобич, 2019), «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2019), «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності та майбутнього» (Чернігів, 2019); *всеукраїнських*: «Мистецька освіта: теорія, методології, технології» (Кривий Ріг, 2017, 2019). Результати дослідження обговорено і позитивно оцінено на засіданнях кафедри методики музичного виховання, співу і хорового диригування, звітних наукових конференціях молодих науковців факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету (2017–2020 рр.).

Публікації. Основні наукові положення дисертації висвітлено в 7 публікаціях (із них 5 – одноосібні), зокрема 3 статті в наукових фахових виданнях України, 2 – у зарубіжних наукових періодичних виданнях (1 – WOS), 2 – у матеріалах науково-практичних конференцій.

Особистий внесок здобувача полягає в праці [5] у відображенні результатів практичного впровадження технологій навчання співу в процес вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та в праці апробаційного характеру [7] в аналізі та класифікації технологій естрадного вокального навчання, використання яких впливатиме на ефективність формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається із загальної анотації, вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (314 найменувань, із них 23 – іноземними мовами). Загальний обсяг роботи – 271 сторінки, з яких основного тексту – 194 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Сутність технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва

Сьогодні до основних завдань вітчизняної мистецько-педагогічної освіти слід віднести впровадження інноваційних технологій, опанування і застосування яких повинно стати системним процесом, що охоплює різні види фахової діяльності вчителя музичного мистецтва. У законі України «Про освіту» (2017) [74], «Концептуальних засадах реформування середньої освіти» (2016) [95] зазначено вимоги щодо важливості впровадження сучасних технологій, а саме, що застосування технологій у освітньому процесі та управління закладами освіти й «системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи» [96]. Означені вимоги потребують високого рівня технологічної культури вчителя музичного мистецтва, значеннями показниками якої є: устремління педагога до опанування інноваційними технологіями навчання, сформованість оцінного ставлення до них, уміння впровадити ефективні технології в освітній процес; пробудити завдяки ним інтерес сучасних учнів до музичного мистецтва.

Обґрунтування теоретичних основ формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки базується на аналізі існуючого досвіду щодо означеної проблеми, зокрема щодо сутності поняття *технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва*. Теоретичне визначення такого поняття передбачає з'ясування етимологічно близьких і дотичних до нього за значенням дефініцій, які структуровано з урахуванням принципів: *науковості, взаємозумовленості та взаємозв'язку, ієрархічності, творчого моделювання*. Принцип *науковості* передбачає тлумачення кожного означеного поняття з урахуванням сучасних досягнень різних наукових сфер; принцип *взаємозумовленості та взаємозв'язку*

полягає у виявленні закономірного зв'язку між ключовими поняттями дослідження та загальною зумовленістю їх вибору для ефективності дослідження; *ієрархічності* передбачає визначення чіткої ієрархії в системі ключових понять дослідження; принцип *творчого моделювання* полягає в моделюванні структури понять і використанні творчого підходу в знаходженні сутності та змісту дефініцій, які входять до її складу.

Для з'ясування сутності технологічної культури вчителя нами структуровано поняття у дві групи (рис. 1.1.). Так, до першої групи базових понять дослідження входять дефініції, які розкривають сутність культури вчителя, а саме: культура, професійна культура, педагогічна культура, професійно-педагогічна культура, художня культура, музична культура, музично-педагогічна культура, вокальна культура, вокально-педагогічна культура. Друга група понять спрямована на розкриття змісту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, наразі: технологія, методика, педагогічна технологія, мистецька технологія, музично-педагогічна технологія, художньо-педагогічна технологія, музично-педагогічна технологія, вокально-педагогічна технологія, технологія вокального навчання, технологічні знання, технологічні вміння, технологічна компетентність учителя, технологічна культура вчителя, технологічна культура вчителя музичного мистецтва.

На сьогодні існує значна низка досліджень, у яких окреслено концепції, підходи щодо розуміння категорії *культура*. Адже з історичним розвитком суспільства змінюються теорії, які дають пояснення феномену культури, як: усе, що створено людиною; усвідомлення протистояння культури природі; позиціонування цілісності культури; пов'язане з діяльнісним характером буття або з його ціннісним аспектом; уособлення значення знаків, символів, образів.

Теорія культури тлумачить її як суспільну технологію, що в якомусь сенсі обезлюднює саму культуру [287]. Починаючи з середини ХХ століття домінуючою тенденцією у філософії, культурології, філології, психології, педагогіці, мистецтвознавстві та інших гуманітарних науках став культуроцентризм. Окреслимо лише деякі сучасні тлумачення поняття *культура*,

які дають узагальнене потрактування означеному феномену, і які вже розкривалися нами в попередніх публікаціях [150]:

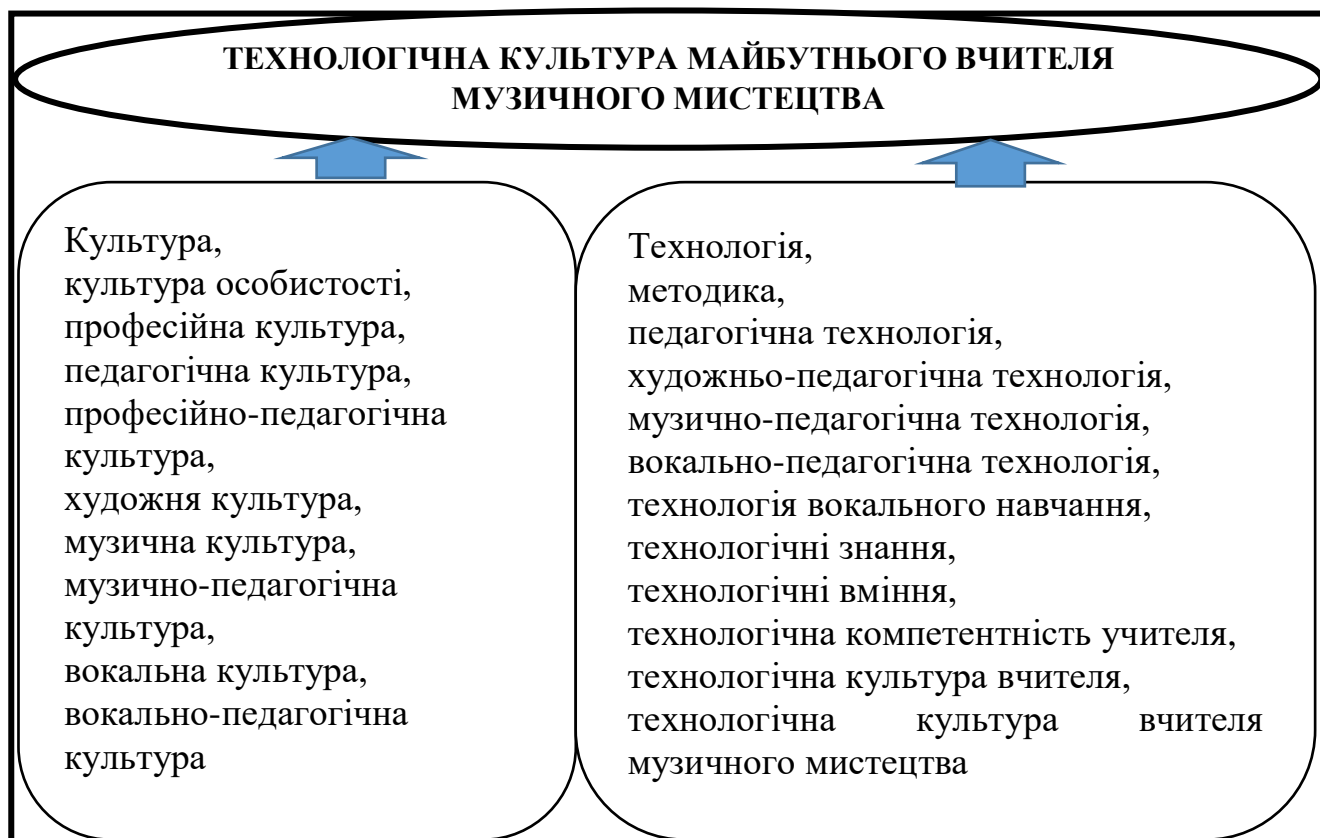


Рис. 1.1. Структура дефініцій для визначення поняття *технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва*

У сучасному словнику української мови надається декілька визначень поняття *культура*, що це: «1) освіченість, вихованість; 2) сукупність матеріальних та духовних цінностей створених людством протягом його історії, те, що створюється для задоволення духовних потреб людини; 3) рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності» [248, 33].

Аналіз філософських праць показав, що в сучасній філософії поширених поглядів набули теорії: С. Гессена, який доцільно в якості ціннісно-цільових об'єктів культури вирізняє освіченість, що включає освіту, мистецтво, моральність, релігію; громадянськість – право й державність; цивілізацію – економіку й техніку [44, 27]; В. Стьопіна, діяльнісно-семіотична теорія якого є

багатовимірною картиною культури (з поданими в ній знаннями, нормами, навичками, ідеалами, зразками діяльності й поведінки, ідей, гіпотез, вірувань, ціннісних орієнтацій тощо) у глибині й динаміці її історичного розвитку та системою історично розвинених надбіологічних програм людської життєдіяльності (діяльності, поведінки та спілкування), які забезпечують відтворення та зміни соціального життя в усіх її проявах [242, 10]. Тобто, культура, згідно з позицією В. Стьопіна – зібрання та збереження досвіду, який передається від покоління поколінню.

Сучасна культурологія пропонує декілька концепцій щодо визначення поняття культура, наразі: у наукових працях М. Бахтіна та В. Біблера культура розглядається як діалог культур, що є одночасним буттям і спілкуванням людей різних минулих, нинішніх і майбутніх культур [13; 17]; у дослідженнях Д. Лихачова культура є певним комплексом понять, у яке повинні входити та завжди входили релігія, наука, освіта, моральні норми поведінки людей і держави [119, с. 3]. Соціальне значення культури, згідно з думкою вчених, полягає в тих функціях, які вона виконує для людства, це такі функції, як: інформаційна, адаптивна, комунікативна, інтегративна, соціалізаційна [83].

За слушної думки А. Кармін, О. Новікової, культура є соціальною інформацією, що збережена й накопичена в суспільстві за допомогою створюваних людьми знакових засобів і виступає як світ артефактів, продуктів і результатів людської діяльності; штучно створених людьми предметів і явищ (думок, речей, засобів діяльності) [86, 419]. Автори підкреслюють що культура це «світ смислів, куди входять знання, цінності, регулятиви (соціальні правила чи вимоги); світ знаків».

Взаємозв'язок філософських, культурологічних, філологічних і мистецтвознавчих основ у виявленні сутності та значення міждисциплінарного поняття культури ґрунтовано розкрито в дослідженні О. Самойленко, яка приходить до висновку, що у розумінні сутності дефініції *культура* розкриваються зв'язки з сутністю культу, пам'яті, символу, безсмертя. У світі культури, науковець доцільно вбачає загальний історичний простір, який не

вичерпується світом знань, областю логічного мислення, а передбачає «вбудованість» у культуру повсякденного досвіду, досвіду переживань і передчуттів, включаючи незрозумілі містифіковані відчуття, те, що не піддається інтелектуальному аналізу [220, 28-32].

У педагогічній психології існує усталена думка, що опанування людиною культурним досвідом уможливлено тільки в процесі включення її до соціально значущої діяльності, яка підтверджується висновком Л. Виготського щодо інтеріоризації соціальних форм діяльності в індивідуальну та здійснення культурного розвитку особистості через інших, яка тільки так стає собою, цей закон стосується не тільки конкретної особистості, але й, у цілому, історії кожної окремої нації [36, 144-145].

Педагогічні дослідження вітчизняних учених потрактовують поняття культури через сукупність практичного, матеріального й духовного «надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються в результатах продуктивної діяльності» (С. Гончаренко, [48]; І. Зязюн [77]). Так, на слушну думку С. Гончаренка, «культура – це область духовного життя суспільства». Учений підкреслює системність в феномені культури, а саме що культура «охоплює в першу чергу систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо художньої), а також установи та організації, які забезпечують їх функціонування (школи, вузи, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо)» [48, 182]. Згідно з позицією І. Зязюна, головною особливістю культури є духовність, оскільки кожна національна культура складається з досягнень величезної кількості особистостей [77]. Розглядаючи функції культури в освіті, Н. Островерхова виявляє її змістові аспекти, а саме [177, 7]: «культура – наскрізна характеристика всієї соціальної системи» вона є певним рівнем «організації людей, виражений у продуктах матеріальної та духовної творчості, у характері прийомів і методів праці, інтелектуальної діяльності, фізичного та морального розвитку». Саме тому, доречно зазначає вчена, що у будь-якому суспільному явищі існує її соціологічний, культурний аспект; сутнісна ознака

окремої людини, групи людей, соціальних, професійних, національних спільнот, усього суспільства в цілому [177, 7].

Для мистецької педагогіки потрактування культури є особливо значеннєвим, оскільки з ним пов'язані такі її різновиди, як художня культура, музична культура. О. Щолокова та С. Шип слушно визначають, що відповідно до традиції української культурологічної школи культура розглядається як характеристика способу людського існування, форма, за допомогою якої все соціальне набуває змісту людської самовизначеності; у такому значенні культура притаманна всім виявам життя людини, усій її діяльності, її прагненням [287].

Культура суспільства пов'язана зі смыслом його існування – все що зроблено людиною та що перейшло в її досвід мало, має та завжди буде мати найвищий смисл, не завжди нею усвідомлений, і який постійно відчуває потребу у вербалізації. Однак, вона може розглядатися і як суттєва характеристика окремої людини, яка має прояв, насамперед, у діяльності й за результатами якої ми можемо зробити висновок про рівень культури особистості». Поняття *культура особистості* в дослідженні В. Краєвського потрактовується через об'єднання підходів, зокрема: регулятивно-діяльнісного, цілісного, формаційного, технологічного, сутнісно-змістового, країнознавчого, виробничо-продуктивного, демографічного, локально-типового, ціннісного, системного тощо [97]. Нам близька позиція В. Гриньова, який вирізняє в культурі особистості «горизонтальні шари» - інформаційний, технологічний та аксіологічний. Технологічний шар, на думку вченого, виникає в процесі «оволодіння особистістю певними вміннями й навичками, що забезпечують високу якість діяльності» [51, 26].

Розуміння сутності поняття культури особистості надає можливість розкрити сутність значеннєвих для нашого дослідження понять *професійна культура, педагогічна культура, професійно-педагогічна культур»,* оскільки технологічну культуру вчителя музичного мистецтва ми розглядаємо як невід'ємний компонент, що входить до цих системно-інтегративних утворень.

У сучасних наукових дослідженнях розглядаються поняття *професійна культура вчителя та педагогічна культура.* Однак, необхідно констатувати факт

відсутності чіткого розмежування означених дефініцій. Так, зважаючи на те, що в понятті «професійна культура» стоїть на першому місці слово «професійна», що означає згідно з думкою Л. Тіщенко, володіння людиною технологічним аспектом професійної діяльності [254, 32]. Отже науковець слушно узагальнює, що без «достатнього рівня професійної компетентності фахівець не може мати високий рівень професійної культури». Разом з тим «неодмінним атрибутом професійної культури має вважатися ціннісне сприйняття людиною своєї професійної діяльності» [254, 32]. Професійна культура вчителя в дослідженні Н. Гузій досліджується на методологічних засадах трьох наукових підходів: діяльнісного, у контексті якого культура виступає як передумова, мета, спосіб, інструмент педагогічної праці»; особистісного, у конексті якого культура виступає «концентрованим вираженням особистості педагога»; аксіологічного, у контексті якого культура є «системою цінностей-регуляторів педагогічної праці [52, 115]. Р. Хайбулліна дає авторське тлумачення поняття професійної культури вчителя музики як феномену поліаспектної інтеграції педагогічної та музичної культур, що проявляє себе в специфічних способах вирішення задач загальної музичної освіти [273, 5].

Поняття *педагогічна культура* ґрунтовно розкрив В. Сухомлинський, який звернув увагу на її індивідуально-особистісну характеристику, яка пов'язана з викладацькою та виховною діяльністю. До основних показників педагогічної культури вчений відносить: глибокі знання, гуманну позицію, багатство особистості, вміння досягати розуму й серця дітей, самокритичність і висока вимогливість до себе, здатність бути дослідником та висока мовленнєва культура [248]. Подібної думки дотримуються і В. Сластьонін, який розглядаючи поняття «педагогічна культура», доцільно визначає її як особистісну характеристику вчителя, що являє собою спосіб реалізації професійної діяльності в поєднанні з метою, засобами та результатами» [232], та Г. Селевко, який вважає, що педагогічну культуру викладача характеризує гармонійний розумовий, моральний розвиток, стійка педагогічна спрямованість, педагогічна майстерність, комунікативність, самовдосконалення, культура темпераменту, наукова та

художньо-естетична обізнаність, здатність творчо мислити [222]. Л. Тіщенко потрактовує педагогічну культуру через призму професійної компетентності та через відчуття відповідальності за свою майстерність» та вирізняє такі підходи до характеристики педагогічної культури, як: цільовий, інформаційний, мотиваційний, функціональний, ціннісний» [254, 45]. У дослідженні А. Растригіної, присвяченому педагогічній культурі майбутнього вчителя музики, стверджується, що означена культура є органічною частиною загальної культури особистості та структурним утворенням, що відображає міру розвитку його сутнісних сил, які є результатом засвоєння норм, засобів, механізмів музично-педагогічної діяльності та творче їх застосування, орієнтоване на гармонізацію особистості педагога-музиканта [205]. Ю. Смаковський вивчаючи особливості формування педагогічної культури вчителя музичного мистецтва, визначає, що педагогічна культура – це система норм, ціннісних орієнтацій, практично реалізованих у процесі культивування людини. Така культура, зазначає науковець, «забезпечує умови для саморозвитку й самореалізації особистості в системі освіти та самоосвіти» [236, 293].

Ми вважаємо, що поняття *професійна культура вчителя* значне ширше за своїм змістовим наповненням, ніж поняття *педагогічна культура*, адже серед основних показників професійної культури вчителя є, насамперед, високий рівень володіння фахівцем професійною компетентністю, тоді як основним показником педагогічної культури особистості є стійка педагогічна спрямованість діяльності. Професійна культура вчителя музичного мистецтва включає в себе не тільки педагогічний аспект, але й музично-виконавський, дослідницький, технологічний, самовдосконалювальний тощо. Педагогічна культура може бути притаманна не тільки вчителю, але й батькам та рідним дитини, суспільству тощо.

У наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених значна увага приділяється поняттю *професійно-педагогічна культура*, яке інтегрує зміст першої та другої дефініції. Так, на доречну думку Г. Наседкіної, професійно-педагогічна культура майбутніх педагогів-музикантів є інтегративним особистісним утворенням, яке включає ціннісне ставлення до професії педагога –

музиканта, професійні знання й уміння їх застосовувати, визначені особистісні якості, стійку мотивацію до вдосконалення професійної майстерності, що в сукупності забезпечує успішність професійно-особистісного становлення [158, 21]. Визначаючи сутність професійно-педагогічної культури вчителя музики та співу, Т. Ткаченко доцільно розглядає її як інтегральну системну єдність компонентів (системи знань, системи вмінь, системи особистісних якостей), які характеризують особистість майбутнього вчителя, спрямовуючи його діяльність, слугують основою його професійної підготовки [256, 7].

До складових професійно-педагогічної культури вчителя музичного мистецтва належить художня культура. Поняттю *художня культура* дає обґрунтоване визначення М. Каган, який розглядає його як шар культури, який кристалізується навкруги мистецтва та сукупний спосіб і продукт здійснення художньої діяльності людей. Науковець слушно зазначає, що художня культура суспільства виступає в якості унікальної гармонійної системи художніх цінностей різних видів мистецтва: образотворчого, словесно-музичного, сценічного та екранного [84]. Згідно з думкою С. Давидової, художня культура особистості пов'язана з технологічним аспектом художньої діяльності, вона є процесом, який проявляє себе у вигляді динамічної інтегрованої системи структурних компонентів, властивостей і рис особистості, яка забезпечує засвоєння й опанування художніх цінностей, оволодіння художніми технологіями та власною художньо-творчою діяльністю [54]. З іншого боку, вважає вчена, художня культура особистості тлумачиться як результат, визначений рівень засвоєння та привласнення нею цінностей художнього спадку людства, ступінь художньої компетентності, а також міра її творчої активності, самостійності, ініціативи у власному створенні художніх цінностей [54].

У музичній педагогіці вищої школи теорія художньої культури розглядається в інтеграційному взаємозв'язку зі змістом освіти вчителя музичного мистецтва. Тому, за обґрунтованої думки Л. Рапацької, художня культура вчителя музики пов'язана з розвитком його творчих здібностей, професійних якостей і ерудиції, зі збагаченням духовно-емоційної сфери особистості та становленням

громадянської позиції. Категорію художньої культури дослідниця потрактовує у двох площинах: як професійно значеннєву якість учителя музики» та як «феномен людської діяльності, цілісна педагогічна інтерпретація якого в змісті освіти потребує міждисциплінарного теоретико-методологічного аналізу [202, 8].

Художня культура або художнє життя, яке, з одного боку, характеризує в соціологічному аспекті реальний стан художньої культури, з іншого – є якісним масштабом оцінки процесів художнього життя; яскраво проявляє себе через мистецтво. Поняття *художня культура* ємко розкрили вітчизняні вчені О. Щолокова, С. Шип, О. Шевнюк, О. Семашко [287]. У їх дослідженні художня культура відображає якісну сутність існування самого мистецтва в суспільстві, його значення в системі естетичних координат, у системі культури та в системі суспільства, тобто його соціально-естетичну ефективність. Художня культура – це збірне поняття, що окреслює цілісну, специфічну сферу суспільного життя, у якій відбувається духовна культурна діяльність, що має глобальний універсальний вплив на індивідуалізацію людини, формування її як гуманістично-творчої особистості; вона є ядром естетичної культури, у якій втілюється вищий рівень гармонії людини в її відносинах з природою та суспільством (О. Щолокова, С. Шип, О. Шевнюк, О. Семашко) [287].

Системне поняття художня культура (особистості, вчителя, музиканта) включає підсистемний компонент – музичну культуру, яка в наукових розвідках учених тлумачиться, як система, що об'єднує музичні цінності (музичні твори та їх виконавську трактовку), усі види діяльності, спрямовані на їх створення, збереження, перетворення, відтворення, засвоєння й поширення, усіх суб'єктів, які беруть участь у зазначених видах діяльності, всі спеціальні інститути й заклади, які забезпечують таку діяльність (А. Сохор) [237]. Знаходячись в інтенції Б. Асаф'єва, В. Медушевський розглядає музичну культуру через музичну інтонацію. Так, на думку вченого, у музичній інтонації людина повстає не тільки як біологічно конкретна істота, але і як соціально-конкретна особистість. Така трактовка музичної культури пояснюється тим, що соціальну сутність людини музика може втілювати саме тому, що культуру вона навчилася «згортати» в

інтонацію. До розмірів інтонації зменшуються культурні стилі, цілі, художні епохи разом із соціально-світоглядним змістом, який їх наповнює [140].

Аналізуючи поняття *вокальна культура*, сучасні вчені розглядають її як естетичну категорію в межах «музичної культури як складової світової художньої культури» ([4]; [170]). В. Антонюк, обґрунтовуючи наукові методи дослідження українського вокального мистецтва в контексті культурологічного підходу, акцентує увагу на різних теоріях, як: теорія національної художньої культури, теоретичні аспекти системного підходу до «пізнання культуротворчих професійно-педагогічних явищ, феноменологічні аспекти теорії творчості, епістемологія культури, етнокультурологія й етномистецтвознавство, структурний типологізм, теорія особистості, теорія міграції» [5, 29]. Науковець наголошує, що вокальна культура є художнім сольним співом і окреслює, що в її основі вокально-педагогічна творчість, у зміст якої входять: «етнологічні етапи навчання професійному співові, проблеми мовної культури вокалістів, орфоепія в художньому співі, культурно-семіотичний аспект українського вокального тезаурусу, теорія етнокультурної мовно-вокальної модальності [4].

Художня, музична, вокальна культура особистості вчителя музичного мистецтва є складовими його професійної культури. Тож, вокальна культура вчителя як невід'ємна частина світової музичної культури, базується не лише на загальних рисах світового й національного професійного вокального мистецтва й вокальної педагогіки, але й на народних вокально-педагогічних традиціях. На думку китайських учених, вокальна культура дозволяє виявити своєрідність кожної з них [277, 7]; вона є здатністю особистості до передачі художнього змісту вокального твору шляхом використання сукупності вокальних навичок [31, 24].

Формування вокальної культури співаків, учителів передбачає оволодіння ними вокальною школою на засадах західноєвропейської вокальної традиції. Вокальну культуру ми розглядаємо з двох позицій: з одного боку, як складову світової художньої, наразі музичної культури; з іншого боку, як результат опанування особистістю світовим вокально-творчим спадком, який включає вокальні твори композиторів різних епох і стилів, різних народів; і світовою

вокальною традицією, як: зразком красивого співацького звуку з методикою розвитку співацького голосу, естетичними оцінними критеріями, культурою сприймання вокальної музики тощо. Комплексне поняття вокальна культура вчителя музичного мистецтва включає в себе такі професійно-особистісні утворення, як: вокально-виконавську культуру, вокально-педагогічну культуру, вокально-звукову культуру, вокально-сценічну культуру та інші.

Вокально-педагогічна культура є результатом опанування особистістю цінностями вокального мистецтва та вокальної педагогіки [170]. Інтерес для нашого дослідження мають наукові розвідки О. Плеханової щодо технології формування вокально-педагогічної культури вчителя музики в процесі вузівської підготовки. Науковець визначає вокально-педагогічну культуру вчителя музики як інтегровану якість особистості, що «включає ціннісне ставлення до спадку людства у сфері різних видів співацької діяльності» [188]. Розглядаючи компетентність у сфері вокальної педагогіки, учена зазначає, що вона відображає рівень вокально-виконавської майстерності. Вокально-педагогічна культура вчителя музичного мистецтва, згідно з думкою Н. Овчаренко, є результатом опанування вокально-педагогічними знаннями, вміннями, навичками, «осягнення смислової інформації, досвіду, традиції вокального мистецтва, вокальної педагогіки та привласнення їх цінностей» [170, 93]. У структурі вокально-педагогічної культури вчителя музики, на думку авторки, обов'язковим є технологічний компонент, який відображає міру володіння вчителем системою вокально-педагогічних операцій та дій.

Характеризуючи *вокально-виконавську культуру* вчителя музики, Н. Нургаянова потрактовує її як інтегративну професійно-особистісну якість, що складається із «сукупності взаємопов'язаних загальнокультурних і професійних знань, вокально-виконавських умінь і навичок, що визначають здібність і готовність учителя музики до успішної творчої професійної діяльності в загальноосвітньому закладі» [165]. Досліджуючи проблему вокально-виконавської культури, Ван Цзяньшу прийшов до доречного висновку, що вона є «здатністю майбутнього вчителя музики до творчого високопрофесійного

втілення художньо-образного змісту музичного твору шляхом ефективного використання вокально-виконавських і науково-методичних знань, умінь, навичок» [25, 9]. Ми вважаємо, що виконавська культура вчителя музики є професійно-особистісним утворенням, яке базується на вокально-виконавських здатностях та комплексі особистісних рис і музичних (вокальних) здібностей, що забезпечують успішність вокально-виконавської діяльності самого вчителя музики та його вихованців.

Питання розвитку вокально-мовної культури вчителя музики досліджувала Л. Чернова, на думку якої вокально-мовна культура вчителя музики формується на основі поняття про музичне інтонування Б. Асаф'єва, яке є типом художнього мислення особистості [281, 166]. Науковець дійшла логічного висновку, що «мова учнів загальноосвітньої школи втратила свою наспівність, а в співі з'явилася розмовна манера інтонування» [281, 166]. При цьому, дослідниця спирається на думку італійського актора Томазо Сальвіні, що необхідно співати, коли говориш, і необхідно говорити, коли співаєш. У загальноосвітніх школах упродовж багатьох років під час навчання співові дітей основна увага зверталася на охорону їхнього голосу, а не на розвиток професійних рис. Для цього вчителів музики необхідно розібратись у великій кількості методик, застосовуючи їх з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Автор доцільно узагальнює, що технічне опанування голосом повинно йти паралельно з усвідомленням художньої мети вокальної музики (Л. Чернова [281, 166]).

Досліджуючи питання вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки, Т. Ткаченко слушно визначає її, як складову професійної культури педагога музиканта, що характеризує його досягнення в засвоєнні знань, умінь, навичок у галузі вокалу, риторики, сценічної майстерності, педагогічної техніки й визначається готовністю реалізовувати їх у своїй професійно-педагогічній діяльності [257, 10]. Проблема формування сценічної культури майбутніх фахівців засобами естрадного співу досліджувалася китайським науковцем Ген Цзінхен [43, 160]. Він розглядає сценічну культуру як складову його музичної та педагогічної культури та як «багаторівневу сутність фізичних,

моральних і духовних якостей особистості вчителя, які в єдності породжують гармонію добра та краси у вивченні мистецтва музики в умовах концертної музично-виконавської діяльності, а також сприяють особистісному та професійному саморозвитку» [43, 160].

Отже, тлумачення понять, які ввійшли в першу групу нашого дослідження складають теоретичну основу для розуміння понять *технологічна культура вчителя*, яке буде розглянуто в складі дефініцій другої групи щодо з'ясування сутності поняття *технологічна культура вчителя музичного мистецтва*, як-от: технологія, педагогічна технологія, мистецька технологія, музично-педагогічна технологія, вокально-педагогічна технологія, технологія вокального навчання, технологічна компетентність учителя, технологічна культура вчителя, технологічна культура вчителя музичного мистецтва.

Тлумачення поняття *технологія* доцільно розглядати, застосовуючи метод порівняння з дефініцією *методика*.

Технологія на початку свого розвитку досліджувала фізичні, хімічні, механічні та інші закономірні процеси з метою визначення й використання на практиці. Оскільки технології ввійшли в різні галузі наукового знання, відповідно збільшилася кількість визначень поняття, що стосується й педагогіки. Перші згадки про педагогічну технологію та педагогічну техніку відносяться до 30 років ХХ століття [231]. Однак, активно застосовувати педагогічну технологію почали лише з 90-х років минулого століття. Аналізуючи поняття «технологія», В. Сластьонін доцільно зазначає, що на перших порах вона асоціювалася в основному з виробничою сферою діяльності людини [231].

Поняття «*технологія*» розглядається в словниковій літературі, як: *techné*, що з грецької перекладається як мистецтво, майстерність та *logos* – слово, знання, наука [163]. У такому значенні технологію можна розглядати як науку про мистецтво, майстерність, що проникає в усі види культурної діяльності – від політики до релігії, від науки до освіти, й застосовувати до всіх видів художньої діяльності, зокрема й музики [53, 135]. Так, Д. Крилов тлумачить технологію як спосіб засвоєння людиною штучного середовища через спеціально організовану

діяльність, яка включає інформаційний, матеріальний, функціональний, соціальний, особистісний компоненти [100]. Автор доходить логічного висновку, що проблема технологізації освітніх, художніх процесів пов'язана з розвитком технологічної культури її виконавців. Застосування технології в будь-яких галузях і сферах передбачає управлінський процес у змісті та формах, методах і засобах упровадження. Отже, технологія як знання (наука) про майстерність, включає: підготовчу частину (визначається мета, завдання), змістову частину (зміст навчального матеріалу), технологічно-процесуальну частину (форми, методи, засоби).

За результатами аналізу наукової літератури, можемо зазначити, що дефініція *педагогічна технологія* в педагогіці XXI століття є одним із найбільш актуальних і вживаних понять, яке ще формується у своєму етимологічному сенсі. Педагогічна технологія постійно розглядається в педагогічній науці, зокрема: у загальнопедагогічному руслі (С. Гончаренко [48], О. Савченко [218], В. Сластьонін [231], С. Сисоєва [225; 227]), у дидактичному річищі (О. Пехота [186], Г. Селевко [222; 223]), з точки зору виховних можливостей (І. Бех [15], Л. Крилов [100], Н. Островерхова [177]).

Вивчення різних підходів до поняття педагогічна технологія відображає багатовекторний розгляд його сутності, як: «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання й засвоєння знань з урахуванням людських і технічних ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» (С. Гончаренко) [48, 331]; відображення шляху «освоєння навчального матеріалу в межах визначеного предмету, теми, питання в межах цієї технології, що близько до окремої методики» (О. Пехота) [186, 23]; процес вирішення педагогічних задач [231]; сукупність знань про способи й засоби здійснення освітньо-виховних і управлінських процесів (Н. Островерхова) [177, 8]; систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, вибудовану на науковій основі, запрограмовану в часі та просторі, що призводить до бажаних результатів (Г. Селевко) [222]; систему послідовних, взаємопов'язаних дій викладача, що спрямована на вирішення педагогічних

завдань та як планомірне практичне втілення спроектованого педагогічного процесу, що здійснюється відповідно до інваріантних етапів людської діяльності (І. Єрастова-Михалусь) [65, 94]; комплексна інтегративна система, яка охоплює операції та дії, що «забезпечують педагогічне цілевизначення, змістові, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань тих, хто навчається, передбачені цілями навчання» (С. Сисоєва) [225, 148].

Згідно з думкою О. Олексюк, педагогічна технологія є систематичним і послідовним втіленням на практиці заздалегідь спроектоване освітнім процесом. Авторка підкреслює ціннісність педагогічної технології, яка дає змогу «створити гнучку та рухливу структуру навчально-виховного процесу, що коригується завдяки зворотним зв'язкам» та поетапність її відтворення [172, 152].

У своєму дослідженні О. Олексюк окреслює специфічні риси технології [172, 153], як: «постановка діагностичної мети навчання, тобто висування таких цілей навчання, в яких змальовано дії та ставлення учня (знає, розуміє тощо); відповідно до цілей навчальний матеріал поділяють на логічно пов'язані ланки; можливість відтворення навчального циклу, що складається з таких компонентів: постановка мети навчання; попереднє оцінювання рівня навченості й вихованості; навчання та організований виховний вплив; сукупність процедур і коригування згідно з результатами зворотного зв'язку». Учена наголошує на важливості зворотного зв'язку та об'єктивного контролю знань та вмінь, підсумкового оцінювання результатів та постановки нової мети Технології, на думку вченої, притаманні мета, процесуальність і результат навчальної чи виховної діяльності, а також тиражування, що свідчить про її універсальність (О. Олексюк) [172, 153].

Також, до специфічних рис технології вчені відносять застосування технік, доцільних методів, перехід операцій у алгоритмізований характер дій викладачів і студентів, на відміну від неї, методика передбачає поетапність у використанні методів (І. Брітченко [243], Л. Масол [139], В. Стрельников [243]).

Узагальнюючи зазначимо, що в цілому до *специфічних рис технології сучасні вчені відносять: постановку мети, процесуальність (використання*

операцій, дій, технік та методів), результативність, алгоритмізованість, універсальність, здатність до тиражування.

Дослідження поняття педагогічної технології в наукових працях розглядають у дискурсивному контексті, порівнюючи з поняттям «методика», яке в словниковій літературі потрактовується (грецькою – *metodos*) як шлях до чогось, спосіб, «що відповідає на запитання: Як та яким чином досягти мети?» [234], а отже – як спосіб досягнення певної навчальної мети. Сучасні вчені у сфері педагогічної науки розглядають методiku у двох ракурсах порівняно з технологією, як; 1) значно вужчу, спроможну діяти в межах визначеного предмета, адже технології притаманно тиражування ([47]; [186]; [222]); 2) широкую за значенням, якщо під нею розуміється вчення про методи викладання певної науки, дисципліни, а також про методики, технології навчання такої науц» (А. Шевченко, О. Лобова) [284].

Наразі, у дослідженні О. Лобової та А. Шевченко методiku потрактовано як узгоджену сукупність конкретних наукових підходів і дидактичних принципів, етапів, педагогічних умов, методів і прийомів навчання, які комплексно використано з метою формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу [284].

Так, на основі аналізу досліджень вітчизняних учених С. Гончаренка, О. Пехоти та ін., у яких розмежовані категорії «технологія» та «методика», Л. Пастушенко вирізняє їх спільні й відмінні риси [182]: педагогічні технології вдається тиражувати й переносити вивчення різних навчальних дисциплін із гарантією високої якості виконання поставлених завдань; методика навчання є значно вужчою, спроможною діяти тільки в межах певного предмета чи кількох навчальних дисциплін. На думку вченого, «методiku можна довести до рівня технології, як приклад: сучасна методика оцінювання знань відповідає вимогам об'єктивності, надійності, валідності, що дає підстави назвати її педагогічною технологією». Згідно з висновком науковця, нині існує реальна «можливість переходу методичних засобів на новий (якісний) рівень – технологічний». Автор доречно розкриває «переваги технології навчання в контексті методики навчання»

[182, 38]: «технологія, у якій мету (кінцеву, проміжну) визначено дуже точно вимагає розроблення її відповідного змісту, об'єктивних методів контролю досягнення мети», а також, «перекладаючи частину функцій викладача на засоби виховання, дає можливості економити його сили, звільняє час для індивідуального й особистісного розвитку студентів». До позитивних рис технології у порівнянні з методикою вчений відносить і те, що «технологія трансформує загальні теоретичні основи, які формулює педагогіка у вигляді принципів, закономірностей, у систему норм і вказівок проектування педагогічних систем» та «дає змогу створити гнучку й рухому структуру навчально-виховного процесу, що відзначаються можливістю корекції завдяки наявності постійного зворотного зв'язку в ході поетапного відтворення педагогічної технології». Тому, для сучасної мистецької освіти особливо важливим є «технологічний підхід, який дає змогу аналізувати й систематизувати на науковій основі практичний досвід і його використання» (Л. Пастушенко) [182].

Нам близька позиція Г. Селевка, який зазначає, що «пріоритетне питання методики – «як», а технології – «як зробити це оптимально» [222]. До основних ознак педагогічної технології вчений відносить концептуальність технології, чітко окреслену мету виховання та навчання, а також – окреслення цілей – теоретичне і прогностичне дослідження способів, умов, засобів реалізації інновацій в педагогічній діяльності та прогнозування її результатів [222]. Також, серед невід'ємних характеристик технології Г. Селевко вирізняє: «економічність – структурування, упорядкування, ущільнення інформації, яку необхідно сприйняти та засвоїти; алгоритмізованість, проєктованість – поділ технології на етапи, ступені, повторюваність і ритмічність дій, що забезпечують дидактичний результат; коригованість – вироблення педагогічних умінь, які дають змогу вносити процесуальні зміни в технологію зі збереженням основних цілей; візуалізація – комплексне застосування технічних, комп'ютерних засобів навчання та контролю» [222].

У такому контексті слушною вважаємо позицію Л. Пастушенка, що «у технології більше представлено компоненти мети, а також процесуальні компоненти, у методиці – змістову, якісну та варіативну частини» [182]. Доцільно зазначає науковець, що технології навчання будь-якої дисципліни вирізняється від окремих методик» Дослідник визначає ознаки відмінності, як-от: «за вищим ступенем узагальнення, ширшим діапазоном застосування, чіткістю формулювання мети, її діагностичністю, глибшою теоретичною розробленістю, вищим рівнем системного проєктування, регламентації, алгоритмізації» [182].

В останній час в мистецькій освіті широко використовується поняття *«художньо-педагогічна технологія»*, у якій застосовується інтегрування для міжпредметного структурування змісту й систематизації навчального матеріалу. Сума структурних елементів, на думку Л. Масол, «їх різноманітні поєднання неминуче призводять до переструктурування традиційного змісту й технологій викладання окремих дисциплін». У навчанні мистецтву в такому випадку, згідно з авторкою, доцільно застосовувати інтегративну художньо-педагогічну технологію, інструментарій якої «ґрунтується на методах і прийомах порівняння – встановлення спільних і відмінних рис між різними художніми явищами, за аналогією – пошуку часткової схожості між ними за допомогою виявлення та стимулювання образних асоціацій» [138]. Художньо-педагогічну технологію вчена потрактує як теоретично й методично «обґрунтований спосіб організації навчально-виховного процесу, спрямований на оптимальне досягнення цілей художньої освіти й естетичного виховання в їхній континуальності». Дослідниця наголошує, що розвиток ключових, предметних і міжпредметних компетентностей, формування ціннісно-сміслової сфери особистості здійснюється через гнучке управління й коригування сумісних дій учителя й учнів і є результатом такої організації. Художньо-педагогічні технології Л. Масол класифіковано таким чином: інтегративні, проблемно-евристичні, інтерактивні, ігрові, сугестивні, музейні, медійні тощо [138].

До основних видів художньо-педагогічних технологій слід віднести музично-педагогічні технології, які, згідно з В. Черкасовим, спрямовані на досягнення мети

музичної освіти – формування музичної культури молоді як складової духовної культури особистості [279, 151]. Науковець визначає риси, які характеризують музично-педагогічну технологію [279, 237]: формування музичної культури молоді; стимулювання інтересів, потреб і смаків; опанування знань, умінь і навичок у різних видах музичної діяльності; збагачення художньо-естетичного досвіду; розвиток музично-творчих якостей особистості в процесі вокально-хорової роботи, музично-теоретичної підготовки, сприймання музики, імпровізації, гри на музичних інструментах та музично-ритмічних рухів під музику.

У наш час, інтенсивної технологізації суспільства з'являються й нові види художньо-педагогічної технології, до яких можна віднести технологію драмогерменевтики, авторами якої є О. Олексюк, О. Реброва, О. Мікулінська [306], у якій доцільно інтегруються прийоми організації колективно-групової роботи, драматургічних основ музичного мистецтва, яке синтезує або супроводжує будь-яку художньо-творчу діяльність, елементи театральної педагогіки та практичної герменевтики.

Для нашого дослідження є важливим потрактування поняття *вокально-педагогічна технологія*, що є різновидом музично-педагогічної технології. Вокально-педагогічна технологія інтегрує сутність понять *педагогічна технологія*, визначення якої надано в дослідженні, і вокальна технологія або *технологія навчання співу* та потребує нашого детального розгляду й окреслення власної позиції.

Сучасна вокальна педагогіка тільки починає апелювати складним комплексним поняттям *вокально-педагогічна технологія*, яке включає ознаки педагогічної та вокальної технологій. Особливо значення вокально-педагогічної технології зросло на початку XXI століття, оскільки з'явилися комп'ютерно-інформаційні можливості ознайомитися з технологічним досвідом педагогів-новаторів різних країн, які презентують і транслюють свій досвід для світової спільноти. Прикладом вокально-педагогічної технології може бути технологія, яка представлена в дисертаційному дослідженні Л. Василенко, що включає чотири етапи впровадження [29]. Перший етап – фахово-орієнтовний, здійснюється в межах

індивідуальних занять; на цьому етапі проходить ознайомлення студентів із закономірностями співацького процесу та закладаються основи розуміння сутності методичного аспекту вокального навчання (використовуються методи, спрямовані на усвідомлення технічних прийомів голосоутворення). Другий етап – інформаційно-аналітичний, охоплює лекційну та семінарську форми навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, у яких реалізується розроблений на комплексних засадах курс; третій етап – виконавсько-організаційний, передбачає вироблення в студентів здатності до складання навчальних вокальних програм, концертних програм, посилення уваги до відшліфування власної вокальної майстерності, розвиток психологічної стійкості під час виконання вокальних творів в умовах публічної діяльності; четвертий етап – методично-узагальнюючий, здійснюється в умовах педагогічної практики на останніх курсах професійної підготовки студентів і передбачає діяльність за схемою: від усвідомлення узагальненої моделі професійної діяльності майбутнього вчителя музики через створення студентами проєктів власних методичних дій до опанування способами використання й аналізу потрібних методів і прийомів вокального навчання [29, 19]. Технологія Л. Василенко поєднує в собі форми, методи й засоби вокально-методичної діяльності студентів і готує майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної роботи з учнями закладів середньої освіти.

Отже, за результатами аналізу різних потрактувань *педагогічної технології* та незначного існуючого теоретичного досвіду щодо вокально-педагогічної технології, ми прийшли до узагальнення, що *вокально-педагогічна технологія є інтегративною системою, яка поєднує в собі цілеспрямовані, поетапні й алгоритмізовані педагогічні й вокальні дії вчителя (викладача), спрямовані на підвищення результату навчання співу учнів (студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації тощо).*

Окремо розглянемо поняття *технологія навчання співу*. Г. Падалка технологію навчання мистецтву пов'язує з модульною організацією навчання з мистецьких дисциплін і зазначає, що модульна технологія навчання – один із «можливих варіантів доцільної організації підготовки студентів у системі

мистецької освіти» [181]. Існує сучасна тенденція щодо швидкого розвитку технологій музичного навчання порівняно з технологіями музичного виховання, що, на думку ученої, пов'язано з тим, що «технологія навчання меншою мірою залежить від суб'єктивних факторів». Г. Падалка доходить логічного висновку, що на «ефективність виховного процесу дуже впливають майстерність педагога, його особистість, ставлення учня до вихователя. Виховні технології створювати значно складніше» [181, 152].

Щодо мистецтва співу, то термін «технологія» близький за своїм значенням дефініції «техніка» й використовується в дослідженнях сучасних учених, педагогів, співаків-виконавців як його синонім. У науково-методичній праці Е. Гавацко, присвяченій навчанню співаків, пропонуються технології звукоутворення, постановки дихання тощо [39, 50]. Подібну позицію ми спостерігаємо в дослідженні В. Бриліної, Л. Ставінської, що засвоєння майбутніми вчителями музики технологічних аспектів голосоутворення та звуковедення є необхідним для їх успішної діяльності [22, 26]. Питання гармонійного поєднання творчості та технології в процесі співу досліджується в наукових розвідках О. А. Дзюби, який вважає, що це можна вирішити підпорядкованістю технічності співу питанням стилю, жанру та виразності емоцій [55, 68]. Автор відносить до проблем технології врівноваження високої співацької позиції та низького положення гортані. Отже, науковці застосовують поняття технологія вокалу в розумінні вокальної техніки.

Техніка вокалу у перекладі з грецької— це мистецтво, майстерність співу, а технологія вокалу буквально означає знання про мистецтво, майстерність співу й передбачає сформованість технологічних знань і технологічних умінь в управлінні вокально-технічними й художньо-вокальними процесами. Володіння співаком елементами вокальної техніки не завжди є усвідомленим процесом, іноді особистість може бути природньо обдарованим високими вокально-технічними здібностями. Коли розглядають вокальну технологію співацького процесу, мають на увазі сформованість його вмінь застосовувати ефективні дії та операції для

вокально-виконавського результату. У цілому, вокальна техніка спрямована на розвиток голосу, здатного на професійному рівні передати художній смисл твору.

Так, у науковій праці О. Дзюби «Педагогічні аспекти вокальної технології сучасного популярного виконавства» вокальні технології розглядаються як техніки співу. Так, автор зазначає, що питання гармонійного поєднання творчості та технології в процесі співу здавна бентежило видатних діячів музичного мистецтва. Єдиним рецептом подолання кризи видавалося поєднання творчих аспектів із технологією, підпорядкованість технічності співу питанням стилю, жанру та виразності емоцій [55, 67]. Така думка досить часто зустрічається в роботах дослідників, присвячених вокальному виконавству й вокальній педагогіці. Однак, ми вважаємо, що необхідно коректніше використовувати поняття «вокальна техніка» й «вокальна технологія». У першому випадку, це володіння різними техніками співу, у другому – це співацький процес із використанням спеціальних вокальних методів, прийомів, операцій.

Щодо технології навчання співу, то ми її розглядаємо як усвідомлений процес розвитку самої вокальної техніки, творення художньо-сценічного образу вокального твору. Отже, *технологію навчання співу ми потрактуємо як мистецтво універсального та алгоритмізованого навчання співу, що передбачає застосування вокальних методів і прийомів для досягнення мети самого навчання*. Щоб майстерно застосовувати різні технології вокального навчання співу, вчитель повинен не тільки бути ознайомленим зі світовим вокально-технологічним досвідом, але й мати сформовані технологічні знання й уміння для управління вокально-технічними й художньо-виконавськими процесами.

Здійснений розгляд потрактувань різних видів технології дає можливість дослідити й дефініції *технологічні знання, технологічні вміння, технологічна компетентність учителя*, які обґрунтовано висвітлені в наукових розвідках В. Симоненко, присвячених вивченню технологічної культури та освіти, обґрунтовано залежність технологічної культури людини від сформованих у неї технологічних знань і вмінь та особистісних рис. Ми приєднуємося до думки науковця, який зазначає, що *технологічні знання* включають у себе розуміння

базових технологічних понять, уявлення про техносферу, засоби перетворення дійсності, сучасні й перспективні технології виробництва й форми життєдіяльності людини та ін. [230]. Щодо поняття технологічні вміння, то В. Симоненко розглядає його як засвоєння людиною способів перетворювальної діяльності, швидко засвоювати нові професії та технології, проектувати свою діяльність і передбачати її результати здійснювати проектну діяльність, виконувати графічні побудови та ін. [230, 68]. Вважаємо вагомим, що дослідник вирізняє технологічно важливі якості – риси людини, необхідні для успішного опанування перетворювальною діяльністю, зокрема: професійне самовизначення, працьовитість, різноманітність інтересів, гнучкість мислення, потребу в удосконаленні, професійну мобільність, відповідальність, самостійність, дисциплінованість, підприємливість та ін.» [230, 69]. Окремо вчений акцентує увагу на сформованій компетентності як однієї з технологічно найважливіших якостей людини.

У педагогічній вітчизняній науці дефініція «компетентність» є одним із найбільш вживаних дефініцій перших десятиліть ХХІ століття. Сучасні законодавчі документи України [96, 10], розкривають компетентність як «динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». У попередніх публікаціях ми надавали аналіз різних думок учених щодо означеного поняття [150]. Так, зокрема Г. Селевко розглядає компетентність у зв'язку з готовністю до діяльності, а саме, що «компетентність – інтегрована якість особистості, що проявляє себе в загальній здатності й готовності до діяльності, яка базується на знаннях та досвіді, отриманих у процесі навчання й соціалізації та орієнтованих на самостійну успішну участь у діяльності, а компетенція – освітній результат, що проявляє себе в готовності вирішувати поставлені задачі, форми поєднання знань, умінь і навичок» [221, 139]. Технологічну компетентність учителя науковці розглядають як необхідний елемент професійної компетентності вчителя, яка розглядається як «результат цілеспрямованого впливу післядипломної педагогічної освіти,

самоосвіти й розвитку педагогічного професіоналізму на рівні саморозвитку, що визначається рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальною здатністю людини до самовдосконалення» [285, 44].

На основі теоретичного аналізу сучасних наукових розвідок щодо трактувань поняття *технологічна компетентність* нами виявлено основні напрями досліджень учених, які були висвітлено в наших попередніх публікаціях, а саме [150]:

– О. Плуток, І. Яненко окреслюють, що така компетентність є «інтелектуальною та пізнавальною діяльністю викладача, що виявляє себе в інтересі й засвоєнні особою накопичених освітнім простором знань про інноваційні технології навчання, розширенні особистості освіченості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток освітньої діяльності» [191, 136];

– Л. Куземко визначає означену дефініцію як «логічне поєднання теоретичних знань, способів організації освітнього процесу в навчальних закладах і практичних умінь застосовувати спроектовану освітню роботу, аналізувати й оцінювати результати» [98, 161];

– Л. Тишакова трактує означене поняття як «утворення, що містить знання, технологічні вміння й навички, креативно-технологічні здібності, технологізовану рефлексію, професійні якості» [253, 20];

– Н. Манько тлумачить таку дефініцію як «систему креативно-технологічних знань, здібностей і стереотипів інструменталізованої діяльності з перетворення об'єктів (разом із суб'єктом і процесами) педагогічної діяльності» [134, 20].

Наукові розвідки вчених дають можливість узагальнити, що технологічна компетентність є складова професійної компетентності, потребує від учителя постійного саморозвитку та самовдосконалення. У визначенні сутності технологічної компетентності вчителя ми дотримуємося думки Л. Коваль, що «технологічна компетентність є структурно-функціональною складовою професійної компетентності, що характеризується здатністю особистості майбутнього фахівця до самостійної організації навчального процесу в школі на

основі застосування загально навчальних технологій» [92; 150]. Під здатністю особистості майбутнього вчителя до самостійної організації освітнього процесу в школі автор розуміє сформованість його знань і вмінь до технологічної діяльності.

Технологічна компетентність учителя складає основу його технологічної культури як значно ширшої категорії. Аналіз педагогічних праць сучасних учених дав змогу нам змогу виявити, що технологічна культура розглядається з двох позицій: як характеристика технологічної діяльності суспільства та – окремої особистості [150]. Вагомим для з'ясування сутності технологічної культури є дослідження В. Симоненка, наукові розвідки якого присвячено культурно-технологічній концепції розвитку суспільства й освіти. Учений слушно зазначив, «що до початку ХХ століття склалося три типи універсальної культури: міфологічної, космологічної та антропологічної» [150; 230]. Кожному типу культури, зазначає вчений, відповідала освітня парадигма: «інформаційно-репродуктивна, релігійно-догматична, інструментальна, й тільки у ХХ столітті, у технологічний етап свого розвитку, почала формуватися технологічна культура» [230, 206]. Доречним є узагальнення вченого, що в рівні технологічної культури відображено «рівень розвитку перетворювальної дійсності й самої людини, що виражається в сукупності технологій матеріального й духовного виробництва» [150; 230, 206].

Отже у наукових розвідках В. Симоненка технологічна культура розглядається узагальнено, як «рівень розвитку життя суспільства на основі доцільної та ефективної перетворювальної діяльності людей, сукупність досягнутих технологій у матеріальному й духовному виробництві», вона є рівнем опанування людиною сучасними способами пізнання й перетворення себе й оточуючого світу [230, 8]. Доцільною вважаємо думку науковця, щодо сутності технологічної культури особистості, яка включає в себе: технологічний світогляд, технологічне мислення, технологічні знання і вміння, технологічні етику й естетику [150].

Для з'ясування сутності технологічної культури майбутнього вчителя вчителя музичного мистецтва вважаємо важливим аналітичний розгляд потрактувань дефініції *технологічна культура вчителя* в наукових працях учених, у яких означене поняття представлено як *здатність, елемент педагогічної культури, ступінь розвитку особистісних рис* тощо, що було, також, представлено в наших попередніх публікаціях, зокрема [150]:

– В. Пацула, І. Серета вважають, що технологічна культура вчителя передбачає «здатність педагога орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб високотехнологічного суспільства, застосовувати технології в педагогічному процесі, давати оцінку процесу та досягнутим результатам» [183];

– М. Роганов зазначає, що технологічна культура є елементом педагогічної культури й діалектичною інтегрованою єдністю «технологічних цінностей, норм поведінки та методів діяльності, алгоритмічного стилю мислення, технологічних знань, умінь та навичок, що формується, реалізується й удосконалюється в проєктувальній, конструктивній та організаторській діяльності, визначаючи її характер і рівень» [211, 249];

– Є. Рубцова визначає, що «технологічна культура вчителя як ступінь розвитку особистісних рис педагога, становлення технологічного світогляду, мислення, майстерності в застосуванні знань, умінь, що формується у творчій педагогічній діяльності» [214, 37];

– М. Левіна окреслює, що «технологічна культура вчителя передбачає оволодіння логікою поведінки вчителя досвідом креативної діяльності, способом організації технологічних процесів, адаптацію їх до цілей гуманізації та гуманітаризації освіти на основі функціональних умінь: операційних, експертних, науково-дослідних» [115];

– В. Аниськин потрактовує технологічну культуру вчителя як уміння використовувати педагогічний інструментарій: уміння «адекватно використовувати набір педагогічної діяльності, що охоплює: технології

інформаційно-орієнтаційної діяльності, технології повідомлення навчальної діяльності, технології оціночної діяльності» () [3; 145];

– І. Ісаєв, Н. Островерхова зазначають, що технологічна культура вчителя включає процедури, методи та способи їх вирішення [82], [177].

Для нашого дослідження є значимими тлумачення технологічної культури вчителя як [150]: «складового елемента професійно-педагогічної культури вчителя, необхідного компонента творчої самореалізації та самостійного самовдосконалення особистості фахівця, глибокого володіння основами перетворювальної діяльності, готовності до інновацій і новаторства; що передбачає наявність системи технологічних знань, умінь і особистісних якостей» (В. Лола) [126]; «інтегрального особистісного утворення, комплексу гуманістичних цінностей педагогічного процесу, що визначають особистісну спрямованість операційного складу педагогічної діяльності та його змістовність; інваріантні педагогічні вміння, що відображають технологію педагогічної діяльності та сприяють переходу її операційного складу на технологічний рівень; індивідуально-творчий стиль педагогічної діяльності, що розкриває індивідуальну концепцію сенсу професійно-педагогічної діяльності та її творчого втілення» [231].

Означенні потрактування дефініції *технологічна культура вчителя* та узагальнення попереднього наукового досвіду надало нам можливість виявити сутнісність поняття *технологічна культура вчителя музичного мистецтва*, що ще не знайшло свого потрактування в сфері музичної педагогіки. Технологічна культура педагога музичного мистецтва є фаховим утворенням, оскільки в його основі цілепокладання на забезпечення фахової діяльності вчителя. Таке утворення базується на технологічній компетентності, яка передбачає опанування вчителем технологічними знаннями, вміннями та здатностями до алгоритмізації технологічних дій і операцій і до впровадження технологій музичного навчання в освітній процес. Разом з тим, вона є і особистіним утворенням, у складі якої лежать технологічний світогляд, який залежить від загальної культури особистості і базується на світоглядних цінностях до мистецького технологічного

досвіду; та технологічне мислення, у основі якого лежить спрямованість на досягнення освітньої мети та використання технологій музичного навчання.

Отже на основі результатів теоретичного дослідження, ми дійшли висновку, що *технологічна культура вчителя музичного мистецтва є фахово-особистісним утворенням, що забезпечується комплексом світоглядних цінностей до мистецького технологічного досвіду, технологічних знань і вмінь, що визначають здатність до засвоєння, застосування технологій музичного навчання в освітньому процесі з метою формування культурної компетентності учнів у фаховій діяльності.*

Визначаючи поняття «технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва», вважаємо доцільним розглянути наукові праці, в яких вирішуються питання технологізації освітнього процесу майбутніх учителів музичного мистецтва.

Так, у монографії В. Лабунця «Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика» визначено комплекс таких інноваційних технологій, як: вітагенного навчання, в основі якого лежить актуалізація життєвого досвіду особистості, інтерсуб'єктного ставлення до виконання музичних творів, урахування особистісного виконавського стилю та сугестивного впливу на аудиторію слухачів, активного використання медіа засобів, оптимізації блочно-модульної організації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [108]. З метою модернізації інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, учений, серед значної кількості педагогічної інноватики, пропонує застосування оригінальних методів навчання музики, забезпечення освітнього процесу сучасними технічними засобами: Інтернет, аудіо апаратурою, відео, медіа технологіями, стимуляцію інструментально-виконавського навчання інтерактивними засобами тощо. На наш погляд, пропоновані вченим інноваційні технології доречно застосовувати не тільки для вдосконалення й оновлення інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, але й для інших видів його фахової підготовки.

Серед фундаментальних досліджень, пов'язаних із технологізацією освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, відмітимо дисертаційну роботу Л. Пастушенка «Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах», у якій обґрунтовано педагогічну технологію розвитку професійних компетентностей майбутнього вчителя музики, формування якої здійснювалося в три етапи: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним і діяльнісно-творчим. У процесі дослідження автором доведено, що «завдяки застосуванню педагогічних технологій у навчальному процесі існує можливість перемістити основний акцент із накопичення певного багажу знань до стимулювання особистісного та професійного розвитку студентів на основі становлення їхніх умінь самостійно вирішувати типові та нестандартні професійні та життєві завдання» [182, 6].

Заслуговує уваги дисертаційне дослідження Л. Ліхницької «Формування готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності», у якому окреслено основні проблеми підготовки фахівців такого напрямку, зокрема: низький рівень інноваційної бази знань (інноваційного тезаурусу), студентів-музикантів; нерозуміння студентами сучасного рівня майбутнього вчителя музики – вчителя-новатора; відсутність відповідної матеріально-технічної бази сучасного мультимедійного забезпечення тощо. Для розв'язання таких проблем, авторкою роботи пропонується застосовувати в освітньому процесі такі авангардні технології, як: мистецькі мультимедійні технології О. Базелюк, психотерапевтичні технології В. Петрушина, технології творчого музикування Т. Тютюнникової, технології музично-естетичного виховання, яке передбачає вільну імпровізаційність зі звуками, ритмом, мелодіями тощо, британських науковців К. Свонвіка, Д. Тейлор, М. Шефера [120].

У контексті зазначеного наукового дискурсу доречно відзначити дисертаційну роботу В. Міщанчук «Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва». Учена зазначає, що застосування сугестивної технології дозволяє

здійснювати вплив на їх емоційно-образну сферу й тим самим призводить до розуміння власного *Я*, стимулювання інтуїтивної сфери, створення яскравих інтерпретацій музичних творів [146]. Використання сугестивних технологій, за зазначеною думкою В. Міщанчук, базується на наукових здобутках В. Бехтерева, С. Гончарова, Г. Лозанова, С. Пальчевського Л. Тарасової, Т. Чубукової та ін., і в освітньому процесі передбачає «організацію психічно-динамічного комплексного процесу, що ґрунтується на впливах партнерів на свідомому й підсвідомому рівнях в умовах психологічного комфорту, у ході якого розвиваються та формуються певні музично-художні уявлення особистості, не притаманні їй раніше» [146]. Авторка акцентує увагу на виконавському процесі та створенні й оригінальних ідей та інтерпретацій музичних творів.

У розглянутих дослідженнях окреслено технології, які ефективно впливають на динаміку зростання професійної компетентності, фахової готовності, особистісних рис майбутніх учителів музичного мистецтва. Тож, критичний аналіз досліджень дав нам змогу з'ясувати, що *технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва є динамічним фахово-особистісним утворенням, що забезпечується комплексом світоглядних цінностей до мистецького технологічного досвіду, технологічних знань і вмінь, що визначають здатність до засвоєння, застосування технологій музичного навчання в освітньому процесі з метою формування культурної компетентності учнів у майбутній фаховій діяльності.*

Таким чином, теоретичне дослідження сутності технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в науковому дискурсі здійснено в процесі розгляду двох груп понять, дотичних до означеного поняття. За результатами дослідження визначено, що «технологічна культура вчителя музичного мистецтва» є фахово-особистісним утворенням, що забезпечується комплексом світоглядних цінностей до мистецького технологічного досвіду, технологічних знань і вмінь, що визначають здатність до засвоєння, застосування технологій музичного навчання в освітньому процесі з метою формування культурної компетентності учнів у фаховій діяльності», а технологічну культуру

майбутнього вчителя музичного мистецтва потрактовано як динамічне фахово-особистісне утворення, що забезпечується комплексом світоглядних цінностей до мистецького технологічного досвіду, технологічних знань і вмінь, що визначають здатність до засвоєння, застосування технологій музичного навчання в освітньому процесі з метою формування культурної компетентності учнів у майбутній фаховій діяльності.

1.2. Зміст та структура технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки

В умовах модернізації мистецько-педагогічної освіти сучасний учитель музичного мистецтва повинен володіти різними технологіями навчання учнів та проєктувати освітній результат і його педагогічне забезпечення. Така потреба середньої та позашкільної освіти зумовлює необхідність вирішення завдання формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої педагогічної освіти в процесі їх підготовки з фаху, зокрема вокальної, яка забезпечує вчителя технологічним інструментарієм навчання учнів найдоступнішому виду музикування, яким є спів.

Для вирішення досліджуваної нами проблеми є необхідність у визначенні компонентів, які складають структуру означеного явища, що мають формуватися саме в процесі вокальної підготовки. У такому контексті вважаємо особливо значимим з'ясування сутності вокальної підготовки та тих технологічних знань, умінь, здатностей, які мають здобувати майбутні вчителі в процесі вокальної підготовки.

Вокальна підготовка в дослідженнях зарубіжних і українських учених розглядається як система навчання та як процес формування. Так, В. Бриліна і Ставинська Л. професійну вокальну підготовку розглядають як систему навчання, яка забезпечує студентів особистісними знаннями, вміннями, навичками, що гуртуються на взаємодії педагогічної та виконавської майстерності [22, 6]. Більшість учених розглядають вокальну підготовку не як на систему навчання, а

як процес формування готовності до вокальної діяльності. Зокрема, Р. Лоцман вокальну підготовку розуміє як динамічний процес, що забезпечує ефективність здобуття знань, умінь і навичок вокального мистецтва [127, 70]. Подібним чином у дисертаційних роботах китайських учених вокальну підготовку розглянуто як процес формування в майбутніх учителів музичного мистецтва «здатності до художньо-педагогічного аналізу вокальних творів та їх виразного сценічного втілення у виконавсько-просвітницькій діяльності» (Лай Сяоцінь [111, 14]); процес, результатом якого є підготовленість (Ло Чао [123, 98], структура якої включає компоненти: культурно-орієнтаційний, індивідуально-ціннісний, творчо-рефлексивний. Згідно зі слушною позицією Л. Тоцької, що вокальна підготовка це «процес вивчення історико-теоретичних і дидактичних основ вокальної педагогіки та виконавства» [262, 8]. Учена акцентує вагу на тому, що такий процес має «сприяти формуванню необхідного обсягу знань і співацьких навичок у майбутній вокально-педагогічній діяльності студентів» [262, 8].

Зазначена підготовка традиційно здійснюється в процесі оволодіння змісту вокальних дисциплін, як: «Методика постановки голосу», «Методика викладання вокалу», «Вокальний клас» та інші, – і спрямована на опанування студентами вокально-технічними, художньо-виконавськими знаннями, уміннями, здатностями їх застосовувати у вокально-виконавській і вокально-педагогічній діяльності. Сьогодні вокальна підготовка в закладі вищої музично-педагогічної освіти передбачає обов'язкове опанування сучасними технологіями навчання співу для розвитку власного співацького голосу та ефективного навчання співу учнів, що потребує формування світоглядних цінностей у сфері вокального технологічного досвіду, набуття технологічних знань, умінь і здатностей використовувати технології навчання співу в освітньому процесі. Тому, зміст вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва повинен обов'язково включати інноваційні технології навчання співу, які вони будуть використовувати в подальшій фаховій діяльності. Отже, у нашому дослідженні розглядаємо *«вокальну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва як процес набуття ними вокально-технічних та художньо-виконавських знань і*

вмінь, вокально-педагогічних здатностей на основі опанування технологіями навчання співу з метою застосування їх у роботі з учнями в закладах загальної середньої та позашкільної освіти. Відповідно для визначення структурних компонентів технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки є необхідним аналіз сучасних технологій навчання співу, якими вони повинні опанувати в ході вокального навчання в закладі вищої педагогічної освіти.

У кінці ХХ століття й до сучасності майбутні вчителі музичного мистецтва опановують музичними технологіями, спрямованими на підвищення ефективності навчання школярів [150]. Однак, технології вокального навчання тільки починають широко застосовуватися в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що пов'язано з інтенсивністю їх створення в наш час і новими інформаційними умовами, які надають можливість познайомитися зі світовим вокально-технологічним досвідом.

За результатами теоретичного дослідження нами здійснено аналіз сучасних технологій навчання співу, які ми розглядаємо як мистецтво універсального й алгоритмізованого навчання співу, що передбачає застосування вокальних методів і прийомів для досягнення мети самого навчання. Такі технології нами класифіковано таким чином [151; 304]:

– *технології, спрямовані на опанування виконавськими й методичними основами співу;*

– *інформаційно-комп'ютерні технології, зокрема дистанційні, спрямовані на навчання мистецтву співу, оволодіння майбутніми виконавцями й педагогами-музикантами основами звукопідсилювальної апаратури;*

– *технології, які мають здоров'язберезувальне спрямування.*

До першої групи технологій, які розкриті в працях сучасних зарубіжних і українських учених, віднесено технології, спрямовані на опанування виконавськими й методичними основами співу.

Узагальнене концептуальне значення для розуміння технології навчання співу мають науково-методичні праці В. Антонюк [4], Н. Гребенюк [50],

Л. Василенко [29], Н. Дрожжиної [60], В. Ємельянова [64], А. Кулієвої [102], Н. Кьен [106], Я. Кушки [105], К. Лінклейтер [298], Ю. Мережко, [143; 301], В. Морозова [147], Н. Овчаренко [169], Д. Огороднова [171], К. Садолін [309], С. Рігс [310], Д. Семіна і Л. Семіна [224], О. Стахевича [241], Р. Юссона [296], В. Юшманова [289] та ін., у дослідженнях яких розкриваються основи психологічних та фізіологічно-акустичних процесів постановки голосу, обґрунтовуються технологічні основи академічного співу. Так, у результаті наукових пошуків Н. Гребенюк виявлено спіральний метод навчання співу, сутність такого універсального методу розкривається з огляду на саму специфіку навчання співу, а саме: «у вокальному мистецтві неможливо повертатися до раніше набутих технічних прийомів, це вже будуть інші прийоми з іншими вокальними відчуттями, інший рівень професійного та особистісного розвитку студентів» [50, 200]. Функціональні принципи реєстрової взаємодії в співацькому голосі стали предметом наукового дослідження А. Кулієвої [102]. Дослідниця презентує специфіку роботи над перехідними тонами в різних країнах і особливості використання їх композиторами, а також універсальні алгоритмізовані технологічні прийоми формування реєстрових перехідних тонів. Такий досвід потребує широкого вивчення й упровадження в практику академічної вокальної підготовки майбутніх співаків і педагогів. Теоретично-методичний досвід світових вокальних шкіл щодо роботи резонаторного апарату, співацького дихання, артикуляційного апарату, гортані розкрито в науково-методичній праці Н. Овчаренко [169, 3]. Педагог пропонує доцільні вправи для алгоритмізованого опрацювання різних видів вокальної техніки. Важливою для майбутніх співаків і педагогів-вокалістів за різними манерами співу, на наш погляд, є запропонована автором технологія роботи над вокальним твором.

Методиці вокального навчання, яку пропонує Я. Кушка, притаманно риси універсальності й алгоритмізованості, а отже – вона набуває ознак технології навчання співу. Автор обґрунтовує низку методик вокального навчання й виховання, які необхідно застосовувати за певним алгоритмом, у тій послідовності, яку подає педагог-методист. Тобто, йдеться про етапи роботи над

поставою голосу та вокальною технікою [105, 281]. Так, на першому етапі вокального навчання важливим є усвідомлення значення вокальної методики, тому Я. Кушка обґрунтовує: методику навчання співу як дисципліни, методику організації уроку співу, методику проведення першого уроку, методику використання співу як засобу вдосконалення музичальності, методику виховання вокального слуху, методику виховання метро-ритмічних і темпо-ритмічних відчуттів у дітей та ін. На другому етапі – є необхідним формування розуміння залежності методики навчання співу від супроводжуючих його психічних процесів, для досягнення мети автор розкриває: методику використання розумових набутків у співі, методику використання техніки емоцій, методи застосування волі у співі, методику визначення основних якостей співацького голосу та ін. Третій етап – передбачає опанування методикою роботи з голосом, педагог пропонує: методику формування й розвитку голосу відповідно до віку співака, методику класифікації голосів та їхньої характеристики, методику розпізнавання різновидів звучання співацьких голосів. На четвертому етапі – застосовується методика визначення ознак співацького голосу, Я. Кушка обґрунтовує: методику розпізнавання звуку як фізичного та художнього явища, методику визначення характерних змін звука співацького голосу у виконавстві. П'ятому етапу – притаманне застосування методики визначення таких складових співацького процесу, як: анатомо-фізіологічна будова співацького апарату, будова акустичних пристроїв голосу співака та методика їх застосування та ін. Упродовж шостого етапу використовується методика застосування техніки співу, наразі: методика визначення груп вокальних навичок та їхніх характеристик, методи класифікації та використання вокальних вправ, методи розпізнавання різних видів вокалізації, методика визначення типів вокальної техніки та її характеристика, методика формування вокальної техніки з різним типом імпедансу [105]. Змістом сьомого етапу є реалізація методики використання співочого й розмовного голосу, на якому автор пропонує: методику вдосконалення мови та співу, методи розпізнавання та способи усунення вад і недоліків голосу, методику експлуатації, захисту та гігієни голосу співака. На наш погляд, авторська методика навчання

співу Я. Кушки має риси універсальності, алгоритмізації та може *тиражуватися* в процесі виховання співаків з академічною, естрадною, народною манерами співу та сприяє ефективності їх вокальної підготовки й розвитку вокальної техніки.

Важливою для вокальної роботи з учнями середньої загальноосвітньої школи, є прогресивна технологія Д. Огороднова, в якій втілено багаторічний досвід роботи з дітьми в загальноосвітній школі та створено універсальну технологію розвитку дитячого голосу з використанням спеціального алгоритму постановки голосу. Сутність технології розкривається в декількох основоположних положеннях, а саме [171]: розвивати голос необхідно з примарних натуральних тонів; об'єм діапазону голосу, на якому необхідно працювати на початку, не повинен бути більшим октави, щоб не було ніякої напруги; працювати необхідно поступово без форсування; співати слід на помірному звучанні; особлива увага повинна приділятися якості звуку та свободі під час співу; велике значення має робота над рівністю сили звучання. Найбільш зручною для початку вокальної роботи, згідно з обґрунтованою думкою Д. Огороднова, є голосна «у». В подальшому, автор пропонує поступово включати інші фонемі в різних сполученнях. Для розвитку вокальних здібностей дитини необхідне поєднання двох компонентів: інтонаційно-ладового та фонетичного, з якими пов'язані й етапи реалізації технології: робота над музичним слухом (ладового й метро ритмічного почуття) в процесі співу за нотами; художнє тактування, яке допомагає дітям краще відчувати ритм, метр і форму твору; робота за алгоритмом постановки голосу, завдяки якому досягається оптимальне співацьке дихання, уміння свободи звуковидобування, уміння хорошої та вільної артикуляції [171, 97]. Технологія Д. Огороднова сприяє алгоритмізованому, поступовому, бережливому вихованню дитячого голосу, поступовому виявленню та збагаченню тембру голосу, розвитку загальних і вокальних здібностей дітей.

Особливий інтерес викликають технології вокального навчання зарубіжних педагогів-вокалістів Крістін Лінклейтер [299], Кетрін Садолін [309], Сет Рігса

[310], які були розкриті в наших попередніх публікаціях [151]. Так, Сет Рігс, американський педагог вокалу, створив технологію навчання співу в мовній позиції та успішно апробував її на голосах багатьох світових зірок естрадного вокалу та підготував до вокально-педагогічної діяльності багатьох педагогів співу, які пропагують вокальні основи Сет Рігса та навчають співові не тільки в індивідуальній, але й у індивідуально-груповій формі. Значної уваги педагог надає розкріпаченню голосу та вихованню впевненості у своїх силах. Центральним моментом у авторській технології Сет Рігса є вправи для опрацювання співу в мовній позиції. Сет Рігс доходить висновку, що головним є те, наскільки голос звучить збалансовано, а вправи для розвитку голосової техніки необхідно включати тільки тоді, коли співак зможе ясно співати кожну ноту в мовній позиції в помірному темпі [150; 310]. Зазначимо, що технологія співу в мовній позиції Сет Рігса є універсальною для різних манер співу й ефективною у вокальному навчанні за умови точного дотримання авторських вокальних принципів та цілеспрямованого управління таким процесом педагогом [150; 310].

Важливою для звільнення співацького голосу та навчання основам співу є вокальна технологія Кетрін Садолін, яка має чотири етапи реалізації [309]. Авторка слушно окреслює, що на першому етапі – співак повинен засвоїти три загальних принципи: відкриття надгортанної та гортанної частини глотки, щоб звук став резонуючим і отримав більш яскраву фарбу, не допускати висування вперед щелепи та зажиму губних м'язів та дихальну опору звуку (з усвідомленням ролі діафрагми та м'язів, які беруть участь у диханні) [309]. Аналіз роботи К. Садолін, розкритий нами у попередніх публікаціях, дав змогу з'ясувати, що «на другому етапі – необхідно опанувати чотирма вокальними режимами співу: 1) від дуже тихого (pp) до середнього за гучністю (mf), для якого притаманне звучання без металу (за необхідності з предиховою атакою для естрадних співаків – нейтральний (Neutral) навчальним режимом); 2) м'яке жалібне та стримане металеве звучання, яке використовується в академічному та естрадному й народному співі при середньому об'ємі (для чоловіків – mf на всій ділянці діапазону, для жінок – f в середній частині діапазону) – напівметалевий

(Curbing) режим співу; 3) голосний спів у нижній та середній частинах діапазону, *overdrive* використовується в рок-музиці за необхідності металевого звучання – овердрайв (*Overdrive*) – один із повно металевих режимів співу; агресивний, різкий, крикливий звук (імітація пірнаючого літака), використовується в популярній музиці в деяких стилях – *Edge (Belting)* – повно металевий режим [151; 309]. На третьому етапі, необхідно опанувати вмінням використовувати освітлення й затемнення тембру звуку, тобто його кольором. Кетрін Садолін доцільно виявляє залежність кольору звуку від форми й розміру голосоутворюючих органів. Якщо об'єм голосового тракту буде великим, то звук буде мати темну фарбу й навпаки. На четвертому етапі відбувається оволодіння ефектами, які підкреслюють імідж і стиль співака [309]. Автор доречно вважає, що кожен ефект повинен бути спеціально розроблений для кожного співака з урахуванням анатомії, фізіології, рівня енергії та темпераменту (наприклад: спотворення, крик, ритм, розростання, ґрунт, умисні вокальні паузи, придихова атака звуку, вібрато, техніка оздоблення прикрасами співу) [151; 309].

Американським педагогом вокалу, режисером, ученою у сфері вокального мистецтва (шотланського походження) Крістін Лінклейтер обґрунтовано власну технологію в посібнику «Звільнення природного голосу», яка спрямована на стимулювання інтелекту формувати голос в контакті з емоційними імпульсами. Авторка зазначає, що «голос є результатом фізичних процесів, тому, м'язи тіла мають бути вільними від напруги та такими, які сприймають імпульси мозку» [298]. Технологію розкрито поетапно: спочатку К. Лінклейтер описує як працює голос на основі схеми механізму роботи голосу, починаючи від попадання імпульсу в рухові частини головного мозку та його впливу на дихання, артикуляцію, закінчуючи звільненням усього тіла від зажимів. Педагог надає рекомендації про те як необхідно звільнити голос, про роботу зі співацьким діапазоном та резонаторні сходинки. За її доцільною думкою, робота голосу спрямована за резонаторними сходами вгору та вниз, тому кожен її частину необхідно освоїти, починаючи з грудного регістру й просуватися до верхніх нот [299]. Авторка технології пропонує універсальні вправи, спрямовані на

алгоритмизацію процесів звільнення дихання, артикуляції, а також, надає практикум з роботи над текстом пісні.

У дослідженні Л. Семіна та Д. Семіна обґрунтовна інноваційна технологія кросстильового вокального навчання студентів музичних закладів вищої освіти. В основі технології лежить ідея узгодженості й підпорядкованості елементів різних фахових дисциплін. Автори акцентують на позитивному результаті технології, що за 4–5 років студент опановує всі існуючі жанри, стилі та спрямування. За означеною технологією традиційно пропонується на початку – робота над вправами та вокалізами (у тім числі й естрадно-джазовими), у подальшому ведеться робота над творами італійською, англійською, німецькою, французькою, іспанською мовами [224, 29]. Для останнього етапу технології кросстильового вокального навчання здійснюється підготовка творчого проєкту, що демонструється на міждисциплінарному екзамені з вокалу, хорового диригування та основного музичного інструменту; який відображає синергетичний результат упровадженої кросстильової технології навчання. Технологія має риси універсальності й алгоритмизованості.

Довгий час вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалася тільки на основі академічної манери співу, тому й більшість досліджень у сфері вокальної педагогіки спрямовані на вирішення проблем академічної постановки голосу. Соціальні зміни, запити сучасної школи та студентської молоді, розвиток естрадного вокального мистецтва – все це викликало необхідність в естрадному вокальному навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва. У дослідженні Ген Цзенхін, присвяченого формуванню сценічної культури, привертає увагу до того, що з появою естрадного співу у ЗВО мистецького напрямку похитнулись академічні устої постановки голосу [43, 34]. Метою навчання естрадному співові на музичних факультетах педагогічних закладів вищої освіти полягає в модернізації вокальної підготовки. У процесі естрадного співу, зазначає дослідник, «виявляється досвід володіння тією чи іншою вокальною технікою, рівень сприйняття музики, вокально-образного мислення, слухові орієнтації, здатності до виконавства» [43].

Розглядаючи особливості навчання естрадному співу на музичних факультетах педагогічних закладів вищої освіти, О. Клипп зазначає, що вчитель, який володіє навичками естрадного співу, – це нове явище в процесі музичної освіти учнів [90, 23]. Під розвитком голосу майбутнього вчителя музики в естрадній манері співу науковець розуміє: удосконалення слухової та рухової координації за принципом зворотного зв'язку в системі *слух-голос*; розвиток основних вокальних навичок: співацького дихання, різних способів звукоутворення, вірної артикуляції, визвучення головних і грудних резонаторів, емоційної виразності виконання; покращення звучання голосу, рухливості голосу, чистоти інтонування, чіткості дикції. О. Клипп, розвиває ідею С. Рігса, і пропонує для вдосконалення естрадного вокального навчання студентів застосовувати технологію співу в мовній позиції, яка, з точки зору науковця, є універсальною основою для постановки голосу естрадних співаків на початковому етапі роботи. Згідно з думкою автора, спів у мовній позиції є оптимальним режимом фонації, оскільки така манера співу відрізняється: свободою звукоутворення й супроводжується відчуттям легкості й комфорту, системністю підходу до формування вокальних умінь, співом відкритим і округлим звуком на основі мішаного регістру та співставлення чистих регістрів голосу тощо. О. Клипп пропонує в процесі навчання естрадному співові враховувати основні стильові риси виконання естрадної вокальної музики: імпровізаційність, особливості ритму, спів різними мовами, підвищена експресивність і емоційна виразність, усвідомлена подача слова, вільна артикуляція в мовній манері, спів із мікрофоном, спів у поєднанні з танцювальними рухами, віртуозне володіння голосом, уміння використовувати різні звукові ефекти (хрип, сип, ричання, крик, вібратор, фальцет та ін.) [90, 23]. Ми приєднуємося до думки О. Клипп, який доцільно вважає, що в процесі навчання музична мова творів повинна ускладнюватися. Найбільш простими, з точки зору вокальної техніки, автор вважає народні пісні, романси, архаїчний народний блюз, а більш складними – нью-орлеанський джаз, свінг, мейнстрім, бі-боп, ритм-енд-блюз, соул, рок-н-рол, біг-біт, поп-музика, мюзикл та ін. така ієрархія стильових напрямів в естрадному

вокальному мистецтві та визначає послідовність їх засвоєння в процесі навчання [90, 24]. Учений пропонує вправи, які застосовуються за певним алгоритмом дій із використанням співу в мовній позиції.

У наших попередніх публікаціях ми освітили результати аналізу дослідження Н. Дрожжиної, яка розкриває специфіку різних вокальних технік, які «розрізняються за принципом створення та регуляції імпедансу, силою акустичного опору» [154]. Ми розкривали у своїх попередніх публікаціях, що дослідниця визначає специфічні риси різних вокальних технік, як: «академічний спів відповідає техніці сильного імпедансу, а естрадно-джазовий та народний слід віднести до розряду техніки слабкого імпедансу [154]: вільне і красиве звукоутворення; рівне звуковедення; спів у високій вокальній позиції; використання співацького дихання; спів на опорі; змішування головного та грудного резонування з переважною участю кожного з них для різної висоти звуків; утримання гортані в стабільному й вільному положенні; звільнення м'язів надставної труби (губи, щоки, язик та ін.); чітка дикція та артикуляція; фразування; чисте й емоційне інтонування голосом; художність і артистизм виконання. Об'єктивним критерієм ефективності вокальної техніки, зокрема естрадно-джазової, вважає автор, є імпеданс. [59, 7; 154].

Технологічний підхід до розвитку мовної та вокальної культури вчителя музики Л. Чернової здійснюється на основі впровадження методів навчання мовному та співацькому звукоутворенню та способів самоконтролю в співі й мові. На основі аналізу методів постановки голосу автор аналізує її парадокси, до яких можна віднести парадоксальний рух діафрагми під час співацького дихання: підіймається при вдиху й опускається при видиху. Л. Чернова пропонує у вокальній роботі зі студентами застосовувати технологію самоконтролю в співі й мові, який включає комплекс дій і способів такого контролю за певним алгоритмом: слухового, м'язового, вібраційного, зорового [281, 56].

Інноваційні методи, згідно з думкою китайського науковця Лю Дзя, мають бути технологічними, тобто вони повинні бути доступними для тиражування іншими, на відміну від авторських методів, які, в силу значущості особистісного

впливу винахідника, практично не підлягають їх застосуванню широкому загалу [131, 62]. Опанування інноваційними технологіями в підготовці співака, майбутнього викладача вокалу, майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційно-фахової діяльності мають поєднуватися з творчим ставленням до пізнання художніх артефактів, їх використання як фундаменту, на якому надбудовується подальший творчий пошук і вдосконалення способів художнього пізнання й виконавства, методів і засобів у методичній діяльності. Нам імпонує думка Лю Дзя, що опанування інноваційними технологіями як інструментом музичного навчання дозволить майбутнім фахівцям самостійно визначити шляхи особистої творчої реалізації, привносити у власну виконавсько-педагогічну майстерність унікальні художньо-технологічні прийоми та методи, мобільно реагувати на соціокультурні зміни та естетичні потреби суспільства [131, 49].

У сучасних наукових дослідженнях з естрадного вокального мистецтва та вокальної педагогіки превалує, на наш погляд, доцільна думка, що загальними основами для навчання естрадному співу є теорія та практика академічної вокальної школи. Так, Ю. Осетров відзначає що між класичним і естрадним вокальним виконавством, не існує принципових протиріч, тобто підготовка фахівців-естрадників повинна здійснюватися на базі поєднання класичної вокальної підготовки [176, 29]. На думку Н. Дрожжиної, естрадному вокальному виконавству притаманні ідентичні з академічним співом настанови, як: грудочеревне дихання, висока позиція звучання голосу, змішування головного та грудного резонування, вільне положення гортані, звільнення м'язів, які беруть участь у звукоутворенні [60]. Л. Красовська зазначає, що деякі молоді педагоги, які «не мають системної вокальної освіти, зокрема академічної, стверджують, що не можна перейти з академічної манери виконання на естрадну, багато хто з них є фахівцями екстремального вокалу й викладають за своїми «унікальними» методиками» [98]. Однак, авторка слушно зазначає, що не виробивши основних принципів вокалу, небезпечно починати опановувати техніки розщеплення зв'язок. Академічна постановка голосу є надійною основою для подальшої орієнтації та ствердження себе як вокаліста. Кваліфікований педагог-професіонал

допоможе опанувати техніку вокалу, набути навичок опори, дихання, голосоведення. Процес переходу від академічного вокалу до естрадного за правильного контролю триває кілька хвилин, а не кілька років, як стверджують деякі педагоги-початківці [98, 101].

Сучасною особистісно зорієнтованою технологією навчання естрадному співові є технологія Д. Харичевої, яка розглядає естрадний спів значно ширше, ніж формування вокально-технічних навичок. З точки зору освітньо-виховної функції, є засобом розвитку творчого потенціалу особистості, формування її самостійності. Означена технологія передбачає формування творчої самостійності щодо навчання естрадному співові і включає три компоненти: змістовий компонент, в основі якого використано освітньо-виховний потенціал естради: історія розвитку естради, художньо-стильові особливості, систематизація програмно-методичного матеріалу; процесуальний компонент: форми (індивідуальні заняття, конкурси, концертні виступи); методи («копіювання», варіативно-виконавського показу, порівняльного аналізу вокально-естрадної інтерпретації); засоби (індивідуально-диференційований підхід, створення ситуації успіху, спрямованість на творчість тощо); оціночний компонент (діагностика творчої самостійності) [274]. Технологія Д. Харичевої має риси універсальності та її можна тиражувати для естрадних і джазових співаків різних вікових категорій.

У процесі опанування вокальними дисциплінами майбутні вчителі музичного мистецтва мають опанувати вокально-виконавськими вміннями та оперувати технічними засобами, які спрямовані на втілення художнього образу. Створення власного образу – довгий шлях, і він складається з попередніх знань, практичного досвіду, навичок і стану душі. Головним питанням для естрадних виконавців вокального жанру, зазначає Г. Китайгородська, на яке співак повинен дати собі відповідь: Як створити свій образ? [89, 32]. Уся еволюція естрадно-джазового мистецтва вимагає від майбутнього вчителя музичного мистецтва психологічного проникнення в художньо-образний зміст музичного твору. Тож, сучасний співак, педагог вокалу, учитель музичного мистецтва має відтворювати

найтонкіші емоції людини, адже особливості «вокально-виконавської драматургії передбачає свідоме глибоке занурення співака у внутрішні процеси життя людського духу» [154]. Таке занурення передбачає, згідно з думкою І. Силантьєвої, використання артистичних прийомів, методів і засобів, до яких можна віднести найбільш інформативні емоційні реакції: жести, міміку, й пантоміміку: рух очей, уст, голови співака, його пальців, рук, тулуба [229]. Автор, за сутністю, обґрунтовує технологію розвитку вокально-сценічної творчості й окреслює складові сценічної об'єктивізації художнього образу, як: психофізичний інструментарій, операція, дія, грим, психологія звукоутворення та звуковидобування. Дії, які пропонує І. Силантьєва, передбачають алгоритмізацію Опанування технологією сценічно-артистичної творчості уможливлено на більш пізніх етапах навчання співу, оскільки такий процес повинен базуватися на ґрунтовній вокально-технічній базі. Означена технологія є універсальною та може тиражуватися, оскільки її можливо застосовувати в навчанні співаків і педагогів за різними манерами співу й різним віковими категоріями.

Отже, за результатами аналізу технологій навчання співу з'ясовано, що окресленим технологіям притаманні універсальність і алгоритмізація дій, їх можна тиражувати в навчанні учнів різних вікових категорій, а деякі – і з різними манерами співу. Визначена група технологій вклячає лише частину існуючих технологій у сфері вокального виконавства й вокальної педагогіки.

У другу групу технологій ввійшли інформаційно-комп'ютерні, дистанційні, звукопідсилювальні технології, необхідні для сучасного навчання співу, авторами яких є: Н. Дрожжина [60], А. Єремус-Лівандовська [297], А. Попова [195], Ш. Порер [306], Л. Романенко [212] та ін.

Технічні засоби сьогодні можуть впливати на інтенсивність і якість навчання співові. Доречно зазначають Ю. Мережко і Т. Киченко, що у процесі вокального виховання та навчання розвиток культури сприйняття у вищих закладах освіти мистецького спрямування здійснюється з використанням комп'ютерних технологій та звукозаписувальної техніки [143, 78]. Науковці слушно підкреслюють важливість використання в ході вокальної підготовки

комп'ютерних та інтернет-технологій, екранно-звукових засобів, які інтенсифікують процес пізнання і уможливають збільшення обсягу знань. Такою, зокрема, є універсальна комп'ютерна технологія діагностики вокальної обдарованості, обґрунтована В. Морозовим [148], яка дає можливість електронним шляхом визначити показники вокальної обдарованості співака, як: фізіологічні вокальні дані, вокальний слух (емоційний, вокальний, ладово-гармонічний) та ін. – й спрямована на дослідження обдарованості і перспективу розвитку голосу кожного учня.

Важливою для вокального навчання учнів (студентів) є застосування інформаційної технології розкриття феномену творчої особистості співака на основі збору інформації та її аналізу, яку відображає у своєму дослідженні Н. Дрожжина [60]. Технологія включає чотири етапи реалізації, що будується на чотирьох позиціях: 1) виявлення психологічної структури особистості виконавця (генотип, індивідуальні властивості характеру, вплив соціуму, становлення творчої індивідуальності); 2) вивчення системи художніх принципів і прийомів виконання (поетика стилю, організація сценічного простору; ціннісні та комунікативні аспекти взаємодії з публікою; 3) виявлення семантики образу виконання (сутність виконавської унікальності, пластика, сценічний рух, поетичний текст, особливості сценічної поведінки; 4) дослідження специфіки вокально-професійної техніки. Означені дії підлягають алгоритмізації з метою подальшого використання в процесі навчання співу.

Сучасною технологією, яка сьогодні активно тиражується в навчанні дітей і дорослих за різними манерами співу, є технологія вокального онлайн-навчання, автор якої – Шеріл Портер, американський педагог. Її технологія демонструється в онлайн курсі, який включає 10 відео-коучингів та 60 вправ для підготовки голосу до співу [306]. До особливостей технології Ш. Портер слід віднести поєднання особливого психологічно позитивного налаштування на спів, танцювальних рухів, які звільнюють тіло від напруги в поєднанні з класичними прийомами навчання співу. Універсальні вправи, які пропонує вокальний тренер, можливо виконувати як академічним співакам, так і естрадним та джазовим

виконавцям. Алгоритм дій, за технологією Ш. Портер, передбачає: розігрів голосу вправами для підняття настрою налаштування на спів під емоційний і темпераментний акомпанемент, використання вправ для налаштування та звільнення артикільційного апарату; застосування вправ для налаштування й розвитку дихання; вправи для розвитку резонансу та покращення звучання голосу; вправи для відчуття опори звуку та роботи над верхніми нотами діапазону; вправи для артикуляції та чіткості дикції; вправи над різними елементами вокальної техніки й чистоту інтонації; вправи для перевірки стійкості й витривалості голосу [306].

Вирішення питання вокальної підготовки з використанням технологій дистанційного навчання є інноваційним у організації мистецько-освітнього процесу. Дистанційно-інформаційне навчання дає змогу зручно та з урахуванням можливостей викладача й учнів та їх індивідуальних темпів навчання пройти необхідний навчальний матеріал. Такою є технологія дистанційного вокального навчання, яка запропонована польською вченою та викладачем вокалу Анною Єремус-Лівандовською. Педагог доцільно зазначає, що учні бажають працювати дистанційно в прямому контакті з педагогом. Авторкою технології зосереджено увагу на якості інтернет-з'єднання та інтернет-ресурсів і розроблено операції-дії, які забезпечують більш природнє спілкування в мережі Інтернет, як: регулювання звуку з'єднання у викладача й учня; робота повинна проходити по чергово: коли говорить викладач, студент слухає, і навпаки; роботу над вокальною технікою необхідно проводити без концертмейстера чи запису акомпанементу. Розспівування здійснюється учнями з досвідом самостійно або з викладачем за методом *Laх Vox* (автор методу Сіхво Маркетт) для лікування голосового апарату та розвитку вокальних умінь, передбачає використання силіконової трубки діаметром 1 см та довжиною 30 см та стакан з водою. Полягає у вдунанні повітря в трубку під час співу гам, арпеджіо, щоб з'являлися бульбашки, але вода має знаходитися на одному рівні. У роботі над вокальним твором викладачем пропонується алгоритм дій, а саме: точна корекція вокального матеріалу; робота над технікою звукоутворення, звуковедення, дихання; робота над концепцією

художньої інтерпретації, виконання вокального твору. А. Єремус-Лівандовська відзначає, що використання такої технології має позитивні наслідки, оскільки учні швидше концентруються, точно виконують усі інструкції викладача, надають власні рішення недоліків виконання, швидше вивчають навчальний матеріал, проявляють креативність в інтерпретації вокальних творів [306]. Застосування дистанційних технологій створюють реальні можливості значно поглибити свої вокальні вміння.

У своїх публікаціях ми освітили технології, спрямовані на опанування співаками різними вокальними техніками з використанням сучасних технічних засобів, спецефектів зі змінами тембрових характеристик, реверберації, посилення високих і низьких частот звучання та на основі застосування звукопідсилювальної апаратури [151; 195]. Зокрема, доцільно використовувати в навчанні естрадно-джазовому співу технологію Live looping (життя лупів: луп – фрагмент звукового запису, замкнутий у петлю для його циклічного відтворення), яку розкриває у своєму дослідженні А. Попова [151; 195, 629]. Live looping можна розглядати, вважає науковець, як процес виконання вокального твору, який спирається на запис із послідовним відтворенням закільцьованих аудіо семплів (відрізок аудіоінформації) в реальному часі, що може здійснюватись як за допомогою пристроїв, так і спеціального програмного забезпечення. На основі створеного акомпанементу твору з використанням лупів ударних інструментів, відкриваються творчі можливості в співацькому репертуарі (виконання хіп-хопа та джазових стандартів). Використання подібної технології сприяє підвищенню рівня професійної майстерності естрадного та джазового співака, розвитку творчих здібностей, удосконаленню вокальної техніки, ознаками якої буде вірна інтонація вокальної техніки, доцільне відчуття метроритмічного оформлення музичних складників, розвиток голосового апарату, пов'язаного з різними прийомами звуковидобування та мовною артикуляцією [195, 631].

Естрадний виступ вимагає від співака й педагога вокалу майстерного володіння технологією використання звукопідсилювальної апаратури, зокрема мікрофону як засобу досягнення художньої мети. Мікрофон, на доцільну думку

Н. Дрожжиної, на сучасній сцені це основний і найважливіший з усіх елементів роботи співака. Мікрофон «стоїть між реальним акустичним звуком і його уявленням слухачем» [60, с. 8]. Без його використання не здійснюється навчання естрадних і джазових співаків, оскільки мікрофон використовується не тільки з метою звукового підсилення, але і як технічний засіб, здатний впливати на зміну фарби голосу, а отже для створення художнього образу. До основних типів мікрофонів Н. Дрожжина відносить: мікрофон всеспрямований – чутливий до звуків, що йдуть із різних напрямів; мікрофон односторонній – чутливий тільки до звуків, що йдуть з однієї півсфери простору; мікрофон з гіперкароїдною спрямованістю – чутливий до невеликої звукової зони попереду й широкої звукової зони позаду; мікрофон зі спрямованістю *вісімка* – чутливий до звуків, які йдуть спереду та ззаду й нечутливий до бокових звуків [60]. Спів у мікрофон передбачає розвиток слухового самоконтролю як під час навчання, коли розуміння й відчуття координації тільки формується, так і під час концертного виступу. Майбутнім фахівцям-музикантам бажано навчитись орієнтуватись, яка повинна бути відстань до того, чи іншого мікрофону. Найчастіше, мікрофон повинен знаходитися на близькій відстані до співака, а під час посилення звуку відстань повинна збільшуватися. Міра наближення або збільшення відстані до мікрофону належить до майстерності співаючого у використанні мікрофону. У процесі навчання у вокальному класі вміння роботи з мікрофоном повинні бути доведені до автоматизму, що потребує алгоритмізованих дій у використанні мікрофону, що неможливо без глибоких знань існуючих його типів.

Дослідженню музично-комп'ютерних технологій як феномену сучасної культури присвячено науковий пошук Л. Романенко. Особливу роль у технологічному забезпеченні процесу навчання співу виконують музично-комп'ютерні технології, які є галуззю перетину технокультури й музичної культури та сферою міждисциплінарного знання, яке знаходиться на точці дотику музики, звукорежисури, інформатики, культурології, мистецтвознавства, естетики, психології, педагогіки тощо. Означені технології як інноваційне культуротворче освітнє середовище поділяються на дві групи: апаратні (звукові

карти й інтерфейси, персональний комп'ютер, ноутбук або мобільний апарат, мікрофони, міді-контролери, звукові модулі, електронні музичні інструменти; програмні (звукові редактори, поліфункціональні програми, секвенсори, які об'єднують усі основні функції роботи зі звуковим та музичним матеріалом, нотні редактори, автоаранжувальники, плагіни звукових ефектів, віртуальні синтезатори, віртуальні бібліотеки семплів та ін.) [212, 6]. Музично-комп'ютерні технології, які входять в коло сучасних мультимедійних технологій, відкривають широкі можливості для опанування предметом, стимулювання й активізації пізнавальної діяльності та творчої активності бажаючих навчитися співу (учнів, студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації).

Отже, використання інформаційно-комп'ютерних, дистанційних, звукопідсилювальних технологій, необхідні для сучасного навчання співу, оскільки сприяють підвищенню рівня мотивації, вокальної майстерності учнів (студентів) до сфери вокального мистецтва та технологічних знань і вмінь педагогів-вокалістів.

Наступна *третья група технологій*, опанування якими є необхідними в процесі вокальної підготовки мають здоров'язбережувальне значення, оскільки спрямовані на охорону, збереження та, за необхідності, відновлення голосу. Окрім того, здоров'язбережувальні вокальні технології прививають потребу в дотриманні вокального режиму, сприяють усвідомленню процесів природного й вільного звукоутворення та звуковедення, стійкості до стресових ситуацій. До них відносимо технології В. Ємельянова [64], Ж. Клімонтова й Н. Ліхолет [121], Г. Пустиннікової [199], Н. Фоломєєвої [272] та ін.

У праці Г. Пустиннікової розкрита технологія відновлення мовного та співацького голосу. Автор розкриває проблеми порушення голосової функції, неефективної професійної діяльності постановки голосу, анатомію та фізіологію органів мови та співу. Для тих, у кого вже виникли проблеми з голосом Г. Пустиннікова пропонує фонопедичні й дихальні вправи. Останні спрямовані не тільки на досягнення фізіологічно оптимального фонаційного дихання, але й на розвиток і закріплення м'язів, які беруть участь у співацькому диханні, повну

вентиляцію легень, збільшення еластичності м'язів грудної клітки, оздоровлення людини, у яких є серцеві й легеневі порушення. Оздоровче спрямування має і вправи для постановки голосу, артикуляційна гімнастика, які можуть бути тією мірою профілактики, що допоможе всім, хто працює голосом, виконувати обов'язки співака чи вчителя вокалу [199, 115–221]. Означеній технології притаманні універсальність та алгоритмізація дій для оздоровлення голосового апарату співака й формування вокальних навичок.

Фонопедичний метод, розроблений В. Ємельяновим, базується на голосових сигналах домовної комунікації, як: сип, шип, крик, гуління, рик, виття, штробас та ін. Фонопедичний метод спрямовано на відновлення голосової функції при хронічній втомі, захворюванні, стресі тощо у співаків, лекторів, педагогів, акторів – у всіх, кому за професійною діяльністю необхідно використовувати голос. Спеціальні тренувальні програми з використанням різних ГСДК спрямовані на усвідомлення: процесу звукоутворення, різних видів атаки звуку, формування голосних звуків, особливостей розвитку діапазону голосу й вирівнювання регістрових переходів, співу з вібрато. Деякі інтонаційно-фонопедичні вправи мають таку назву, як: *страшна казка, питання-відповідь, бронтозаврик, хвиля*, що посилює емоційно-образне сприймання й відтворення самих вправ [64, 160]. Технологічність фонопедичного методу В. Ємельянова проявляє себе в об'єктивності застосування, а саме в тім, що його доцільно використовувати в роботі як із дорослим голосом, так і з дитячим; у індивідуальній роботі з учнем і в роботі з хоровим колективом; у навчанні співу вокалістів з академічною, естрадною чи народною манерою співу. Учений акцентує, що завданням усіх педагогів є створення умов для вокальної роботи учня, а фонопедичний метод це один зі шляхів автономної роботи над голосом і самоосвіти [64, 144]. Необхідно зазначити, що фонопедичний метод широко ввійшов у вітчизняну вокально-хорову практику завдяки здатності до алгоритмізації й універсальності.

Н. Лихолет та Ж. Клімонтовою запропоновано технологію вокалотерапії для професійної діяльності вчителя музики [121, 101] в роботі з дітьми депресивними, закомплексованими, хворими на функційні розлади органів, бронхіальною

астмою, головними болями. Вібрація звуком позитивно впливає на органи, особливо серцево-судинної системи. Окрім того, сам звук сприяє подовженню видиху, зняттю напруги, організації настрою на медитативну святодію, є одним із самих результативних виховних та оздоровчих засобів. Автори технології переконливо обґрунтовують доцільність застосування методів групової вокалотерапії: елементарних мелодичних і ритмічних імпрровізацій, які зводяться до вправ напруження та звільнення з концентрацією уваги на важливих органах (наприклад, гортані) з рухом рук і ніг та уявою різних образів; танцювальних рухів у процесі вокалізації; співу канонів, які поєднуються з простими ритмічними рухами; дихальних вправ зі співом та без нього; спеціальних артикуляційних вправ; резонаторно-акустичної настройки з використанням різних за звучанням музичних інструментів; методу реактивної форми – прослуховування контрастних вокально-хорових творів. Застосування вокалотерапії передбачає володіння вчителем технологіями діагностики, вміннями аналізувати результати діагностики в психолого-педагогічному контексті, проєктувати використання вокалотерапевтичних методів і прийомів, реалізувати їх, усвідомлювати процес і результати, оперативно й адекватно реагуючи на зміни, коректуючи та плануючи нові дії [121, 104]. Ми погоджуємося з виваженою думкою авторів, що універсальну технологію вокалотерапії можливо використовувати для психотерапії, релаксації.

До кола професійної вокальної діяльності вчителя музичного мистецтва належить діяльність з охорони та гігієни голосу учнів, студентів. Для забезпечення такого процесу Н. Фоломеєвою запропоновано технологію охорони та гігієни голосу студентів-вокалістів педагогічних закладів вищої освіти. Автор розглядає гігієну голосу як наукову сферу, спрямовану на визначення причин, які впливають на роботу голосового апарату, розробкою алгоритмізованих дій із дотриманням правил і норм професійного голосового режиму. Причинами порушення голосової функції можуть бути: перенапруження голосового апарату, фізіологічно незручний час для занять, заняття в приміщенні, яке не підходить для співу, відсутність можливостей перенесення занять у разі хвороби голосового

апарату, відсутність достатнього досвіду роботи вокалістів зі звукопідсилюючою апаратурою. На початковому етапі навчання співу студентам важливо засвоїти правила роботи з голосом, основи співацького режиму. Н. Фоломєєвою запропоновано комплекс дій, спрямованих на збереження голосового апарату, як-от: контроль навантаження на голосовий апарат регуляція його тренуваності; контроль звучання голосу. Автором приділяється особлива увага питанням неприпустимості співу під час хвороби; відповідності приміщення гігієнічним умовам; регулярному спостереженню в лікаря-фоніатра [272, 103]. У подальшій роботі необхідно вміти: займатися співом згідно з індивідуальним співацьким режимом; реагувати на голосові незручності в процесі вивчення навчальної програми; вміти поводитися з голосом у стресовій ситуації, при захворюваннях і голосовій втомі, у різних погодних і температурних умовах; володіти голосом із різними комплексами звукопідсилюючої апаратури.

Володіння вокалотерапевтичними та здоров'язберезувальними технологіями навчання співу є необхідними для майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки вони спрямовані на охорону й гігієну вокального голосу, а також на підвищення ефективності вокального навчання учнів (студентів).

Окремо зазначимо, що в науковій мистецькій думці сьогодні з'явилися праці, присвячені технологізації освітнього процесу у сфері вокальної підготовки. Зокрема, Г. Ніколаї наголошує на необхідності майбутнім учителям музичного мистецтва опанувати технікою вибору й розучуванню вокального репертуару, створювати власні версії та адаптувати музичний текст до вокальних здібностей учнів [302, 282]. Ученими Н. Кьон та Лоу Яньхуа розроблено методіку формування вокально-орфоепічної культури іноземних студентів у процесі підготовки до фахової діяльності, яка має всі риси технології вокального навчання: інноваційний зміст навчання, форми, методи формування вокально-орфоепічної культури студентів, застосування яких передбачає напрацювання алгоритмизованості операцій і дій майбутніх магістрантів [128]. Означеній технології притаманно три етапи впровадження: аксіологічно-мобілізаційний, когнітивно-формульвальний, фахово-результативний. Кожен етап передбачав

перевірку ефективності обґрунтованих автором педагогічних умов зростання вокально-орфоепічної культури в іноземних магістрантів за інтерпретаційним, фонаційно-виконавським і компетентнісно-методичним структурними компонентами [128, 147]. Універсальність технології формування вокально-орфоепічної культури студентів полягає в тому, що її доцільно використовувати в навчанні за всіма манерами співу як із дорослими співаками, так і з дітьми.

У дисертаційній роботі китайського науковця Сі Даофен «Методика використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності», визначаються найдієвіші технології співацького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, якими є технології В. Ємельянова, В. Морозова, Г. Струве» [228, 48]. У процесі вивчення окреслених інноваційних технологій автором було визначено спільність їх підходів до питань вокально-хорового навчання, та відмінність у виборі шляхів і засобів співацької діяльності [228, 49]. Поділяючи позитивне ставлення вченого до зазначених технологій, у нас виникають певні сумніви щодо віднесення їх до «найдієвіших», оскільки такий факт потребує доказовості.

Отже, виявлення сутності технологічної культури вчителя, аналітичний розгляд вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті дослідження сучасних технологій навчання співу дало нам змогу з'ясувати зміст *технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, яка є динамічним фахово-особистісним утворенням, що забезпечується комплексом світоглядних цінностей до вокально-технологічного досвіду, технологічних знань і вмінь, що визначають здатність до засвоєння, застосування технологій навчання співу в освітньому процесі з метою формування культурної компетентності учнів у майбутній вокально-педагогічній діяльності.*

Виявлення сутності вокальної підготовки та аналіз різних технологій навчання співу надає можливість визначити структурні компоненти технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва саме в процесі вокальної підготовки. Оскільки структура означеного явища ще не була предметом

дослідження в наукових працях учених, розглянемо роботи вчених щодо структури вокальної, вокально-педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, знання яких важливе для визначення структури досліджуваного нами явища. Так, розглядаючи вокальну культуру майбутнього вчителя музики, Т.Осадча у структурі такого явища доцільно вирізняє: мотиваційно-ціннісний компонент, який базується на ціннісному ставленні майбутнього вчителя до співацького звуку й вокально-педагогічних цінностей та актуалізацію мотивації студентів до оволодіння вокальною культурою; художньо-когнітивний компонент, який визначається готовністю до використання вокальної культури на практиці з позиції сформованих загальних і специфічно-професійних знань; рефлексивно-інтерпретаційний компонент, який характеризується вмінням зчитувати й передавати художньо-естетичну інформацію вокального твору [175, 104].

Структура вокальної культури досить ґрунтовно досліджена в працях китайських науковців. Наприклад, у наукових розвідках Вей Лімін вокальна культура розглядається як «здатність до втілення художньо-образного змісту вокального твору шляхом використання сукупності вокально-хорових навичок» [32, 25]. До важливих компонентів науковець відносить: мотиваційно-спрямований, когнітивно-оцінювальний, творчо-виконавський [32]. У праці У Сюань вокальна культура розглядається як інтегроване фахове утворення, що є процесом і результатом гармонійного поєднання якісного засвоєння вокальної спадщини, майстерного володіння вокальним виконавством та компетентністю в застосуванні набутого вокально-фахового досвіду у формуванні вокальної культури школярів. Структура такого утворення включає три ключових компонента: художньо-світоглядний, вокально-виконавський, методико-продуктивний [265, 251].

Досліджуючи формування вокально-педагогічної культури вчителя музики в процесі вузівської підготовки, О.Плеханова розробляє й обґрунтовує технологію її формування, яка включає інваріантний і варіативний аспекти. Інваріантна частина відображає загальну мету та принципи, а також задачі

навчання (накопичення теоретичного та практичного досвіду, формування вокально-педагогічної культури в сукупності вирізнених компонентів, орієнтацію на майбутню професійно-педагогічну діяльність) [188]. Запропонована автором у технології варіативна частина зумовлена основними моментами: специфікою компонентів структури вокально-педагогічної культури вчителя музики (аксіологічного, теоретичного, технологічного, творчого), що потребують адекватних методів і прийомів формування; специфікою різних видів співацької діяльності; необхідності реалізації особистісно зорієнтованого підходу в освіті.

У дослідженнях учених шлях формування технологічної культури вчителя лежить через формування його технологічної компетентності. Зокрема, здійснюючи теоретичний аналіз поняття *технологічна компетентність педагога*, А. Дяченко в її структурі визначає: «знання, педагогічну техніку, набір різних методів і прийомів педагогічного впливу та взаємодії, вміння проектувати й конструювати нові технології, творчі здібності» [61, 57]. Однак дослідник, на наш погляд, не акцентує свою увагу на мотиваційній складовій структури. Подібною позиції дотримується й Л. Куземко, яка досліджуючи особливості формування технологічної компетентності студентів педагогічної спеціальності, виокремлює теоретичну та практичну складові означеного явища. Науковець зазначає, що теоретична складова виявляється у сформованості професійних знань щодо цілей, засобів, компонентів педагогічного процесу, розуміння важливості добирати та впроваджувати педагогічні технології з урахуванням індивідуальних особливостей дітей [101]. Щодо практичної складової, то Л. Куземко вважає, що вона охоплює вміння проектувати педагогічний процес з погляду найбільшої оптимальності, спрямовані на досягнення запланованого результату; співвідносити методи, засоби й технології з цілями навчання й розвитку дітей [101]. На нашу думку, структура технологічної компетентності більш повно представлена в дослідженні С. Ратовської, яка увирізняє такі компоненти, як: ціннісно-мотиваційний; когнітивний; креативно-діяльнісний та рефлексивний [206, 264].

На початку ХХ століття в дослідженні В. Симоненко обґрунтовано структуру технологічної культури людини, що включає такі особистісні прояви, як: технологічні знання, уміння, технологічні якості людини; технологічний світогляд, технологічне мислення, технологічну етику, технологічну естетику (дизайн) [230, 68–73]. На наш погляд, технологічний світогляд, технологічне мислення, етика, естетика проявляє себе в сформованих технологічних цінностях особистості. Розглядаючи особливості функціонування технологічної культури в педагогічній освіті, Є. Рубцова зазначає, що технологічна культура за своєю природою є духовним і моральним утворенням; за способом реалізації своїх функцій – психологічним утворенням (інтегрує особистісні риси людини: ієрархічні, оціночні, мотиваційні, емоційні, інтелектуальні та ін.) [214, 36]. Дослідниця визначає функції технологічної культури педагога: інтегративну, яка поєднує в одне структурно-системне утворення ціннісно-сміслову, мотиваційно-цільову та емоційно-вольову сфери; координаційну, яка відображається в діяльнісних проявах педагога; проєктивну, яка спрямована на створення моделей майбутньої реалізації наявних потреб; регулятивної, яка забезпечує ефективність процесу саморозвитку вчителя на всіх його рівнях (самоусвідомлення, самореалізація, самоактуалізація). У структурі технологічної культури М. Роганов вирізняє морально-ціннісний аспект; алгоритмічний стиль мислення; технологічні знання, уміння й навички, що забезпечують проєктувальну, конструктивну та організаторську діяльності [211, 249].

Досліджуючи діяльність учителів музичного мистецтва в науковій літературі та практиці закладів загальної середньої освіти нами вирізнено дільнісні вокально-технологічні функції вчителя музичного мистецтва, а саме: *мотивуючо-ціннісну* – застосовуючи технології навчання співу учитель формує в учнів цінності вокальної культури на основі виклику в них інтересу до вокальної культури, бажання покращити власний виконавський рівень, активізує віру й упевненість у собі, потребу у вокальних заняттях; *навчальну* – на основі впровадженої технології вчитель інтенсифікує, підвищує ефективність опанування учнями новими вокальними знаннями, уміннями, навичками сольного

та ансамблевого співу, що впливає на підвищення їх вокально-виконавського рівня; *творчо-розвивальну* – впроваджуючи технології навчання співу, учитель розвиває співацький голос, загальні, музичні та творчі здібності, емоційну й інтелектуальну сфери учнів; *виховну* – застосовуючи технологію вокального навчання, учитель виховує в учнів почуття краси співу, художньо-естетичний смак, ціннісне ставлення до вокального мистецтва, розуміння етичних норм; *здоров'язбережувальну* – у процесі впровадження технології вокального навчання, учитель навчає учнів правилам охорони голосу, виправляє недоліки звукоутворення, відновлює функції хворого, чи замороженого дитячого голосу, звільнює від психологічних закріпачень та закріпачень голосового апарату, гармонізує емоційний стан учнів, включає в освітній процес дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, аналіз структури вокальної, вокально-педагогічної, технологічної культури в наукових дослідженнях, визначення дільнісних вокально-технологічних функцій учителя музичного мистецтва дали нам змогу узагальнити, що основними компонентами *структури технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки* є: аксіологічно-культурологічний, гносеологічно-емоційний, технологічно-діяльнісний, творчо-професійний. Кожен компонент включає три показники, що містять мотиваційну, професійну, особистісну характеристики означеного явища.

Щодо *аксіологічно-культурологічного компоненту*, то у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва аксіологічно-культурологічне спрямування освітнього процесу відіграє визначальну роль, оскільки воно пов'язано з усвідомленням цінності своєї майбутньої мистецько-педагогічної діяльності, розумінням і опануванням цінностей світової музичної та технологічної культури.

Відомо, що «аксіологія» є учінням про цінність, що базується на погляді про природу цінностей, тобто, про природу смислу [269, 10]. У психології поняття «цінність» об'єднує поняття благо й потребу. В. Мельников зазначає, що благо є позитивною цінністю, а потреба – негативною, і навпаки, позитивна цінність – це

завжди благо, а негативна цінність – завжди якась потреба [198, 74]. Учений доцільно зазначає, що цінності (блага й потреби) розрізняють за рівнями. Цінності першого рівня задовольняють потреби низького рівня, відповідно, цінності вищого рівня – потреби високого рівня. Подібним чином поділяє цінності на два класи психолог М. Рокіч: «термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування коштує того, щоб до неї було устремління; інструментальні – переконання в тому, що якийсь образ дій є більш важливою в будь-якій ситуації» [196].

Якщо у вокально-педагогічній діяльності вчитель має потребу в удосконаленні освітнього процесу засобами інноваційних технологій, це свідчить про наявність у нього цінностей вищого рівня технологічної культури. Ця думка підтверджується обґрунтованим висновком О. Ростовського, що цінності повинні мати особистісний сенс для майбутніх фахівців і соціально-історичне значення для суспільства (О. Ростовський) [213, 638].

Усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва цінностей технологічної культури в контексті вокальної підготовки повинно починатися з розуміння, що цінності забезпечують їх духовні й матеріальні потреби. До вищих *цінностей технологічної культури* майбутнього вчителями в контексті вокальної підготовки ми відносимо: позитивну мотивацію до технологічної діяльності, а саме: смисл і цілеспрямовання до вокально-технологічної діяльності вчителя; пізнавальний інтерес в застосуванні технологій навчання співу; технологічний світогляд, який включає систему технологічних поглядів на природу, суспільство, людину та її мислення (В. Симоненко [230]); технологічну компетентність, що містить: технологічні знання, вміння, здатності; технологічно важливі професійно-особистісні риси, зокрема: професійний інтерес, здатність до самоактуалізації в пізнанні інноваційних технологій, критичність, самостійність і гнучкість мислення, розвиненість емоційно-вольової сфери, професійну й особистісну мобільність, технологічну творчість; спрямованість на саморозвиток і самовдосконалення. Прикладом нижчого рівня цінностей є потреба у

використанні технологій навчання співу для певного престижу, задоволення власних амбіцій тощо.

Ефективність формування технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки значною мірою залежить від рівня його технологічного світогляду, який включає: сформовані погляди особистості на буття людини, загальну і музичну культуру суспільства, світовий технологічний та вокальний досвід. Майбутні вчителі мають бути спрямованими на розширення власного технологічного світогляду і усвідомлювати його цінності для свого технологічного зростання й підвищення якості навчання учнів. Тож, сформованість технологічного світогляду вчителя музичного мистецтва є одним із найважливіших показників сформованості означеного явища.

Для формування цінностей важливим у психологічній науці вважається здатність особистості до самоактуалізації (А. Маслоу [137, 110]). Люди здібні до самоактуалізації у формуванні вищих цінностей (істини, краси, любові, простоти, довершеності) спрямовані на їх реалізацію ((Р. Немов [159, 63]). Тому, рівень здатності студентів до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки свідчить про їх позитивне ставлення до вокально-технологічної діяльності та високий рівень духовних потреб.

Отже, *аксіологічно-культурологічний компонент* структури технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва характеризує: усвідомлення цінності формування технологічної культури; наявність технологічного світогляду майбутнього вчителя музичного мистецтва; здатність до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки.

Серед особливо значеннєвих компонентів структури технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва є *гносеологічно-емоційний компонент*, який відображає сформованість мотивації до пізнання, технологічну обізнаність студентів, спрямованість на когнітивно-емоційний саморозвиток. Поняття *гносеологія* (з грецького від *gnosis* – пізнання і *logos* – вчення) у філософії розглядається як теорія пізнання з позиції ставлення суб'єкта пізнання

(майбутнього вчителя музичного мистецтва) до об'єкта пізнання (технології вокального навчання) [162, 251]. Разом із тим, сучасні вчені наголошують, що процес пізнання має завжди емоційне забарвлення.

Вагоме значення в теорії пізнання мають категорії пізнавального інтересу й потреби, що є важливими для формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Л. Жабицька зазначає, що потреба до пізнання мотивує діяльність у проблемній ситуації, при зіткненні художника з новим явищем узагальненої та індивідуальної психології, що потребує ціннісного ставлення. Учена доцільно вважає важливим мотивом і емоційну спрямованість як рису особистості, що стимулює устремління до повторного переживання емоцій» у процесі пізнання, творчості». У такому контексті ми можемо розглядати і пізнавальний інтерес, виникнення якого, супроводжується активним охоплюючим емоційним станом.

Є. Ільїн доходить висновку, що інтерес є мотиваційним утворенням, у якому поряд з емоційним компонентом наявний і інший – потреба в знаннях, новизні, відповідно, він є афективно-когнітивним комплексом [81, 120]. Тобто вчений вважає, поки афект не скінчиться, інтерес не згасне. У психології пізнавальний інтерес, також, розглядається як позитивна емоція (Л. Виготський [38], Є. Ільїн [81]), однак більше підстав вважати його емоційно-когнітивним комплексом, тобто пізнавальною потребою, якій притаманна позитивна емоційна реакція у вигляді емоційного тону сприймання нового, яке приносить задоволення. Нам є близькою думка, що пізнавальний інтерес і потреба є емоційно-когнітивним комплексом, у якому поєднуються різні установки на процес пізнання й отримання від такого процесу позитивних емоцій.

Пізнавальний інтерес і потреба до опанування технологіями навчання співу включають в себе гносеологічну і емоційну складові, у які, зокрема, входять інтелектуальні почуття подиву, новизни, порівняння (схожості, відмінності). Отже, наявність пізнавального інтересу, потреби й емоційної спрямованості на пізнання вокально-виконавських і вокально-педагогічних технологій є одним із основних показників гносеологічно-емоційного компоненту.

Основу технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки складають технологічні знання, які базуються на усвідомленні студентами базових понять технологічної діяльності, як: технологія, методика, освітня технологія, педагогічна технологія, технологічні знання й уміння, технологічна компетентність, вокальна методика, вокально-виконавська й вокально-педагогічна технологія та ін. Майбутні вчителі повинні знати: схожість і різницю між методикою та технологією навчання співу; традиційні й інноваційні методики навчання співу за різними манерами співу; вокально-виконавські та вокально-педагогічні технології; специфіку застосування технологій навчання співу в професійній діяльності.

Важливим показником технологічної культури особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва є його здатність до постійної роботи над собою через пізнання інноваційних вокально-виконавських і вокально-педагогічних технологій. У процесі ознайомлення й опанування новими технологіями навчання співу в студентів інтенсивно розвивається когнітивна й емоційна сфери, оскільки оволодіння такими технологіями базується на когнітивному та емоційному сприйманні музичного мистецтва й потребує усвідомленого включення розумових та емоційно-вольових зусиль майбутніх учителів. Постійна робота студентів над поповненням свого технологічного арсеналу надає можливість сформувати стійку здатність до когнітивного й емоційного зростання під час вокальної підготовки.

Отже, *гносеологічно-емоційний* компонент структури технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва включає показники: наявність пізнавального інтересу, потреби та емоційної спрямованості на пізнання технологій вокального навчання; знання базових вокально-технологічних понять і традиційних та інноваційних технологій вокального навчання за різними манерами співу; здатність до когнітивного й емоційного зростання в процесі опанування технологіями вокального навчання.

Наступним, базовим компонентом структури технологічної культури є *технологічно-діяльнісний* компонент, який відображає сформованість мотивації та

мети студентів до практичного застосування технологій вокального навчання, уміння використовувати технології навчання співу в освітньому процесі, особистісна готовність до інноваційної технологічної діяльності в процесі вокальної підготовки.

У виявленні сутності технологічної діяльності ми опираємося на теорію діяльності, обґрунтовану О. Леонтєвим, який зазначав, що людська діяльність має такі рівні: рівень особливих видів діяльності (смысл, потреби, мотиви, мета), рівень дій, рівень операцій, рівень психофізіологічних функцій [116, 43]. У дослідженнях сучасних учених-психологів відзначається, що знання ієрархічної будови діяльності дає змогу розробити алгоритми технологічної діяльності та сформувати поведінкову складову. Науковці значної уваги наділяють мотиваційній основі, яка спонукає людину на діяльність для задоволення потреб (А. Маклаков [133]. Г. Суходольський [247]). Разом із тим, у дослідженнях Л. Долинської, З. Огороднійчука, О. Скрипниченка, окреслюється, що мета, порівняно з мотивами, завжди усвідомлена та є образом кінцевого результату діяльності [70, 284]. Тому, наявність мети в технологічній діяльності завжди свідчить про свідомий вибір людини в означеній діяльності.

Проектуючи наукові напрацювання психологів із проблеми діяльності людини на *технологічну діяльність учителя музичного мистецтва* зазначимо, що така діяльність є видом його професійної діяльності, спрямованої на формування музичних, зокрема вокальних знань і вмінь дітей засобами технологій музичного навчання. Оволодіння технологічною діяльністю в процесі вокальної підготовки передбачає не тільки опанування студентами сучасними технологіями навчання співу, але й технологічними знаннями, уміннями, здатностями вокального навчання учнів.

Згідно з теорією діяльності, опанування технологічною діяльністю розпочинається з її найвищого рівня – усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва власної мотивації та мети. Наявність смислу в оволодінні технологіями навчання співу в процесі вокальних занять для майбутньої професійної діяльності, особистісного зростання стимулює й актуалізує появу

установок, потреби, інтересу, а потім, і мети в досягненні результату такого навчання. Наступний рівень технологічної діяльності – це рівень дій і операцій у опануванні вміннями оволодівати технологіями навчання співу, відбирати найбільш доцільні технології та застосовувати їх на практиці у власній вокально-виконавській і вокально-педагогічній діяльності. Психофізіологічний рівень технологічної діяльності полягає в прояві особистісної гнучкості, психофізіологічної здатності студентів сприймати інноваційні технології у вокальному навчанні та застосовувати на практиці.

Отже, *технологічно-діяльнісний компонент* структури технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва включає показники: наявність мотивації до опанування технологічною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання; уміння оволодівати та застосовувати оптимально ефективні технології вокального навчання в освітньому процесі; здатність до особистісно-діяльнісної мобільності в сприйманні й використанні технологій вокального навчання.

У структурі технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва *творчо-професійний компонент* відображає здобутки студентів у опануванні технологічно-професійною творчістю. Згідно з думкою С. Сисоєвої, «творчий учитель – це творча особистість із високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей та творчих умінь» [226, 98]. Учена доходить слушного висновку, що вчитель внаслідок спеціальної педагогічної підготовки й «самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває вміннями формування творчої особистості учня в навчально-виховному процесі» [226]. Тож, розвинені інтерес і потреба майбутніх учителів музичного мистецтва є стимуляторами творчої діяльності й показником означеного компоненту.

На думку К. Ізарда, інтерес необхідний для творчості. Учений доцільно вважає, що «із зацікавленості починається творча діяльність», та розглядає «інтерес як позитивну емоцію, яка переживається людиною частіше ніж інші емоції» [80]. У сучасній психології існує усталена думка, що інтерес до творчості

є вродженим устремлінням до відкриття, генетично раннім проявом, мотиваційним джерелом розвитку креативності й підтримки творчої активності, творчим імпульсом.

Як зауважує Г. Гутман, для ефективної творчої діяльності необхідно розуміти та брати до уваги не тільки мислинневі процеси, але й динамічні сили, які приводять ці процеси в дію для виробництва чогось нового [295]. Науковець мав на увазі саме імпульси, мотиви творчої діяльності. Тому майбутні вчителі повинні усвідомити значення власної мотивації до технологічної творчості, самоактуалізувати творчий інтерес до використання інноваційних технологій навчання співу, щоб із часом це переросло в глибоку потребу в креативній музично-технологічній діяльності.

Наступним показником творчо-професійного компоненту є здатність інтегрувати елементи традиційних технологій, створювати нові технології вокального навчання. У дослідженні механізму творчості завжди повстає питання про місце логіки під час вирішення творчого завдання. Я. Пономарьов стверджує, що «будь-яке вирішення дійсно творчої проблеми завжди виходить за межі логіки, але як тільки рішення прийнято, воно може бути логічно осмисленим. Тож, ті задачі, які до того були творчими, перестають бути такими, вони стають задачами логічними. Це є однією з необхідних умов розвитку творчих можливостей. Тобто, спираючись на досягнення логіки, сфера творчості переміщується та знову лишається за межами можливостей логіки [194, 290]. Відповідно, майбутнім учителям музичного мистецтва необхідно в застосуванні вокально-виконавських і вокально-педагогічних технологій навчатися використовувати нетрадиційні, креативні підходи.

Студенти мають уміти відбирати інноваційні технології, інтегрувати їх елементи, намагатися створювати свої для майбутньої професійної діяльності. Тому пошук шляхів активізації та управління творчою технологічною діяльністю майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасній мистецькій освіті є одним із таких, що потребує нагального вирішення. За доречною думкою Я. Пономарьова, однією з тенденцій у пошуці шляхів управління творчою діяльністю пов'язують

можливості управління творчістю з алгоритмізацією творчої діяльності, з розробкою «технічних прийомів, використання яких вело б до відкриття нового. Відповідно, створення системи методів, спрямованих на алгоритмізацію творчої технологічної діяльності студентів, сприятиме інтенсифікації формування й самої технологічної культури майбутніх учителів [194].

Найвищим проявом технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки є їх творча активність і позитивне ставлення до технологічної діяльності та спрямованість на вокально-педагогічну самоосвіту. Доцільною є думка О. Пехоти, що технологічна культура передбачає, з одного боку, знання й використання викладачем усього комплексу сучасних педагогічних технологій, а з іншого – його здатність до постійного саморозвитку у формуванні особистих і професійних якостей викладача-технолога [186, 9].

Відповідно, якщо студенти проявляють постійну творчу активність в інтегруванні елементів різних музично-освітніх технологій, знаходяться у творчому пошуці інноваційних форм, методів, засобів навчання співу, мають вдалі спроби в створенні власного технологічного продукту – усе це свідчить про спрямованість на саморозвиток у технологічній діяльності та про високий рівень технологічної культури особистості.

Отже, *творчо-професійний компонент* структури технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва включає показники: наявність інтересу й потреби в професійній творчості; здатність інтегрувати елементи традиційних технологій, варіювати форми, методи й засоби вокального навчання та створювати нові технології вокального навчання; творча активність і позитивне ставлення до технологічної діяльності та спрямованість на вокально-педагогічну самоосвіту.

Окреслена компонентна структура технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва зображена на табл. 1.1.

Таблиця 1.1

**Компонентна структура технологічної культури майбутніх учителів
музичного мистецтва**

Компоненти структури технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва	Характеристика компонентів
аксіологічно-культурологічний	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення цінності формування технологічної культури; - наявність технологічного світогляду майбутнього вчителя музичного мистецтва; - здатність до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки
гносеологічно-емоційний	<ul style="list-style-type: none"> - наявність пізнавального інтересу, потреби й емоційної спрямованості на пізнання технологій вокального навчання; - знання базових вокально-технологічних понять і традиційних та інноваційних технологій вокального навчання з різними манерами співу; - здатність до когнітивного й емоційного зростання в процесі опанування технологіями вокального навчання
технологічно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - наявність мотивації до опанування технологічною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання; - уміння застосовувати оптимально ефективні технології в освітньому процесі; - здатність до особистісно-діялісної мобільності в сприйманні й використанні технологій вокального навчання
творчо-професійний	<ul style="list-style-type: none"> - наявність інтересу й потреби в професійній творчості; - здатність інтегрувати елементи традиційних технологій, варіювати форми, методи й засоби вокального навчання та створювати нові технології вокального навчання; - творча активність і позитивне ставлення до технологічної діяльності та спрямованість на вокально-педагогічну самоосвіту

Таким чином, проведене дослідження дало змогу визначити, що вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва сьогодні набуває особливого значення, оскільки спрямована на формування музичних смаків дітей і юнацтва та цінностей вокального мистецтва. Тому необхідним є, щоб майбутні вчителі музичного мистецтва опанували різними технологіями навчання співу, які, за

результатами аналізу наукових праць, ми класифікували таким чином: технології, спрямовані на опанування виконавськими й методичними основами співу; інформаційно-комп'ютерні технології, зокрема дистанційні, спрямовані на навчання мистецтву співу, оволодіння майбутніми виконавцями й педагогами-музикантами основами звукопідсилювальної апаратури; технології, які мають здоров'язбережувальне спрямування.

Аналіз сучасних теоретичних праць надав можливість визначити структуру технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, яка включає такі компоненти, як: аксіологічно-культурологічний, гносеологічно-емоційний, технологічно-діяльнісний, творчо-професійний.

Висновки до розділу 1

У розділі виявлено стан вивчення обраної проблеми у філософському, психолого-педагогічному, мистецтвознавчому контекстах; з'ясовано сутність технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва; обґрунтовано зміст і структуру технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

За результатом теоретичного аналізу філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих наукових джерел виявлено стан дослідження обраної проблеми та з'ясовано її розробленість у педагогічній і мистецькій теорії. Визначено сутність технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва через розгляд дефініцій, дотичних до означеного поняття. Поняття структуровано у дві групи: до першої групи понять ввійшли дефініції, які розкривають сутність культури вчителя, а саме: культура, професійна культура, педагогічна культура, професійно-педагогічна культура, художня культура, музична культура, музично-педагогічна культура вокальна культура, вокально-педагогічна культура; до другої групи – поняття, спрямовані на виявлення змісту технологічної культури вчителя музичного мистецтва, наразі: технологія, методика, педагогічна технологія, мистецька технологія, музично-педагогічна технологія, художньо-

педагогічна технологія, музично-педагогічна технологія, вокально-педагогічна технологія, технологія вокального навчання, технологічні знання, технологічні вміння, технологічна компетентність учителя, технологічна культура вчителя.

Розкрито, що технологічна культура особистості включає в себе такі явища, як: технологічний світогляд і мислення, технологічну етику й естетику, технологічні знання, вміння, навички, (В. Симоненко). Встановлено, що поняття *«технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва»* ще не було предметом дослідження в наукових працях учених.

На основі теоретичного аналізу таких понять, як: технологія, технологічні цінності, технологічні знання й вміння, технологічна компетентність, технологічна культура вчителя визначено, що *технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва є динамічним фахово-особистісним утворенням, яке забезпечується комплексом світоглядних цінностей до мистецького технологічного досвіду, технологічних знань і вмінь, що визначають здатність до засвоєння, застосування технологій музичного навчання в освітньому процесі з метою формування культурної компетентності учнів у майбутній фаховій діяльності.*

У розділі *вокальну підготовку* розглянуто як процес набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва вокально-технічних та художньо-виконавських знань і вмінь, вокально-педагогічних здатностей на основі опанування технологіями навчання співу з метою застосування їх у роботі з учнями в закладах загальної середньої та позашкільної освіти. За результатами порівняльного аналізу дефініцій *технологія* та *методика* виявлено специфічні риси технології – наявність мети, процесуальності (використання операцій, дій, технік і методів), алгоритмізованості, результативності, здатності до універсальності й тиражування. *Вокально-педагогічну технологію* потрактовано як інтегративну систему, яка поєднує в собі цілеспрямовані, поетапні й алгоритмізовані педагогічні й вокальні дії вчителя, спрямовані на підвищення результату навчання співу. *Технологію навчання співу* окреслено як мистецтво універсального й алгоритмізованого навчання співу, що передбачає застосування вокальних методів і прийомів для досягнення мети самого навчання.

Здійснено теоретичний аналіз та класифікацію сучасних технологій навчання співу, а саме: технології, спрямовані на опанування виконавськими й методичними основами співу; інформаційно-комп'ютерні, дистанційні, звукопідсилювальні технології, спрямовані на навчання мистецтву співу; технології, які мають здоров'язбережувальне спрямування.

Виявлено структуру технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, у складі компонентів: аксіологічно-культурологічний, гносеологічно-емоційний; технологічно-діяльнісний; творчо-професійний. Визначено, що аксіологічно-культурологічний компонент структури технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва включає показники: усвідомлення цінності формування технологічної культури; наявність технологічного світогляду майбутнього вчителя музичного мистецтва; здатність до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки; гносеологічно-емоційний компонент структури технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва характеризують показники: наявність пізнавального інтересу, потреби й емоційної спрямованості на пізнання технологій вокального навчання; знання базових вокально-технологічних понять і традиційних та інноваційних технологій вокального навчання за різними манерами співу; здатність до когнітивного й емоційного зростання в процесі опанування технологіями вокального навчання; технологічно-діяльнісний компонент структури технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва включає показники: наявність мотивації до опанування технологічною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання; уміння оволодівати та застосовувати оптимально ефективні технології вокального навчання в освітньому процесі; здатність до особистісно-діялісної мобільності в сприйманні й використанні технологій вокального навчання; творчо-професійний компонент структури технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва характеризують показники: наявність інтересу й потреби в професійній творчості; здатність інтегрувати елементи традиційних технологій, варіювати форми, методи й засоби вокального навчання та створювати нові

технології вокального навчання; творча активність і позитивне ставлення до технологічної діяльності та спрямованість на вокально-педагогічну самоосвіту.

Таким чином, у розділі виявлено стан вивчення обраної проблеми у філософському, психолого-педагогічному, мистецтвознавчому контекстах, розкрито сутність технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, розкрито зміст і структуру досліджуваного явища.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Наукові підходи і принципи формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки

З метою розробки й обґрунтування методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки існує необхідність у визначенні наукових підходів, які, разом із відповідними їм принципами, створюють науково-методологічну базу дослідження. Поняття «підхід» у дослідженнях сучасних учених потрактовується, як: сукупність прийомів, способів розгляду чого-небудь, впливу на будь-кого, у вивченні будь-чого, веденні справи тощо» (І. Сурмін [246]); «деякі вихідні принципи, позиції, основні положення чи переконання дослідника, напрями вивчення предмета дослідника (О. Новіков [164]); «визначена позиція, що обумовлює дослідження, проектування, організацію будь-якого явища, процесу» (З. Курлянд [104]). Набір підходів відображає концепцію дослідження, зміст якої включає шляхи й засоби вирішення обраної проблеми. Обраний дослідником той чи інший підхід у процесі наукового пошуку задає та спрямовує його загальну стратегію, визначає вихідні наукові позиції в напрямі вивчення конкретного аспекту досліджуваної проблеми [198, 126]

У наукових доробках вітчизняних (Н. Овчаренко [305], Г. Стасько [239], Т. Ткаченко [257; 258] та ін.) і зарубіжних, зокрема – китайських, учених (Лю Веньцзун [130], Лю Цзя [131], Сі Даофен [228] та ін.) відображені інноваційні концепції вокально-технологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням різних наукових підходів.

Так, розробляючи теоретичні і методичні основи формування вокально-звукової культури вчителя музики, Т. Ткаченко визначає такі наукові підходи [257, 6]: гуманістичний підхід, у межах якого людина розглядається як неповторна унікальна цінність; особистісно-діяльнісний підхід, що спрямований на досягнення цілісності образу сучасного вчителя прилученням студентів до різноманітних видів діяльності; культурологічний підхід, що передбачає створення умов для самовизначення, самореалізації особистості студентів у культурі; системний підхід, що передбачає усвідомлення професійної культури вчителя музики як певної педагогічної системи й дозволяє розкривати закономірні зв'язки між окремими її компонентами; компетентнісний підхід дав можливість розглянути вокально-звукову культуру майбутнього вчителя музики як сукупність певних компетентностей; акмеологічний підхід, що передбачає орієнтацію майбутнього вчителя музики як на особливий акмеорієнтований розвиток; інноваційний підхід, що орієнтує увагу студентів на прийняття творчої позиції в професійній діяльності, на необхідність упровадження новітніх педагогічних технологій. Науковець визначає технологічний концепт дослідження, що передбачає розробку науково обґрунтованої системи цілеспрямованого формування вокально-звукової культури вчителя музики, що забезпечує використання всіх ресурсних для цього можливостей освітнього процесу [257].

Технологічний аспект вокально-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва обґрунтовано в науковій праці Н. Овчаренко, дослідження якої спрямовано на виявлення шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. Автор акцентує увагу на посиленні ролі семіотичного й герменевтичного підходів пропонує застосування технології семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору, спрямованого на системне дослідження музичної і літературної мови вокального твору, осягнення студентами смислу вокального твору й формування в них уміння створення його виконавської інтерпретації. Науковець здійснює таке дослідження на основі реалізації комплексу наукових підходів, як [169, 58]: системного; особистісно зорієнтованого; діяльнісного підхід, який,

доречі, дав можливість «збагатити технології формування готовності вчителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності»; компетентнісний; культурологічний; аксіологічний; семіотичний і герменевтичний підходи.

У наукових напрацюваннях китайських учених визначається ефективність реалізації наукових підходів у контексті технологізації вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, у науковій праці Сі Даофен досліджується ефективність методики використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності. Автор визначає найбільш значимі сучасні інноваційні технології, які використовують педагоги-музиканти в професійній діяльності, а саме [228, 31]: розвивальні, евристичні, творчі, емоційно-художні, сугестивні, етнопедагогічні, мультимедійні технології навчання тощо, що дало можливість окреслити інноваційну концепцію співацької підготовки студентів із використанням технологій як новітньої системи поглядів, об'єднану єдиним фундаментальним задумом, який визначає розуміння певних явищ і процесів навчання майбутніх учителів музики. Згідно з авторською позицією, процес підготовки майбутніх учителів музики до співацької діяльності з використанням інноваційних технологій ґрунтується на впровадженні: аксіологічного, системно-цілісного, акмеологічного, компетентнісного, та творчого підходів. У своєму дослідженні Сі Даофен визначає методологічну доцільність кожного з підходів, як [228, 31]: системно-цілісний підхід спрямовує на навчання мистецтвом сприяє комплексності вокального навчання майбутніх учителів музики; аксіологічний підхід передбачає усвідомлення переживань власного досвіду, що дозволяє спрямовувати зміст, форми, методи вокальної підготовки майбутніх учителів музики на ціннісне їх сприйняття; компетентнісний підхід визначає поінформованість майбутніх учителів музики щодо мети, сутності, структури, вокальної діяльності діяльності; акмеологічний підхід впливає на активізацію потенціалу майбутніх учителів; творчий підхід полягає у виявленні творчої діяльності студентів.

Обґрунтовуючи методикау вдосконалення підготовки майбутнього викладача вокалу до інноваційно-фахової діяльності, методичний компонент якої розглядається в дослідженні через використання в освітньому процесі сучасних технологій, Лю Цзя окреслює підходи, які є науковою базою дослідження, як [131, 84]: культурологічний підхід, який сприяє пошукові та обґрунтуванню інноваційних методів удосконалення методики підготовки фахівців у галузі вокального мистецтва; акмеологічний підхід, який реалізується в процесі використання акмеологічних технологій щодо формування й закріплення у свідомості людини затребуваної необхідності в самосвідомості, саморозвитку й самореалізації, актуалізація їх спеціальними прийомами й техніками; синергетичний підхід, який відкриває можливості досягти більш високого творчого ефекту завдяки особистісно-колективній взаємодії; компетентнісний підхід, який спрямований на визначення й формування структурних компонентів фахової компетентності та полягає в наданні кожному з них «відкритості» до змін і перетворень на засадах оволодіння принципами й механізмами організації інноваційного вдосконалення науково-методичної, художньо-творчої та педагогічно-практичної форм опанування професійною діяльністю; аксіологічний підхід проявляє себе в усвідомленні майбутніх викладачів вокалу цінності інноваційно-фахових навичок та їх значущості для майбутньої фахової діяльності; інноваційний підхід, який направлений на створення методики вдосконалення підготовки майбутнього викладача вокалу до інноваційно-фахової діяльності.

Досліджуючи ефективність методики формування вокально-педагогічної майстерності майбутніх учителів музики, Лю Веньцун зазначає, що впровадження її буде успішним за умови застосування в освітньому процесі принципів системного підходу, як [130, 58]: «міждисциплінарних зв'язків у курсах із постановки голосу, хорового диригування, хорового класу; логічної послідовності засвоєння знань; модальності, коли зміст дисципліни представлено у вигляді самостійних блоків (модулів)». Доцільною, на наш

погляд, є позиція автора, що вокальна технологія органічно пов'язана з вивченням технології диригентського жесту та компонентів вокально-хорової звучності.

Зазначимо, що в дослідженні вокальної підготовки вчителя музичного мистецтва в контексті її технологізації переважна кількість сучасних учених застосовують системний, культурологічний, компетентнісний підходи. Ми вважаємо, що ідеї системного підходу реалізуються в компетентнісному підході, оскільки саме система знань, умінь, здатностей і систематичність їх засвоєння забезпечує формування технологічної компетентності, а отже й технологічної культури.

На наш погляд, наукову основу методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки становлять такі наукові підходи, як: культурологічний, технологічний, компетентнісний, творчий підходи. Культурологічний і технологічний підходи є концептуальними в формуванні технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Так, культурологічний підхід є одним із визначальних у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Особливо вагоме значення в мистецькій освіті він набув із середини ХХ – початку ХХІ століть, про що свідчать дослідження в галузях філософії мистецтва (М. Бахтін [13; 14], В. Біблер [17; 18], Т. Длугач [57], І. Зязюн [77], Г. Коломиєць [94] та ін.), мистецтвознавства (В. Медушевський [140], Є. Назайкінський [156], О. Самойленко [220] та ін.), музичної педагогіки (Л. Масол [138], Г. Падалка [181], О. Рудницька [217], М. Ткач [255], В. Тушева [263] та ін.), вокального виконавства та вокальної педагогіки (В. Антонюк [5; 6], Н. Овчаренко [170], Т. Ткаченко [258] та ін.).

У дослідженнях українських учених зосереджена увага на закономірному взаємозв'язку освіти й культури для особистості людини. Доцільно окреслювала О. Рудницька, що культура дає можливість людині відкривати й перетворювати світ та себе особисто, вона сприяє формуванню духовності

людини, наближується до світового досвіду людської цивілізації [216, с. 47]. І. Зязюн підкреслює світоглядне значення освіти у формуванні культури людини й людства, яка має високий виховний і освітній потенціал, є потужним фактором розвитку людини, її соціалізації та індивідуалізації, то людина стає не лише творцем культури, але й водночас її творінням [77, с. 88]. Тому, фахову підготовку майбутнього вчителя важливо здійснювати в контексті культурологічної парадигми, яка реалізується в межах професійної особистісно зорієнтованої освіти, основним методом проєктування якої стає культурологічний підхід, спрямований на «поворот усіх компонентів освіти до культури й людини як її творця й суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку» (Є. Бондаревська [21, с. 87]).

Розкриваючи значення культурологічного підходу у формуванні науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, В. Тушева зазначає, що такий підхід є «сукупністю теоретико-методологічних положень (ізоморфність, тотожність культури, полікультурність, культуровідповідність, інтерактивність тощо), організаційно-педагогічних і методичних заходів, практична реалізація яких передбачає застосування полікультурного структурування освітнього процесу, культуротворчості, створення умов для засвоєння та трансляції гуманістичних, педагогічних, дослідницьких цінностей і технологій» [263].

Культурологічний підхід виступає в дуалістичній єдності з аксіологічним підходом, що в нашому дослідженні виявляє себе в ціннісному ставленні майбутнього вчителя музичного мистецтва до технологічної культури особистості, яке виявляє себе в майстерності застосування різними технологіями (освітніми, музично-педагогічними, навчальними та ін.). Ця думка знаходить своє підтвердження в дослідженні М. Ткач, яка зазначає, що в осмисленні людиною цінностей культури з метою виявлення в них особистісних смислів, важливого значення набуває технологія формування професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва, що проявлятиметься в упровадженні в практику художніх засобів різних видів культурно-освітньої діяльності відповідно до культурних норм і цінностей

[255, 323]. За висновком М. Роганова, культурологічний підхід займає визначальне місце у формуванні технологічної культури. Учений вважає, що «культурологічний підхід надав можливість розглянути технологічні явища в широкому соціокультурному середовищі, виявити загальні закономірності розвитку технологічної культури педагога й соціуму, принципи їх функціонування, взаємозв'язку та взаємозамінності» [211]. Дослідник визначає спрямованість культурологічного підходу на виховання в людини культури й моральності, спрямованої на збереження й відтворення світових культурних цінностей, досягнення особистісного смислу технологічної культури, що передбачає таке [211, 244]:

- «наявність знань про технологічну культуру як універсальний тип, що визначає її духовні й матеріальні цінності зміст конкретної історичної епохи»;
- встановлення взаємозалежностей і взаємозв'язків вищої педагогічної освіти і технологічної культури»;
- засвоєння категорій культури, створення її категоріального апарату, достатнього для розуміння специфічних особливостей технологічної культури,;
- усвідомлення принципів організації професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя як специфічних особливостей технологічної культури;
- безперервна технологічна освіта в процесі вивчення загальнопедагогічних і спеціальних дисциплін засобами індивідуального засвоєння різних освітніх технологій».

Культурологічний підхід, як і інші наукові підходи, апелює притаманними йому принципами, методами, прийомами. До особливо значенневих принципів культурологічного підходу, які важливо враховувати в методиці формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва відносимо: культуровідповідності, діалогічності та аксіологічності.

Принцип *культуровідповідності* в підготовці майбутнього вчителя передбачає врахування в мистецько-освітньому процесі досягнень світового культурного досвіду. Доцільно стверджує О. Отич, що означений принцип

долучає студентів до світової культури і що вона є сутністю глобалізації та взаємозалежності країн і народів [178, 144]. Відповідно, учена акцентує на принципі полікультуровідності, тобто взаємозв'язку та детермінованості існуючих світових культур. У дослідженні В. Тушевої означене явище розглядається як перетин «багатьох культур, і тому можна говорити про наявність у індивіда декількох ідентичностей, тобто людина багато- або поліідентична» (Тушева [263, 159]).

Вимогу культуровідповідності в сучасній мистецькій освіті Г. Падалка доречно відносить до одного з основних, соціальних. Науковець доходить логічного висновку, що «необхідною ознакою мистецької освіти в сучасних умовах є культуровідповідність» [181, 149]. Такий принцип передбачає зорієнтованість мистецької освіти «на осягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на усвідомлення учнями мистецтва як соціального явища, на висвітлення соціальних функцій мистецької діяльності» [181, 149]. Подібної думки щодо соціального значення принципу культуровідповідності дотримується китайський учений Бі Цзінчен, який у своєму дослідженні методики формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку зазначає, що такий принцип передбачає збагачення змісту навчання музичному мистецтву культурологічною складовою, орієнтацію на цінності культури, формування культури учня [16, 8].

Технологічна культура, як елемент професійної культури вчителя, нерозривно пов'язана з його особистісною культурою, яка за обґрунтованим узагальненням О. Рудницької, є «узагальненою ознакою змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю та способу його життя» [216, 111]. Науковець акцентує увагу на значенні системно сформованих ціннісних якостей, утворених її компонентами, «які регулюються в діяльності та в яких результати суспільної культури виявляють особисті досягнення» [216]. Сьогодні до найважливіших проблем, пов'язаних з особистісно-професійним зростанням учителя музичного мистецтва вчені відносять питання виховання вчителя як людини високої культури й моралі, поціновувача кращих досягнень

національної та світової культур, користувача передових освітніх, педагогічних, мистецьких, інформаційних, мультимедійних, комп'ютерних технологій.

Формування особистісної та технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва повинно забезпечуватися високим рівнем культурного середовища в закладі вищої музично-педагогічної освіти, оскільки студентам стає все складніше диференціювати культурні й антикультурні явища в сучасному житті, які пов'язані з технологічними здобутками суспільства. Доцільно О. Рудницька акцентує увагу на посиленні впливу культури на людину, адже такий процес особливого значення набуває в сучасних умовах широкого впровадження в побут людини засобів масової комунікації, розвитку комп'ютерної мережі, що загострили питання функціонування в суспільстві культури й антикультури. Авторка слушно зазначає, що масові медіа з їх величезною інформаційною насиченістю, кількістю каналів, оперативністю дії суттєво вплинули на характер прилучення людини до явищ культури» [216, 51].

Отже, у контексті нашого дослідження, принцип культуровідповідності передбачає введення в освітній процес під час вокальної підготовки основних категорій, пов'язаних із поняттям «технологічна культура вчителя», а саме:

- розуміння майбутніми вчителями музичного мистецтва категорій і понять культури, як: культура, художня культура, музична культура, вокальна культура, технологічна культура, цінності культури, діалог культур тощо;

- знання студентів про розвиток і становлення технологічної культури суспільства та особистості;

- знання сутності освітніх, педагогічних, мистецьких, музично-педагогічних, вокально-педагогічних технологій; технологій вокального навчання в різних країнах;

- усвідомлення специфіки власного музично-технологічного навчання на основі вивчення й використання передових світових і національних музично-педагогічних технологій.

Наступним принципом, який лежить в основі методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки є принцип діалогічності та аксіологічності культур. Розкриваючи значення означеного принципу у філософії культури, В. Рабінович зазначав, що «специфіка філософії культури визначена не стільки предметом, скільки особливим поглядом на предмет, особливою стратегією гуманітарного дослідження. За такого погляду предметом філософської рефлексії на культуру є: культура як творчість, як діалог культур, а суб'єктом філософії, як і культури, є людина в культурі [200, 22] Національний полікультурний освітній простір можливий лише на основі багатостороннього діалогу культур, їхнього взаємовпливу та взаємозбагачення (Г. Філіпчук [268, 204]). Саме в процесі усвідомлення людиною існуючого діалогу культур, який проявляє себе в економіці, політиці, науці, мистецтві тощо – бутті суспільства, з'являється світоглядна аксіологічна позиція особистості як на саму культуру, так і її цивілізаційні прояви.

Аксіологічну функцію культури як аксіологічний контекст професійної підготовки фахівця досліджував І. Зязюн, який дійшов до висновку, що «на активне та творче оволодіння особистістю базовими культурними цінностями впливають доцільно спрямовані зміст форми сучасної професійної підготовки, згідно з культурологічним підходом» [77]. Означена підготовка, на думку вченого, має базуватися на культурних формах взаємодії, народних традиціях. Науковець відзначає, що базові психологічні характеристики, такі як: особистісна спрямованість, поведінкова гнучкість, професійна компетентність, дають можливість майбутньому фахівцю реалізувати особливо ціннісні еталони життєтворчості [77].

Отже, принцип *діалогічності* та *аксіологічності* є вимогою врахування у ході формуванні технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки гуманістично-комунікативної, ціннісної функцій культури, які розкриті в працях філософів, філологів, культурологів, мистецтвознавців ХХ–ХХІ століть: М. Бахтіна [13], В. Біблера [17], М. Бубера

[23], Т. Длугач [57], В. Рабінович [200], О. Самойленко [220], Г. Філіпчук [268] та ін.

З діалогічністю, на думку В. Біблера, пов'язана сутність самого поняття «культура», яка розглядається як форма діалогу та взаємопородження культур та форма одночасного буття спілкування людей минулих, дійсних і майбутніх культур. Науковець доцільно наголошує, що час такого спілкування – дійсність» [17, 189]. Технологічна культура суспільства є результатом комунікативної взаємодії та взаємодоповнення багатьох світових культур минулого, дійсного та, навіть, майбутнього часу. Відповідно, в основі технологічної культури особистості вчителя можливо виявити результати таких діалогічних зв'язків. Тому, питання діалогу культур у формуванні технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки є одним з основоположних, оскільки їх вокально-технологічна діяльність базується на досвіді італійської, німецької, французької, англійської, російської, української та інших вокальних шкіл різних країн світу.

Сутність наукового знання про діалог як явище вперше було обґрунтовано в першій половині ХХ століття, коли з'явилися гуманітарно спрямовані дослідження М. Бубера. Учений зазначав, що діалог між людьми, хоч він звичайно знаходить свою сутність у звуці, слові, може вестись і без знаків, правда, в об'єктивно зрозумілій формі; до її сутності належить ніби ще певний внутрішній елемент спілкування, у свої зовнішні моменти діалог виходить за ці кордони [23, 230]. Діалогічний взаємозв'язок культур, які існують одночасно у Великому часі та знаходяться в спілкуванні одна з одною та специфіку художньо-гуманітарного мислення розкрив у своєму дослідженні М. Бахтін. Виявляючи сутність культури, М. Бахтін вважав, що в ній смислові явища можуть існувати в прихованому вигляді, потенційно, та розкриватися тільки в сприятливих для цього розкриття смислових культурних підтекстах наступних епох; культура не є закритим колом, єдність визначеної культури – це відкрита єдність [13, 331]. На його думку, у кожній культурі минулого закладені величезні можливості, які лишилися не розкритими, не усвідомленими й не використаними впродовж усього

історичного життя даної культури. Учений наголошує на аксіологічній функції діалогу культур і зазначає, що «діалогічні відношення – універсальне явище, яке пронизує всю людську мову й усі відношення та прояви людського життя, взагалі все, що має смисл і значення. Де починається свідомість, там починається діалог [13, 292].

Вчення про сутність культури та її комунікативну функцію еволюціонувало в другій половині ХХ століття в дослідженнях В. Біблера, який зазначав, що існує два типи історичної спадщини: один укладається в схематизм «сходження» – кожний щабель вище попереднього, притаманний для науки й філософії; другий тип, у мистецтві й культурі – попередні структури не зникають, вони зберігають своє важливе значення, яке розкривається поступово, кожного разу виявляючи нові риси в процесі взаємодії з іншою структурою [17]. У своїх наукових працях В. Біблер характеризував культуру з трьох боків: вона – взаємодія, спілкування багатьох культур; вона детермінує, визначає себе сама; вона є сферою створення творів – науки, мистецтва [17, 239]. Аналізуючи сучасність, Т. Длугач узагальнює, що ХХ століття в цілому, продемонструвало зближення та змішування різних культур, а в кінці ХХ століття застосування автоматизації, комп'ютеризації виробництва, перевтілення цивілізації на інформаційну звільнило величезну кількість народів від продуктивної праці, дало можливість самим вирішувати своє життя, що активізувало діалог культур і особистостей – мене усвідомлюваного й мене такого, який усвідомлює [57, 217]. Отже, у широкому культурологічному значенні: рівень світової технологічної культури суспільства залежить від діалогу різних культур світу, у вузькому: рівень технологічної культури особистості залежить від усвідомлення й засвоєння результатів такого діалогу.

Висвітлений світоглядний гуманітарний досвід щодо діалогічної функції культури є методологічно значимим для розробки методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Так, для розуміння сутності вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання, в основі яких лежать традиції європейської вокальної школи та сучасні інновації педагогів-вокалістів та співаків

із різних країн світу важливим є висновок М. Бахтіна щодо діалогічності культур, який розкриває широкі інтегративні можливості для використання таких технологій. Вокально-педагогічні технології та технології вокального навчання з позиції науки про голос повинні проходити процес удосконалення «сходження», з іншого, такі технології належать до сфери культури й мистецтва, які розкриваються поступово й виявляють нові риси в процесі їх застосування (за В. Біблером).

Діалог культур проявляє себе в полікультурності, поліхудожності. На важливості врахування поліхудожності вчителем музичного мистецтва в навчанні учнів наголошує О. Олексюк. Учена акцентує увагу на значеннєвості педагогічних завдань до «здійснення поліхудожнього виховання учнів, як особистісно зорієнтованого планомірного залучення їх до різних видів мистецтва в їхній взаємодії». Результатом застосування таких завдань, указує вчена, є сформована «поліхудожня свідомість та здатність до поліхудожньої діяльності, що забезпечує художньо-творчу самореалізацію особистості учня» [172, 8]. У вокальному навчанні принцип діалогічності культур спостерігається в авторських вокально-педагогічних технологіях, зокрема, у технології співу в мовній позиції, автором якої є американський педагог Сет Рігс [310]. В основі технології лежать відомі принципи італійського бельканто: краса й рівність голосу на всьому діапазоні, згладжування перехідних нот, стабільне й вільне (мовне) положення гортані, свобода голосового апарату, нижньореберно-діафрагматичний тип дихання тощо. Разом із тим, автор пропонує американський підхід у короткі терміни опанувати вокальними вміннями й навичками за його технологією та досягти успішності.

Отже, майбутні вчителі музичного мистецтва повинні мати уявлення про сутність принципу діалогічності культур та його прояви в змісті, формах, методах, засобах вокального навчання.

Узагальнюючи засадниче значення культурологічного підходу і відповідних йому принципів для дослідження означеної нами проблеми, зазначимо, що він надав змогу врахувати світовий і національний досвід у процесі вокально-

технологічного навчання студентів; усвідомити майбутнім учителям музичного мистецтва прояв діалогічності культур у традиційних та інноваційних вокально-педагогічних технологіях і технологіях навчання співу; усвідомити студентам себе як людини культурної, освіченої у сфері зарубіжних і вітчизняних музично-педагогічних технологій культури, традиційних та інноваційних мистецько-освітніх, музично-педагогічних (вокально-педагогічних) технологій; технологій навчання музичному мистецтву.

Методика формування досліджуваного нами явища базується на положеннях і принципах *компетентнісного підходу*. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» [233] компетентнісний підхід потрактовується як «спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів» [233, 112]. Сьогодні, у нормативних документах, у освітньо-професійній програмі підготовки майбутніх учителів компетентнісний підхід представлений чітко визначеними компетентностями: загальними – соціально-особистісними, загальнонауковими, інструментальними й фаховими компетентностями – загальнопрофесійними, спеціалізовано-професійними. Отже, компетентнісний підхід надає можливість спроектувати результат освіти з позиції запитів суспільства.

Разом із тим, сутність компетентності неможливо розглядати відокремлено від особистості людини та її діяльності. Доцільною вважаємо думку О. Пометун, яка відмічає тісний зв'язок компетентнісного підходу у навчанні з особистісно орієнтованим і діяльнісним. Такий підхід оскільки стосується особистості учня, і «може бути реалізованим та перевіреном у процесі виконання конкретною особистістю певного комплексу дій». «Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує «об'єктивно» для «всіх», на суб'єктивні надбання однієї, конкретної особистості, надбання, що їх можна виміряти» [193, 66].

Акцентуючи на особистісній та діяльнісній складовій компетентнісного підходу Л. Овсієнко дійшла висновку, що освічена й компетентна особистість краще орієнтується в новаціях і приймає їх, швидко реагує на вимоги

суспільства, прагне до особистого й суспільного розвитку, вона є «економічно вигідною» країні. Результатом компетентнісного навчання є не поінформованість студента, а його вміння розв'язувати проблеми, що виникають у процесі фахової, суспільної діяльності та особистих стосунках [167, 83]. Науковець розглядає специфіку застосування компетентнісного підходу у вищій професійній освіті й зазначає, що такий підхід потребує «навчання дією, сутність якого полягає в тому, що студенти працюють над набуттям і розширенням самостійного досвіду рішення реальних завдань...» [167, 47].

Подібної думки дотримується О. Ванівська, яка зазначає, що перехід до компетентнісного підходу полягає «у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, навичок і вмінь на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти» [27, 73]. А. Дяченко наголошує на важливості формування технологічної компетентності майбутнього педагога та вирізняє п'ять груп умінь інформаційно-комунікативних, когнітивних, операційно-діяльнісних, дидактико-методичних та рефлексивно-аналітичних [61, 56].

Щодо сфери музичної педагогіки, то О. Олексюк визначає комплекс предметних компетенцій у складі мистецької компетентності майбутнього вчителя музики, як: «здатність до вільного оперування мистецькими знаннями; вміннями мобільно застосовувати наявні знання в контексті конкретного музичного твору; здатність до проведення художніх паралелей між стильовими напрямками й жанрами музики та інших видів мистецтв; відтворення об'єктивного змісту твору й вираження суб'єктивного ставлення до музики; дотримання стильових засад виконавства». Окрім зазначених компетентностей дослідниця слушно додає: «артистичне втілення інтерпретаційного задуму в реальному звучанні; здатність добирати педагогічно доцільний репертуар; спроможність визначати виховний потенціал музичного твору» [172, 8]. Ми вважаємо, що шлях до оволодіння фаховою компетентністю майбутніх учителів музичного мистецтва лежить через опанування змістом окремих компетентностей із фахових дисциплін, що, відповідно, включає і вокально-

виконавські та вокально-педагогічні компетентності, а також, технологічною компетентністю, що забезпечує вільне володіння технологіями мистецького навчання.

Тому, врахування ідей і принципів компетентнісного підходу в методиці формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки є особливо значимим, і потребує окреслення педагогічних принципів. Такими принципами в нашому дослідженні визначено: міждисциплінарності та єдності змістового й технологічного забезпечення вокального навчання.

Принцип *міждисциплінарності* – це вимога до врахування в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва традиційних та інноваційних технологій різних сфер, застосування досвіду різних сучасних високотехнологічних наукових досліджень у сферах дотичних до вокального мистецтва, як: фізіологія, акустика, медицина, філологія, мистецтвознавство, психологія, педагогіка та інші. Основний акцент у процесі застосування такого принципу у вокальному навчанні робиться на отриманні якісно вищого знання від попереднього, яке з'являється під час обміну досвідом та взаємодії вокальних дисциплін із сумісними дисциплінами. Для підвищення ефективності технологічного навчання доречно використовувати технології психологічної діагностики для виявлення особливостей емоційно-вольової сфери учня; інформаційні та комп'ютерні технології, які надають змогу студентам ознайомитися з необхідною для вирішення важливого питання вокального навчання інформацією, прослухати виступи виконавців світового рівня, майстер-класи видатних педагогів, порівняти інтерпретації виконання тощо; звукопідсилювальні технології для оволодіння специфікою естрадного вокального навчання тощо. Отже, означений принцип спрямований на трансляцію форм, методів, засобів із різних наук у вокальне навчання, тобто на міждисциплінарну інтеграцію технологій дотичних до вокального навчання.

Принцип *єдності змістового й технологічного забезпечення вокального навчання* передбачає взаємопов'язаності та відповідності між змістом

вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва й обраними вокально-педагогічними технологіями та технологіями навчання співу. Оскільки змістом вокального навчання традиційно вважається вокальний репертуар, який має забезпечувати поступове зростання вокально-виконавської майстерності співака, формування вокально-педагогічної компетентності, то й технології, обрані для вокального навчання, повинні з належною повнотою та різнобічністю забезпечувати глибинне засвоєння вокальних творів і процес технічного й художнього зростання студентів. Усвідомлення значення єдності змістового й технологічного у вокальному навчанні сприяє підвищенню мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва, надає їм упевненості у власному професіоналізмі, надихає на пошук сучасних технологічних інновацій для досягнення максимального результату вокального навчання.

Узагальнюючи, зазначимо, що компетентнісний підхід надає змогу визначити зміст компонентів структури технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання, в основі яких лежать технологічні знання, технологічні вміння та здатності; врахувати принципи компетентнісного підходу у формуванні технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Другим концептуальним підходом у формуванні технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки нами визначено *технологічний підхід*, який покладено в основу методики формування означеного явища.

Застосування технологічного підходу в дослідженні зумовлене тим, що технологічність освітнього процесу виступає сьогодні показником його якості [225, 742]. Тому, доцільною є думка С. Сисоевої, що до актуальних проблем педагогіки професійної освіти відносимо: визначення концептуальних підходів до розробки психолого-педагогічних засад технологій навчання в професійній школі; розробка й теоретичне обґрунтування змісту та структури особистісно-орієнтованих педагогічних технологій; виявлення психолого-педагогічних умов

ефективного функціонування педагогічних технологій в умовах неперервної професійної освіти [225, 742].

У науковій педагогічній думці формування технологічної культури вчителя не розглядається відокремлено від застосування технологічного підходу в процесі його підготовки. О. Пехота, досліджуючи проблему формування технологічної культури викладача, доходить висновку, що означену культуру можна визначити як поєднання ґрунтовних психолого-педагогічних знань щодо технологічного підходу в освіті та досконалого володіння всім комплексом сучасних педагогічних технологій, уміння ефективно їх застосовувати для розв'язання різноманітних педагогічних завдань у навчально-виховному процесі ВНЗ [186, 8].

Технологічний підхід розкривається в сучасних наукових дослідженнях, як метод пізнавальної та управлінської діяльності, що дозволяє за допомогою об'єкта-замінника системи адекватно й цілісно відобразити її сутність, найважливіші якості та засоби [103]. Значеннєвою вважаємо думку В. Балакіревої, що означений підхід у собі об'єднує різні технології, як: «мультимедійні; мобільні; веб-квест технології; імітаційно-ігрові; проєктні; моделювання навчальної інформації у вигляді диференційованих завдань» [11, 67]. Науковець доречно розкриває технологічний підхід через поняття «система», а саме, що в ньому наявні «складні, відкриті системи певних прийомів і методик», які об'єднані цілями навчання і освіти та які пов'язані організаційно-методичними засадами освітнього процесу. В. Балакірева дотримується позиції Ю. Бабанського про інноваційні зарубіжні дидактичні спрямування щодо сутності педагогічної технології, яка має два напрями: «перший – «технологія навчання», що досліджує структуру процесу навчання, вивчає механізми пізнавальної діяльності, процедури вибору оптимальних стратегій навчання, та другий – «технологія в навчанні», предметом вивчення якої є розроблення наукових обґрунтувань і методів включення в освітній процес сучасних технічних засобів навчання, зокрема комп'ютерної техніки, з метою індивідуалізації та інтенсифікації процесу навчання» [11, 68]. У такому

контексті технології навчання, згідно думки В. Бондар, мають розроблятися на загальнодидактичному та психологічному ґрунті, а технології в навчанні окремих предметів – на базі технології навчання з урахуванням досягнень методичної науки й передового досвіду [20, 175].

Г. Стасько відзначає необхідність застосування у вокальному навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва технологічного підходу, реалізація якого пов'язана з тим, що розвиток сучасних високотехнологічних наукових досліджень у галузях дотичних до вокального мистецтва, як: фізіології, акустики, фонопедії, фоніатрії, філології, мистецтвознавстві, психології, педагогіці та інших, дає підстави для розширення межі розуміння співацького процесу та створює нові перспективи вдосконалення базових знань у співі [239, 167]. Тому доцільним є застосування інноваційних технологій, які випливають із комплексу наукових досліджень і, згідно зі Г. Стасько, відкривають нове бачення проблем, але й почасти спростовують усталені твердження традиційної вокальної педагогіки. Дослідниця доцільно зазначає, що завдяки доказовій базі наукових відкриттів, зокрема: у фізіології, нейролінгвістиці, фізиці, етногенетиці тощо, формуються нові напрями виховання голосу людини, змінюються пріоритети вокального виконавства, розширюються творчі можливості співацького мистецтва взагалі.

Як відомо, технологічний підхід до підготовки майбутнього вчителя є методом, системотвірним елементом якого є технологія, за допомогою якої здійснюється взаємодія педагога й учнів, організація праці вчителя, підвищення педагогічної майстерності [283, 82]. Тому означений підхід у нашому дослідженні застосовано для дослідження існуючих вокально-педагогічних технологій, технологій навчання співу, розробки методики формування технологічної культури в процесі вокальної підготовки з використанням означених технологій.

До базових принципів технологічного підходу відносимо принципи: алгоритмічності технологічної діяльності, технологічної мобільності.

Принцип *алгоритмічності технологічної діяльності* полягає в необхідності оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва певними алгоритмами дій у використанні вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання; інформаційних, комп'ютерних, мультимедійних технологій тощо. Алгоритм використання студентами технологій вокального навчання передбачає таку послідовність у діях: на початку, на заняттях із вокальної методики майбутні вчителі повинні спрямувати свою увагу на початковий період постановки голосу, на навчання визначати вокальні недоліки; потім – вирішувати доцільність застосування елементів означених технологій або певної технології; наступний крок – використання технологій у практиці навчання співу; завершальний етап – рефлексивний аналіз ефективності застосування технологій та власної вокально-технологічної діяльності. Опанування алгоритмами дій повинно здійснюватися під керівництвом викладача вокалу. Якщо така робота проводиться систематично, у майбутніх учителів алгоритми технологічної діяльності доводяться до автоматизму, з'являються риси вокально-педагогічної майстерності у використанні технологій.

Принцип *технологічної мобільності* передбачає спрямованість освітнього процесу з вокальних дисциплін на формування в студентів здатностей застосовувати традиційні, інноваційні технології за професійної та особистісної необхідності в різних освітніх умовах і готовності бути конкурентоспроможними й відповідати світовим ринковим запитам. Майбутні вчителі музичного мистецтва під час опанування дисциплінами «Методика постановки голосу», «Методика викладання вокалу» опановують вокально-педагогічними технологіями й технологіями вокального навчання учнів, спрямованими на постановку голосу за різними манерами співу, вирішення різних художніх і технологічних аспектів вокального виконавства. Також, важливим є опанування студентами інформаційними, комп'ютерними, звукопідсилювальними й іншими технологіями. Принцип технологічної мобільності полягає в гнучкому й доцільному застосуванні означених, залежно

від власних потреб і необхідності освітнього процесу, до яких можна віднести: навчання співу в різних закладах освіти (загальноосвітня школа, музична школа, заклади позашкільної музичної освіти) у своїй країні та за кордоном; навчання вокалу стаціонарно, заочно, дистанційно; вокальне навчання в академічній, естрадній, народній манерах співу; навчання співу дітей, підлітків, юнацтва, жінок, чоловіків тощо.

Отже, технологічний підхід у нашому дослідженні надав можливість акцентувати увагу на технологізації процесу вокального навчання; визначити та класифікувати технології вокального навчання; окреслити алгоритми технологічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва; опанувати здатністю застосувати технологічну мобільність.

Найвищим проявом технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва є творчість у створенні й застосуванні мистецьких технологій. Тому врахування положень і принципів *творчого підходу* в розробку методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки є необхідним для діагностики й педагогічного спрямування та підтримки у творчій діяльності студентів.

У професійній мистецькій освіті питання творчості вважається одним із вагомих і завжди нагальних, оскільки в музичному мистецтві неможливо окремо розглядати музичну, педагогічну й технологічну творчість окремо та народження «творчого мистецького продукту» невід'ємне від творчого підходу вчителя щодо технологій його створення.

Основи мистецької (музичної) творчості людини та її вплив на розвиток наукової й культурної сфер суспільства глибоко розкриті в концептуальних дослідженнях Л. Виготського «Психологія мистецтва» [37], Д. Кірнарської «Психологія спеціальних здібностей» [87], В. Петрушина «Музична психологія» [184], Б. Теплова «Психологія музичних здібностей» [250], Г. Ципіна «Психологія творчої діяльності» [278] та ін. Зокрема, показовою є думка В. Петрушина, що зусилля вчених, які вивчають творчий процес,

сконцентровані головним чином на вивченні творчості, продукти якої мають об'єктивну цінність, тобто таку, яка має вплив на розвиток науки чи культури в цілому [184, 70]. Науковець доходить важливого для нашого дослідження висновку, що суб'єктивна цінність продуктів творчості людини полягає в тому, що творча діяльність завжди пов'язана з особистісним зростанням.

У педагогічній науці значна увага вчених надається педагогічній творчості. Значний вклад у розвиток розуміння педагогічної творчості внесла вітчизняна вчена С. Сисоєва, якою окреслено її теоретико-методологічні та технологічні засади. Досліджуючи педагогічну творчість, науковець акцентує увагу на цінності та специфіці такої творчості й узагальнює, що творчість займає особливе місце серед різних видів творчості, оскільки саме вона визначає вектори динамічного розвитку всіх творчих процесів людства [226, 10]. С. Сисоєва доцільно розглядає «творчу педагогічну діяльність учителя як педагогічну діяльність, якій притаманні властивості творчого процесу» [226, 97]. Учена слушно зазначає, що «творчий учитель – це творча особистість із високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності» [226]. Ми згодні з узагальненням С. Сисоєвої, що саме за результатами спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення, творчий вчитель набуває педагогічних знань, умінь і навичок, опановує вміннями формувати творчі здібності учнів. Подібною думки дотримується і М. Роганов, який вважає, що «творчу особистість педагога характеризують готовність до інновацій, незалежність суджень, імпульсивність, розвинений пізнавальний інтерес, критичність суджень тощо» [226, 246].

Виявлення творчості (у тому числі й музично-педагогічної та технологічної) історично й суспільно детерміновано (Л. Виготський[37]), що підтверджується сьогодні створенням інноваційних інформаційних, комп'ютерних, мультимедійних та інших технологій, зумовлених викликами часу й потребами суспільства. Тому, особлива увага в сучасній підготовці вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки повинна бути

зосереджена на опануванні студентами технологічною творчістю. Така думка підтверджується в дослідженні А. Лавринця, якою розроблено й обґрунтовано модель розвитку творчого потенціалу вчителів музичного мистецтва, важливим компонентом якої є технологічний, що у межах післядипломної педагогічної освіти включає цифрові, педагогічні, мистецькі технології та обрані форми й методи навчання вчителів [110, 15].

До провідних принципів технологічного підходу відносимо: творчої активності, науково-технологічної творчості, інтегративності й варіативності.

Принцип *творчої активності* передбачає сформованість мотиваційної сфери майбутніх учителів музичного мистецтва щодо інноваційної вокально-технологічної діяльності, а саме: наявність смислу, мети, установки, рівень інтересу й потреби в такій діяльності; особистісно-професійну здатність засвоювати творчі здобутки в галузі нових технологій вокального навчання й інтегрувати та створювати власні вокально-педагогічні технології. Означений принцип проявляє себе в креативних рішеннях, постійній ініціативі та її практичній реалізації в навчанні співу.

У сучасному навчанні співу поєднуються емпіричні технологічні аспекти класичного бельканто XVII–XVIII століть, посткласичного XIX століття з науково обґрунтованими технологіями навчання співу й інноваційними вокально-технологічними здобутками XX–XXI століть, які з'явилися завдяки новим технічним засобам. Принцип *науково-технологічної творчості* є вимогою до майбутніх учителів музичного мистецтва в опануванні здатністю створювати інноваційні вокально-педагогічні технології або технології вокального навчання з урахуванням останніх здобутків дотичних наукових сфер.

Особливо значимим принципом творчого підходу у формуванні досліджуваного нами явища вважаємо принцип *інтегративності й варіативності*, який є вимогою привнесення елементів різних вокально-педагогічних технологій (форм, методів, засобів) і варіювання ними та окремими формами, методами, засобами вокального навчання, що в комплексі

дає сугестивний результат вокальної підготовки студентів. Означений принцип у такому випадку виступає в поєднанні з принципами індивідуалізації, доцільності й доступності, які постійно слід урахувувати у вокальному навчанні. Щоб інтегрувати й варіювати різними елементами вокально-педагогічних технологій, технологій вокального навчання, а також, формами, методами й засобами вокального навчання, майбутні вчителі музичного мистецтва повинні володіти великим спектром таких технологій і методик та креативно використовувати засвоєний ними світовий вокально-методичний досвід, значну джерельну базу вокально-педагогічного репертуару відповідно до індивідуальних фізіологічних і психологічних даних, вокальних здібностей, наявних умінь і навичок учнів. Застосування означеного принципу є одним із базових у музичному навчанні майбутнього вчителя, оскільки він сприяє розвитку творчого мислення студентів, креативності у вирішенні нагальних питань вокального навчання учнів.

Отже, застосування творчого підходу у формуванні технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки уможлиблює розвиток творчої активності, творчого мислення студентів, формування позитивного ставлення до інноваційних технологій вокального навчання на основі досягнення світового вокально-технологічного досвіду.

Таким чином, комплекс наукових підходів із відповідними їм принципами, наразі: культурологічного (культуровідповідності, діалогічності та аксіологічності); технологічного (міждисциплінарності та єдності змістового й технологічного забезпечення вокального навчання); компетентнісного (алгоритмічності технологічної діяльності, технологічної мобільності); творчого (творчої активності, інтегративності й варіативності, науково-технологічної творчості) – є теоретичною і методологічною основою методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі естрадного вокального навчання.

2.2. Педагогічні умови і методи формування культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки

На засадах означених наукових підходів і педагогічних принципів нами визначено педагогічні умови й відповідні їм методи, реалізація яких буде сприяти формуванню технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

У науковій літературі педагогічна умова розглядається, як:

– *обставини навчання*, а саме: «зовнішні та внутрішні обставини, сукупність сприятливих зовнішніх і внутрішніх факторів, обставин, реалізація яких має на меті забезпечення успішного організаційно-педагогічного, психолого-педагогічного, дидактико-методичного супроводу процесів формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики» [2, 264];

– *організація навчально-виховного процесу*, зокрема, «організація навчально-виховного процесу, яка сприятиме інтеграції музично-теоретичних знань, умінь і навичок у просторі музичного творення» [178];

– *освітнє середовище*, як-от «чинники, що зумовлюють функціонування механізму, який забезпечує розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва» [182].

Ми дотримуємося думки В. Полонського, що педагогічні умови є обставинами, від яких «залежить та відбувається цілісний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості» [192, 286]. Педагогічні умови надають можливість цілеспрямовано впливати на якість професійної підготовки майбутніх учителів. Їх ефективність, за визначенням В. Полонського, досягається через поєднання «спільних і специфічних, що призводить до утворення наслідку, який відповідає педагогічним критеріям оптимальності» [192].

Зважаючи на те, що педагогічні умови в дослідженні повинні бути спрямовані на формування конкретних компонентів структури явища, яке формується, нами виявлено означені умови, що є ефективними обставинами.

До таких педагогічних умов ми віднесли:

- стимулювання установки майбутніх учителів музичного мистецтва на опанування цінностями технологічної культури;
- активізація когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання;
- алгоритмізація технологічної діяльності студентів в процесі вокальної підготовки;
- цілеспрямованість на поетапність у розвитку технологічної творчості студентів на заняттях із вокальних дисциплін.

Першою педагогічною умовою формування досліджуваного нами явища є *стимулювання установки майбутніх учителів музичного мистецтва на опанування цінностей технологічної культури.*

У психологічній науці установка розглядається як готовність людини діяти у визначеному напрямі за відповідних умов (Д. Узнадзе) [266]. На думку Д. Узнадзе, автора теорії установки, означене явище є цілісною модифікацією особистості чи суб'єкта взагалі, вона є посередником між мотивацією людини та її волевиявленням. Установка, за висновком Д. Узнадзе, відігравши свою роль поступається місцем іншій, однак, це не означає, що дана установка більше не з'явиться. У тому випадку, якщо суб'єкт потрапляє в подібну ситуацію з тими самими намірами, що й раніше, така установка з'являється помітно швидше, ніж раніше [266].

В. Мельников доречно зазначає, що установку можливо співвіднести з конкретною потребою та умовами її задоволення. Науковець доречно зауважує, що установка є схильністю до певних дій у певній ситуації, а також, що вона складається з трьох основних компонентів: 1) афективного або емоційного; 2) когнітивного або пізнавального; 3) конативного або поведінкового [198, 76].

У дослідженні Л. Виготського з'ясовано, що причина установок лежить не в організмі, а за його межами, в несподіваній силі нового подразника, який привертає своєю надмірною силою, інтересом, виразністю [36, 136]. Учений доцільно поділяв установку на внутрішню та зовнішню, які пов'язував з різницею

між природженим чи безумовним та умовним чи придбаним рефlekсами. Безумовний рефлекс та його форма – рефлекс зосередження, піддається вихованню й переходить в умовний. Отже, зовнішня установка, викликана зовнішніми подразниками, при повторенні яких з'являються внутрішні подразники, і вона переходить у другу фазу та стає внутрішньою. Внутрішня установка, на думку вченого, пов'язана з увагою людини, коли в центрі стають власні почуття, дії, думки [36, 137]. Тому від сили подразника, яким виступає актуалізована потреба майбутніх учителів музичного мистецтва в професійному оволодінні технологічною діяльністю в процесі вокального навчання, залежить можливість переходу установок із зовнішніх у внутрішні.

Для нашого дослідження важливим є узагальнення Д. Узнадзе, що активована фіксована установка нікуди не зникає, вона зберігає готовність до актуалізації як тільки з'являються подібні умови, а також, що емоційні переживання, позитивні чи негативні, виступають у якості оцінної функції індивіда, які сигналізують йому про стан задоволення певної потреби [266]. У такому самому контексті доцільною вважаємо думку В. Мельникова, що «позитивні емоційні переживання асоціюються з певними благами для особистості й породжують установки в людини [198, 75]. Отже, на збудження та фіксацію установки студентів на опанування цінностями технологічної культури впливає позитивне вирішення їх потреб у технологічній діяльності в процесі вокального навчання.

У першому розділі ми окреслили цінності технологічної культури людини, які мають світоглядне значення для особистості вчителя, а саме: позитивна мотивація до технологічної діяльності, як: смисл, інтерес, потреба; технологічна компетентність, що включає: технологічні знання, вміння, здатності; технологічно важливі професійно-особистісні риси, зокрема: здатність до самоактуалізації в пізнанні інноваційних технологій; критичність, самостійність і гнучкість мислення; розвиненість емоційно-вольової сфери; професійна й особистісна мобільність; технологічна творчість; спрямованість на саморозвиток і самовдосконалення.

Стимулювання установки студентів на опанування цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки лежить через усвідомлення ними смислу такого опанування, виникнення інтересу й потреби в технологізації майбутньої фахової діяльності, у якій вагомими елементом є вокальне навчання дітей. Тобто, за доцільним визначенням Д. Узнадзе, ми повинні попередньо сформувавши мотивацію майбутніх учителів в опануванні цінностями технологічної культури, яка буде стимулювати появу установки, яка, у свою чергу, спрямовує волю особистості на задоволення потреби в технологічній діяльності. У такому процесі ваговою є думка Л. Виготського про перехід зовнішньої установки у внутрішню (фіксовану), спираючись на закономірність переходу безумовного рефлексу в умовний.

Для стимулювання установки майбутніх учителів музичного мистецтва на опанування цінностей технологічної культури нами розроблена група *ціннісно-стимулювальних методів*, як: метод актуалізації значення технологічної культури вчителя музичного мистецтва для усвідомлення її цінності; метод «подиву й захоплення» під час ознайомлення із сучасними інформаційними, комп'ютерними, мультимедійними, педагогічними, мистецькими технологіями для виклику інтересу до сучасних технологій; презентації вокально-педагогічних технологій для формування потреби в технологічних знаннях і вміннях; популяризації світового досвіду педагогів-новаторів для усвідомлення ціннісного значення технологічної компетентності та технологічної творчості вчителя; метод ілюстрацій форм, методів, засобів вокально-педагогічних технологій та елементів технологій вокального навчання для стимулювання спрямованості студентів на опанування означеними формами, методами, засобами вокально-педагогічних технологій; пошукових завдань пов'язаних з історією розвитку технологій для розвитку інтересу й отримання почуття задоволення від здійсненої пошукової роботи; аналізу та порівняння технологій критичного сприймання інноваційних технологій навчання співу; створення ситуації професійного успіху для усвідомлення важливості саморозвитку та самовдосконалення в технологічній діяльності вчителя (таблиця 2.1).

Другою педагогічною умовою формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки нами визначено: *активізація когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання.*

З метою успішного опанування технологічною діяльністю вчителя музичного мистецтва, студентам необхідно досконало оволодіти сутністю означених технологій, що пов'язано з активізацією їх пізнавальної та емоційної сфер. Тому доречним вважаємо розглянути шляхи педагогічного впливу на підвищення ефективності такого процесу.

Питання розвитку пізнавальних здібностей людини, формування її вміння пізнавати нове є одним з особливо значимих у психології, педагогіці, оскільки від розуміння сутності таких процесів залежить спрямування освітнього процесу. У психології існує декілька теорій когнітивного розвитку людини:

– *теорія біхевіоризму*, серед яскравих представників якої: Дж. Уотсон [257], Б. Скіннер [312], Е. Торндайк [257] та ін. Означена теорія базується на концептуальному положенні в поведінці людини – стимул – реакція, яке лежить в основі такого положення, що навчання – це і є розвиток. Означені положення надають можливість контролювати та впливати на поведінку учня. Американський психолог Б. Скіннер, який дотримувався поглядів натуралістичного біхевіоризму, зазначав, що ми беремося передбачати та контролювати поведінку окремого організму, це наша «залежна змінна» – наслідок якої шукаємо, і що дає можливість розглянути навчання як основу розвитку особистості; наші «незалежні змінні» – це зовнішні умови, функцією яких є поведінка [312]. Аналізуючи теорію біхевіоризму, О. Сергієнко доходить логічного висновку, що закони, зумовленості, закріплення, генералізації та згасання покликані були пояснити поведінку дітей і дорослих, у тому числі й становлення пізнання [93, с. 348];

– *культурно-історична теорія*, автором якої є Л. Виготський. У своїй теорії вчений акцентував увагу на культурно-соціальній детермінації вищих

психічних функцій людини, на відміну від натуральних психічних функцій. Розглядаючи біологічний і соціальний фактор виховання науковець узагальнив у своєму дослідженні, що система придбаних реакцій, які надбудовуються над біологічними, визначаються структурою середовища, у якому зростає та розвивається організм. Тож, Л. Виготський дійшов висновку, що усяке виховання має соціальний характер, бажає воно того чи ні [36, 59]. На його слушну думку, навчання є визначальним у розвитку особистості, тобто, розвиток мислення індивіда залежить від впливу соціуму;

– *конструктивістська теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже* має інше спрямування, порівняно з попередніми теоріями. Учений досліджував розвиток дитини від народження до п'ятнадцятирічного віку й узагальнив результати свого вивчення, що діти активно взаємодіють зі світом. Нову інформацію, яка потрапляє до них зовні, вони адаптують до тих знань, які були отримані раніше. Ж. Піаже вважав, що навчання повинно спиратися на наявний рівень розвитку [187].

Ми дотримуємося думки вчених, представників теорії біхевіоризму (Дж. Уотсон [260], Б. Скіннер [312], Е. Торндайк [260]), що навчання є основою розвитку особистості, а також – культурно-історичної теорії щодо соціального впливу умов на когнітивний розвиток людини (Л. Виготський [36; 37; 38]). В опануванні студентами в процесі вокальної підготовки педагогічними технологіями й технологіями навчання, керуємось ідеєю, що створення освітньо-технологічного середовища на заняттях із вокальних дисциплін із використанням сучасних технологій навчання співу буде сприяти їх когнітивному розвитку. Отже, вокально-технологічне навчання студентів активізує їх пізнавальні можливості. Вважаємо, що майбутні вчителі музичного мистецтва повинні бути свідомими випереджувального впливу навчання в їх інтелектуальному розвитку.

На когнітивний розвиток студентів значною мірою впливає знання наукових основ технологій у сферах дотичних до вокального мистецтва. Сьогодні вокальне навчання передбачає володіння майбутніми вчителями науковими знаннями й уміннями використовувати комп'ютерні технології для дистанційного навчання, звукозапису; інформаційні технології для ознайомлення з новою вокальною

музикою, виконавським досвідом світових співаків, вокально-педагогічними технологіями видатних педагогів-вокалістів, а також, для порівняння технологій вокального навчання та їх класифікації; мультимедійні технології для створення наочності, створення творчих проєктів із вокального мистецтва чи вокальної педагогіки; звукопідсилювальні технології для роботи в сценічних умовах та ін.

У формуванні технологічних знань і вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва, в основі яких алгоритмізація операцій і дій важливим є науковий досвід П. Гальперіна щодо поетапного формування розумових дій [41, 149]. Так, на наш погляд (за Гальперініним) у студентів необхідно сформувати орієнтовну основу технологічних дій у процесі навчання співу, яка включає чотири компоненти: побудову образу наявної ситуації навчання співу, яка потребує необхідних технологічних дій; з'ясування основного значення окремих компонентів даної ситуації; складання плану майбутніх технологічних дій; подальша орієнтація технологічних дій у процесі їх виконання.

У психології пізнавальні й емоційні процеси розглядаються в нерозривній єдності. Такої думки, зокрема, дотримувався Л. Виготський, який не відділяв інтелектуальні й афективні процеси [38]. Когнітивні процеси в засвоєнні технологій навчання співу пов'язані з розвитком емоційної сфери, яка включає: емоції, настрої, почуття, афекти та ін.

Досліджуючи емоційну регуляцію когнітивних процесів, Д. Люсін зазначає, що переважна частина психологів розглядають емоції як готовність до дій, готовність реагувати певним чином на біологічні, особистісні, культурно значимі стимули [93, 333]. Науковець доречно заважує, що емоції впливають на сприймання, увагу, пам'ять, мислення людини; вони суттєво можуть їх змінювати та є необхідним елементом когнітивного функціонування [93, 344]. Тому, емоційне налаштування майбутніх учителів музичного мистецтва на пізнання технологій вокального навчання активізує такі їх когнітивні процеси, як: мислення, увагу, пам'ять, сприймання.

Оскільки емоційний стан впливає на мислення, то використовуючи досвід О. Тихомирова [252], який досліджував зміну емоцій у процесі вирішення певної

задачі, доречно застосовувати роздуми студентів уголос про технологічне вирішення вокальної проблеми, нічого фізично не застосовуючи, щоб активізувати їх емоційну сферу, яка спрямує мислення на подальші пошуки вірних технологічних варіантів. Отже, питання вокального навчання, яким необхідне технологічне вирішення потребують, на початку, емоційної активації, потім – невербалізованого вирішення та, в подальшому – обов'язкової вербалізації.

З метою активізації когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання нами розроблено *сугестивно-пізнавальні методи*, як-от: метод усвідомленого технологічного навчання для розуміння й засвоєння сутності вокально-педагогічних технологій та технологій вокального навчання; метод евристичної бесіди для здобуття наукових знань щодо технологій у сферах дотичних до вокального мистецтва; метод класифікації технологій для структурування технологій вокального навчання за певними ознаками; метод порівняння для опанування змістом, формами, методами, засобами сучасних вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання; метод сугестопедичного аутотренінгу для активізації когнітивних процесів, як: мислення, увага, пам'ять, сприймання; метод вербалізації технологічного вирішення проблеми вокального навчання для розвитку мислення на основі пошуків різних технологічних варіантів (таблиця 2.1).

Третьою педагогічною умовою формування технологічної культури майбутніх учителів у вокальному навчанні є *алгоритмізація технологічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*.

Для визначення алгоритму технологічної діяльності студентів у вокальному навчанні доцільно звернутися до результатів дослідження П. Гальперіна щодо шкали поетапного формування дій людини, за результатами якого психолог вирізняв шість етапів, а саме: перший етап – формування мотивації дій; другий етап – формування схеми орієнтувальної основи дій; третій етап – формування дій

у його початковій матеріалізованій формі; четвертий етап – формування дій у соціалізованій мові вголос; п'ятий етап – формування дій у зовнішній мові «про себе»; шостий етап – формування дій у внутрішній мові [41, 195]. Проектуючи означений досвід на опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва технологічною діяльністю, ми окреслили *алгоритм формування їх технологічних дій* у процесі вокальної підготовки, який включає шість кроків:

- стимулювання позитивної мотивації та самоактуалізації майбутніх учителів музичного мистецтва щодо застосування доцільних технологій вокального навчання, що передбачає цілеспрямований педагогічний вплив на формування позитивного ставлення студентів, їх пізнавального інтересу, професійної потреби в опануванні вокально-педагогічними технологіями й технологіями вокального навчання;

- уява й моделювання студентами орієнтувальної основи технологічних дій, що спрямовано на складання певної схеми орієнтувальної основи дій із використанням найбільш доцільних технологій для вирішення визначеної проблеми навчання співу;

- технологічні дії в матеріальній формі, у якій воно може бути фіксовано зовні з метою відпрацювання бажаних властивостей таких дій, до таких тренувальних форм із використанням технологій вокального навчання відносимо:

- власні відеозаписи студентів;
- перенесення технологічних дій у свідомість, у мислинневий план;
- технологічні дії в зовнішній мові «про себе»;
- технологічні дії у внутрішній мові.

Для опанування технологічними вміннями практично впроваджувати технології навчання співу нами розроблено *технологічно-діяльнісні методи*, як: метод «доцільності й перспективи» для формування технологічних умінь студентів навчати учнів за різними манерами співу із застосуванням доцільних технологій навчання співу; метод створення орієнтувальної основи технологічних дій для опрацювання вмінь занурення співака в художній замисел вокального твору та використання артистичних прийомів і засобів його передачі; операційно-

діяльнісний метод для практичного закріплення технологічних умінь застосовувати психологічний інструментарій для об'єктивізації художнього образу; метод тренінгу та вправ для практичного засвоєння алгоритму технологічних дій у процесі вокального навчання; метод практичної перевірки ефективності технології навчання співу, метод пояснення технологічної діяльності і метод рефлексії для усвідомлення власного вокально-технологічного досвіду для оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва алгоритмом технологічної діяльності з визначеною системою послідовних дій; метод «бліц-відповіді» для формування вміннь миттєво здійснювати пошук технологічного вирішення визначеної задачі у вокальному навчанні учнів (таблиця 2.1).

Четвертою педагогічною умовою ми визначили: *цілеспрямованість на поетапність у розвитку технологічної творчості студентів на заняттях із вокальних дисциплін.*

У психології творчості розглядають декілька видів творчості, а саме: наукова, художня, технічна, літературна, педагогічна. Є. Ільїн акцентує увагу на тому, що між ними існують досить тісні зв'язки та слушно окреслює, що основним способом розвитку творчої особистості є самовдосконалення. Роль зовнішнього середовища зводиться до переконання особистості та природності процесу творчості й навчання та полягає в забезпеченні особистості технологіями творчої роботи [81, 19]. Для нашого дослідження важливим є висновок Є. Ільїна, який вважає, що головне – не розвиток творчих здібностей, а створення мотивації на творчість і опанування технологією творчої праці. На думку науковця технічна творчість пов'язана з практичним (технологічним) перетворенням дійсності, що спирається на наочно-образні й наочно-дієві компоненти мислення [81]. Художня творчість пов'язана з естетичним засвоєнням дійсності та задоволенням естетичних потреб людей. До його особливостей Є. Ільїн відносить: «опору на наочно-образне мислення, емоційний компонент із вищим його проявом – катарсисом, реалізацію в мистецтві, багатоваріантності прояву» [81].

Педагогічна творчість – пошук і знаходження нового в педагогічній діяльності, яка має два ступеня виявлення: відкриття нового для себе, виявлення

нестандартних способів вирішення педагогічних задач і відкриття нового для інших (новаторство). Педагогічна імпровізація включає: педагогічне осяяння, миттєве усвідомлення ідеї, яка виникла інтуїтивно та швидкий вибір методів вирішення; публічне втілення цієї ідеї; усвідомлення й аналіз процесу реалізації педагогічної ідеї. Створення вокально-педагогічної технології передбачає синтез технічної (технологічної), художньої (музичної) та педагогічної творчості.

У цілеспрямованні на поетапність у розвитку технологічної творчості студентів на заняттях із вокальних дисциплін ми спираємося на дослідження Л. Китаєв-Смик, який визначає три рівні творчості: компілятивний: збір, класифікація, ранжування відомих розрізнених знань і фактів; проєктивний: створення узагальнень нових суджень на основі зібраних знань; інсайтно-креативний: осяяння, створення чогось нового й несподіваного [88]. На *компілятивному рівні технологічної творчості* майбутні вчителі музичного мистецтва здійснюють збір, класифікацію, ранжування технологій вокального навчання та знань про них; на *проєктивному рівні технологічної творчості* студенти створюють узагальнення нових суджень на основі знань про інноваційні технології навчання співу; на *інсайтно-креативному рівні технологічної творчості* майбутні вчителі музичного мистецтва інтегрують різні елементи технологій вокального навчання та навчаються створювати нові технології навчання співу.

Відповідно до означеної педагогічної умови визначено творчо-педагогічні методи: метод самостійних творчо-аналітичних завдань для формування технологічної творчості студентів на компілятивному рівні; метод інтеграції елементів різних технологій навчання співу для формування технологічної творчості студентів на проєктивному рівні; метод моделювання змісту, форм, методів, засобів вокально-педагогічної технології; метод створення вокально-педагогічної технології чи технології вокального навчання з прогнозуванням результату ефективності її впровадження для формсування технологічної творчості майбутніх учителів музичного мистецтва на інсайтно-креативному рівні (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Педагогічні умови та методи формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки

№ п/п	Педагогічна умова	Методи
1	Стимулювання установки студентів на опанування цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки	<ul style="list-style-type: none"> - актуалізації значення технологічної культури вчителя музичного мистецтва; - «подиву й захоплення»; - презентація вокально-педагогічних технологій для виклику інтересу; - популяризації світового досвіду педагогів-новаторів; - метод ілюстрацій форм, методів, засобів вокально-педагогічних технологій та елементів технологій вокального навчання; - пошукових завдань пов'язаних з історією розвитку технологій; аналізу та порівняння технологій; - створення ситуації професійного успіху.
2	Активізація когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні вокально-педагогічних технологій і вокального навчання	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомленого технологічного навчання; - евристичної бесіди для пошуку, уміння вирізнити важливе; класифікації технологій навчання співу; - порівняння; - метод проєкту «Технології навчання співу за різними манерами співу»; - метод сугестопедичного аутотренінгу; - вербалізації технологічного вирішення проблеми вокального навчання.
3	Алгоритмізація технологічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки	<ul style="list-style-type: none"> - доцільності й перспективи у вокально-технологічному навчанні; - створення орієнтувальної основи технологічних дій; - операційно-діяльнісний метод; - практичної перевірки ефективності технології вокального навчання; - пояснення технологічної діяльності; - тренінгу та вправ; - рефлексії для усвідомлення власного вокально-технологічного досвіду; - бліц-відповіді.
4	Цілеспрямованість на поетапність у розвитку технологічної творчості студентів на заняттях із вокальних дисциплін	<ul style="list-style-type: none"> - метод самостійних творчо-аналітичних завдань; - метод інтеграції елементів різних вокально-педагогічних технологій або технологій вокального навчання; - метод моделювання змісту, форм, методів, засобів вокально-педагогічної технології; - метод створення вокально-педагогічної технології чи технології вокального навчання з прогнозуванням результату ефективності її впровадження.

Застосування методу моделювання дало нам змогу розробити модель методики формування означеного явища, яка відображена на рис. 2.1.

Означена модель формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки включає чотири складові: цільову, концептуальну, формувальну, оцінювальну.

Цільова складова означеної моделі відображає мету методики – формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Концептуальна складова моделі охоплює: зміст технологічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки та структуру означеної культури; теоретико-методологічні засади методики: наукові підходи та, відповідні до них, педагогічні принципи.

Формувальна складова моделі висвітлює чотириетапний процес формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки: як-от: першому, ціннісно-стимулювальному, етапі передбачено впровадження першої педагогічної умови: стимулювання установки студентів на опанування цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки та групи ціннісно-стимулювальних методів; на другому, пізнавальному, етапі сплановано впровадження другої педагогічної умови: активізація когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання та групи пізнавально-технологічних методів; на третьому, праксеологічному, етапі передбачено впровадження третьої педагогічної умови: алгоритмізація технологічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки та групи практично-діяльнісних методів; на четвертому, творчому, етапі сплановано впровадження четвертої педагогічної умови: цілеспрямованість на поетапність у розвитку технологічної творчості студентів на заняттях із вокальних дисциплін та групи творчих методів.

Оцінювальна складова моделі розкриває критерії оцінювання, рівні сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

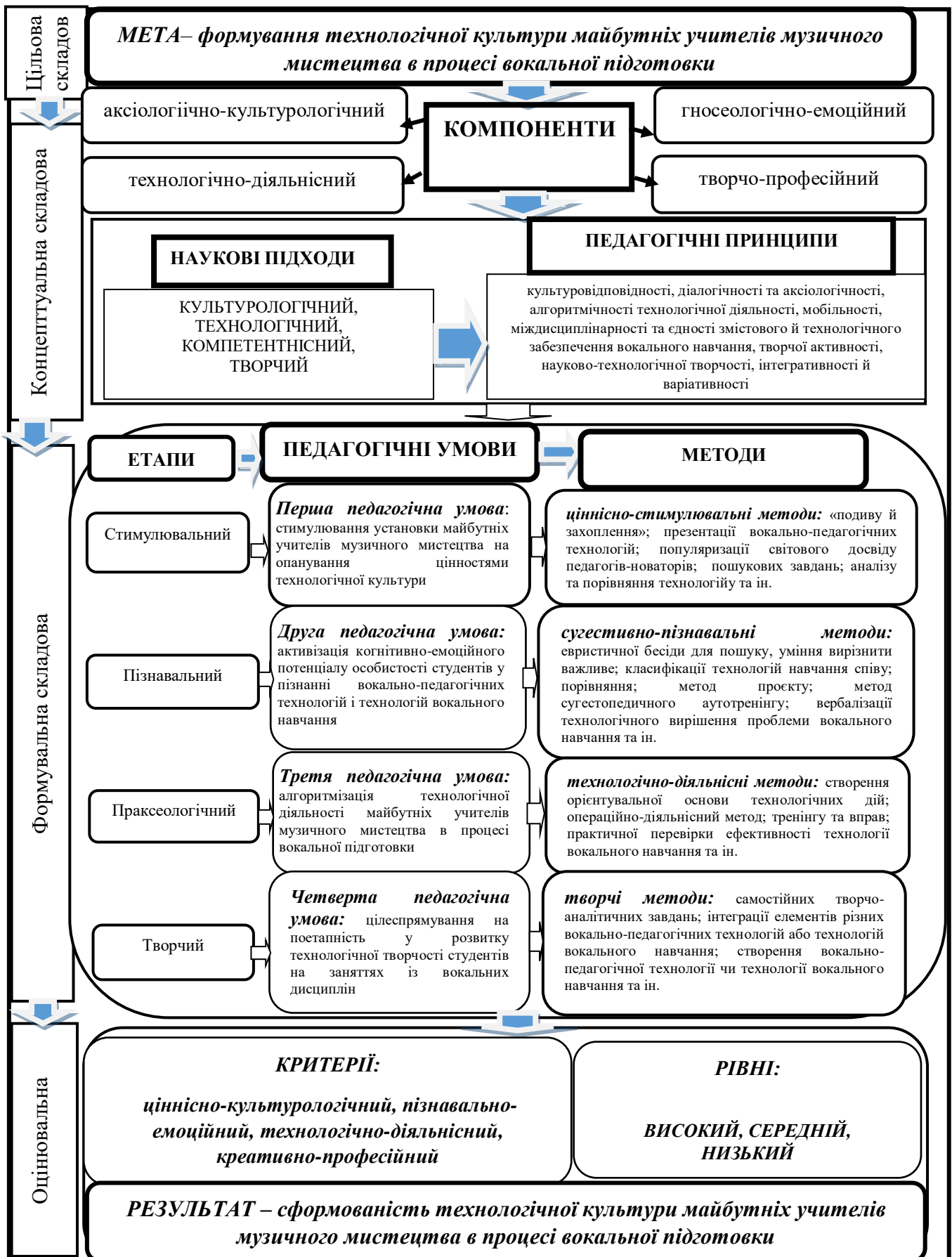


Рис. 2.1. Модель методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки

Таким чином, у процесі дослідження нами обґрунтовано педагогічні умови формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, відповідно до педагогічних умов визначено чотири групи методів формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки: ціннісно-стимулювальних, пізнавально-технологічних, діяльнісно-практичних і творчих. На основі теоретичного дослідження створено модель методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, яка включає чотири складові: цільову, концептуальну, формувальну, оціночну.

Висновки до розділу 2

У розділі надано теоретичне обґрунтування наукових підходів і педагогічних принципів формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки; розроблено й теоретично обґрунтовано методику формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Визначено комплекс наукових підходів, які складають методологічну основу означеної методики: культурологічний, технологічний, компетентнісний та творчий. Концептуальними підходами в дослідженні окреслено культурологічний та технологічний підходи. Культурологічний підхід уможливив використання світового й національного технологічного досвіду в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, формування у майбутніх учителів музичного мистецтва цінностей технологічної культури. Технологічний підхід сприяв визначенню специфічних рис технології; аналізу та класифікації технологій навчання співу, окресленню алгоритмів вокально-технологічної діяльності майбутніх учителів. Компетентнісний підхід забезпечив з'ясування сутності технологічних знань, умінь майбутніх учителів музичного мистецтва та формування здатностей їх застосовувати в процесі вокальної підготовки; визначення змісту компонентів структури технологічної культури

майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Творчий підхід уможливив розвиток творчої активності, творчого мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, формування їх позитивного ставлення до інноваційних технологій навчання співу. Відповідно до визначених наукових підходів окреслено педагогічні принципи, наразі: культуровідповідності, діалогічності й аксіологічності, міждисциплінарності та єдності змістового й технологічного забезпечення вокального навчання, алгоритмічності технологічної діяльності, технологічної мобільності, творчої активності, науково-технологічної творчості, інтегративності й варіативності, що створює концептуальну основу й теоретико-методологічні засади ефективного формування технологічної культури означених майбутніх учителів в процесі вокальної підготовки.

У роботі презентовано модель методики формування технологічно культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, яка включає чотири складові: цільову, концептуальну, формувальну, оцінювально-результативну. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування досліджуваного явища та відповідні їм методи формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. На ціннісно-стимулювальному етапі методики реалізовано першу педагогічну умову, а саме: стимулювання установки майбутніх учителів музичного мистецтва на опанування цінностями технологічної культури та відповідні їй ціннісно-стимулювальні методи. На пізнавальному етапі методики реалізовано другу педагогічну умову, як: активізація когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання та відповідні їй сугестивно-пізнавальні методи. На праксеологічному етапі методики реалізовано третю педагогічну умову, а саме: алгоритмізація технологічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки та відповідні їй технологічно-діяльнісні методи. На творчому етапі реалізовано четверту педагогічну умову: цілеспрямовання на поетапність у розвитку

технологічної творчості студентів на заняттях із вокальних дисциплін та відповідні їй творчі методи.

Отже, в розділі розроблено й теоретично обґрунтовано методику формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, методологічну основу якої складають наукові підходи, педагогічні принципи і сутнісне ядро означеної методики становлять педагогічні умови та відповідні їм методи.

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ З ПЕРЕВІРКИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Констатувальне дослідження формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки

Із метою визначення ефективності методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки було застосовано емпіричний метод – педагогічний експеримент. Експериментальна робота тривала протягом 2018–2020 рр. та включала три етапи: констатувальний – 2018 р.; формувальний – 2018–2020 рр.; контрольньо-результативний (2020 р.) на базі факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету, Київської муніципальної академії музики імені Р. Глієра, навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Для виявлення рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки було проведено констатувальне дослідження, у якому брали участь 106 респондентів, які навчаються за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво. Він був спрямований на з'ясування стану формування технологічної культури студентів у процесі вокальної підготовки та ефективності процесу її формування в контексті традиційної вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Для досягти означеної мети, були висунуті такі завдання:

1. Виявити потенційні напрями формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки в практиці закладів вищої музично-педагогічної освіти.

2. Обґрунтувати критерії та показники сформованості означеного явища.

3. З'ясувати рівні прояву технологічної культури студентів, здійснити добір та створити авторські методики діагностування компонентів досліджуваного явища.

4. Визначити рівні сформованості технологічної культури студентів і порівняти показники рівнів сформованості компонентів технологічної культури респондентів ЕГ і КГ на констатувальному етапі дослідження.

Для вирішення *першого завдання* проведено пілотажне дослідження, під час якого було опитано 106 студентів та 32 викладачі вокального класу, постановки голосу, сольного співу закладів вищої музичної та музично-педагогічної освіти. Метою опитування було з'ясування: стану проблеми формування технологічної культури студентів у процесі вокальної підготовки в практиці закладів вищої мистецької освіти; думки викладачів щодо необхідності формування означеного явища; потенційних можливостей формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки в практиці закладів вищої музично-педагогічної освіти.

Педагогічна діагностика проводилась із застосуванням методів: спостереження, опитування (анкетування), бесіди, ранжування, експертної оцінки.

Для опитування студентів нами було розроблено анкету, яка включала 8 питань (Додаток А1, анкета № 1). Майбутні вчителі обирали відповідь: так, ні, не визначився. Ключем для підрахунків було: 6–8 відповідей: так – високий рівень; 4–7 відповідей: так – середній рівень; 1–3 відповіді: так – низький рівень. На питання: Чи є необхідним сучасному вчителю музичного мистецтва володіти інноваційними технологіями?, – студенти вказаних закладів вищої освіти дали відповіді, які були оцінені за рівнями: низький – 13,2 %, середній – 49,1 %, високий – 37,7 %.

Перші три питання спрямовані на визначення кількісного показника студентів, які мають сформовану мотивацію й ціннісне ставлення до технологічної культури вчителя. На питання: Чи важливо, щоб учитель музичного мистецтва мав сформовану технологічну культуру? – студенти закладів вищої

освіти дали відповіді, які були оцінені за рівнями: низький – 15,1 %, середній – 43,4 %, високий – 41,5 %. На питання: Чи є значеннєвим, щоб технологічну культуру майбутнього вчителя музичного мистецтва формували в закладі вищої освіти? – студенти закладів вищої освіти дали відповіді, які були оцінені за рівнями: низький – 16,9 %, середній – 47,2 %, високий – 35,9 %. На питання: Чи маєте Ви інтерес до пізнання вокальних методів, методик, технологій? – низький – 45,3 %, середній – 39,6 %, високий – 15,1 %. Більшість майбутніх учителів музичного мистецтва мають середній рівень сформованої мотивації та посереднє ціннісне ставлення до технологічної культури вчителя. Значна кількість студентів вважають значеннєвим формування технологічної культури саме в закладі вищої освіти.

Наступні два питання показали стан проблеми формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в практиці вокальної підготовки, а також спрямованість студентів на самостійне оволодіння технологіями вокального навчання. Так, на питання: Чи опановуєте Ви різними технологіями вокального навчання в процесі вивчення вокальних дисциплін?, – студенти закладів вищої освіти дали відповіді, які були оцінені за рівнями: низький – 52,8 %, середній – 37,7 %, високий – 9,5 %. На питання: Чи опановуєте Ви різними технологіями вокального навчання самостійно?, – студенти закладів вищої освіти дали відповіді, які були оцінені за рівнями: низький – 69,8 %, середній – 20,7 %, високий – 9,5 %. Відповіді майбутніх учителів музичного мистецтва засвідчили переважання студентів із негативною та посередньою думкою щодо застосування у вокальній підготовці технологій вокального навчання та самостійної роботи над оволодінням таких технологій.

Наступне питання: Чи вважаєте, що маєте достатній рівень сформованості технологічної культури? – показало реальну самооцінку майбутніх учителів музичного мистецтва з означеного питання та переважання низького рівня сформованості технологічної культури. Так, студенти закладів вищої освіти дали відповіді, які були оцінені за рівнями: низький – 60,4 %, середній – 28,3 %, високий – 11,3 %.

Останнє питання дало можливість визначити професійну спрямованість майбутніх учителів музичного мистецтва в опануванні технологіями вокального навчання. Зокрема, на питання: Чи плануєте Ви підвищити власний рівень володіння технологіями вокального навчання?, студенти закладів вищої освіти дали відповіді, які були оцінені за рівнями: низький – 44,3 %, середній – 40,6 %, високий – 15,1 %.

У цілому, результати анкетування дали можливість визначити думку студентів щодо сучасного стану формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Студенти оцінюють, що такий процес проходить на низькому рівні – 39,7 %, середньому – 38,4 %, високому – 21,9 %.

Для опитування викладачів вокального класу, постановки голосу, сольного співу застосовувався розроблений нами опитувальник (Додаток А, опитувальник № 1) та проводилася бесіда з кожним викладачем.

За результатами опитування 93,7 % викладачів вважають, що існує протиріччя між потребами суспільства в технологічно підготовлених фахівцях і методичним забезпеченням технологічної підготовки студентів у закладі вищої мистецької та мистецько-педагогічної освіти. Позитивні відповіді викладачів – 100 % на 3 й 4 питання опитувальника засвідчили актуальність і необхідність формування технологічної культури студентів у процесі вокальної підготовки. Разом із тим, значна кількість викладачів вважає доцільним застосовувати тільки традиційні методики навчання співу й не застосовує інноваційні вокальні методи, методики, технології (5, 6 питання) – 34,4 %. Значний відсоток низького рівня сформованості технологічної культури студентів (8 питання) – 46,9 %, викладачі пояснюють невмотивованістю, відсутністю або нетривалою потребою студентів у опануванні інноваційними технологіями навчання співу (7 питання) – 84,4 %. На питання: Чи може вплинути на підвищення рівня технологічної культури студентів у процесі вокальної підготовки спеціально застосована методика формування такого явища? (9 питання), – більшість викладачів відповіли позитивно – 90,6 %. У процесі опитування викладачі вокалу назвали основні

причини, які негативно впливають на формування технологічної культури студентів у процесі вокальної підготовки такі, як: недостатня популяризація зарубіжного й вітчизняного досвіду щодо застосування інноваційних технологій вокального навчання; недостатня спрямованість змісту вокального навчання на врахування інноваційних технологій вокального навчання; недостатнє методичне забезпечення такого процесу; низький рівень технічної бази в навчанні співу (для естрадних співаків); відсутність інтересу й потреби студентів в опануванні інноваційними технологіями навчання співу.

Серед перспективних напрямів удосконалення вокальної підготовки студентів викладачі вокальних дисциплін назвали: підвищення рівня їх мотивації до технологічної діяльності; збагачення змісту такої підготовки технологічною складовою; ознайомлення студентів із передовим інноваційним вокально-технологічним досвідом; упровадження спеціальної методики формування технологічної культури майбутніх фахівців у процесі вокальної підготовки; підвищення рівня технологічного забезпечення вокального навчання (мультимедійне забезпечення, звукопідсилювальна апаратура тощо); апробація технологічних знань і вмінь студентів у процесі концертної та педагогічної практики; розвиток технологічної творчості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Для вирішення *другого завдання* даного етапу експерименту було здійснено обґрунтування критеріїв і показників сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва та з'ясовано рівні сформованості такого явища. Нами визначено чотири групи критеріїв відповідно до компонентів структури технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: ціннісно-культурологічний, пізнавально-емоційний, технологічно-діяльнісний, креативно-професійний.

Три показники кожної групи критеріїв надають можливість оцінити мотиваційну, фахову, особистісну складові компонентів (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Критерії і їх показники сформованості технологічної культури майбутніх
учителів музичного мистецтва відповідно до компонентів структури
означеного явища**

Компоненти	Критерії	Показники
аксіологічно-культурологічний	ціннісно-культурологічний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь усвідомлення цінності формування технологічної культури; - рівень сформованості технологічного світогляду майбутнього вчителя музичного мистецтва; - ступінь здатності до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки
гносеологічно-емоційний	пізнавально-емоційний	<ul style="list-style-type: none"> - рівень пізнавального інтересу, потреби й емоційної спрямованості на пізнання технологій вокального навчання; - міра сформованості знань базових вокально-технологічних понять і традиційних та інноваційних технологій вокального навчання за різними манерами співу; - ступінь сформованої здатності до когнітивного й емоційного зростання в процесі опанування технологіями вокального навчання
технологічно-діяльнісний	технологічно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - рівень мотивації до опанування технологічною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання; - міра сформованості вмінь застосовувати оптимально ефективні технології вокального навчання в освітньому процесі; - ступінь сформованої здатності до особистісно-діялісної мобільності в сприйманні й використанні технологій вокального навчання
творчо-професійний	креативно-професійний	<ul style="list-style-type: none"> - рівень інтересу й потреби в професійній творчості; - ступінь сформованої здатності інтегрувати елементи традиційних технологій, варіювати форми, методи й засоби вокального навчання та створювати нові технології вокального навчання; - рівень творчої активності й позитивне ставлення до технологічної діяльності та спрямованість на вокально-педагогічну самоосвіту

Указані компоненти структури технологічної культури базуються на сумі знань, умінь, здатностей, рівень сформованості яких визначається за виявленими нами критеріями. Окреслені критерії та їх показники дають змогу визначити рівень сформованості компонентів структури технологічної культури майбутніх

учителів музичного мистецтва: низького (репродуктивного), середнього (продуктивно-технологічного), високого (творчо-технологічного).

Виконання *третього завдання* констатувального експерименту було пов'язано з виявленням наявних рівнів технологічної культури студентів, здійсненням добору та створенням авторських методик діагностування компонентів технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Кількість студентів, які брали участь у діагностичному дослідженні, становила 74 особи: 38 студентів експериментальної групи (ЕГ) і 36 студентів контрольної групи (КГ).

Оцінювання рівнів сформованості технологічної культури студентів в процесі вокальної підготовки здійснювалося за 5-ти бальною шкалою. Так, *низькому (репродуктивному) рівню сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва*, який оцінюється в 1–2 бали, притаманно: неусвідомлення цінності формування технологічної культури; поверховий професійний інтерес до здобуття технологічного світогляду вчителя музичного мистецтва; нездатність до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки; поверховий рівень пізнавального інтересу, потреби й емоційної спрямованості на пізнання технологій вокального навчання; наявність окремих знань базових вокально-технологічних понять і традиційних та інноваційних технологій вокального навчання за різними манерами співу; нездатність до когнітивного й емоційного зростання в процесі опанування технологіями вокального навчання; незначні прояви мотивації, спрямованості до опанування технологічною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання; наявність окремих умінь застосовувати оптимально ефективні технології вокального навчання в освітньому процесі; нездатності до особистісно-діяльнісної мобільності в сприйманні й використанні технологій вокального навчання; низький інтересу й потреби в професійній творчості; нездатність інтегрувати елементи традиційних технологій, варіювати форми, методи й засоби вокального навчання та створювати нові технології

вокального навчання; відсутність творчої активності й позитивне ставлення до технологічної діяльності та спрямованість на вокально-педагогічну самоосвіту.

Середньому (продуктивно-технологічному) рівню сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, який оцінюється в 3–4 бали, характерно: наявність усвідомлення цінності формування технологічної культури; професійний інтерес до здобуття технологічного світогляду вчителя музичного мистецтва; здатність до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки; наявність пізнавального інтересу, потреби та емоційної спрямованості на пізнання вокально-виконавських і вокально-педагогічних технологій; знання базових вокально-технологічних понять і традиційних та інноваційних технологій вокального навчання за різними манерами співу; здатність до когнітивного й емоційного зростання в процесі опанування технологіями вокального навчання; наявність мотивації, мети до опанування технологічною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання; оперування вміннями застосовувати оптимально ефективні технології вокального навчання в освітньому процесі; здатність до особистісно-діяльничої мобільності в сприйманні й використанні технологій вокального навчання; наявність інтересу й потреби в професійній творчості; здатність інтегрувати елементи традиційних технологій, варіювати форми, методи й засоби вокального навчання та створювати нові технології вокального навчання; наявність творчої активності й позитивне ставлення до технологічної діяльності та спрямованість на вокально-педагогічну самоосвіту.

Високому (творчо-технологічному) рівню сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, який оцінюється в 5 балів, притаманно: повне усвідомлення цінності формування технологічної культури; глибокий професійний інтерес до здобуття технологічного світогляду вчителя музичного мистецтва; здатність до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки; глибокий пізнавальний інтерес, потреба та емоційна сконцентрованість у пізнанні технологій вокального навчання; вільне оперування знаннями базових вокально-технологічних понять і

традиційних та інноваційних технологій вокального навчання за різними манерами співу; творчий підхід до когнітивного й емоційного зростання в процесі опанування технологіями вокального навчання; високий рівень мотивації, мети до опанування технологічною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання; вільне оперування вміннями застосовувати оптимально ефективні технології вокального навчання в освітньому процесі; ступінь сформованої здатності до особистісно-діяльничої мобільності в сприйманні й використанні технологій вокального навчання; рівень інтересу й потреби в професійній творчості; творча свобода в інтегруванні елементів традиційних технологій, варіюванні форм, методів і засобів вокального навчання та створенні нових технологій вокального навчання; висока творча активність і позитивне ставлення до технологічної діяльності й постійна спрямованість на вокально-педагогічну самоосвіту.

Із метою виявлення рівнів сформованості досліджуваного явища було модифіковано та створено авторські методики.

Для діагностики *аксіологічно-культурологічного компоненту* технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва було застосовано опитувальник № 1 (модифіковано методику М. Рокича (Ціннісні орієнтації [196])) для визначення думки студентів щодо усвідомлення цінності формування технологічної культури вчителя музичного мистецтва; розроблено авторський опитувальник № 2 для визначення рівня сформованості технологічного світогляду майбутнього вчителя музичного мистецтва та ступеня здатності до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки (Додаток В 1).

Для діагностики *гносеологічно-емоційного компоненту* технологічної культури культури було розроблено: авторську анкету № 1 для виявлення в студентів рівня пізнавального інтересу, потреби й емоційної спрямованості на пізнання технологій вокального навчання та ступеня сформованої здатності до когнітивного й емоційного зростання в процесі опанування такими технологіями; опитувальник № 3 для визначення міри сформованості знань базових вокально-

технологічних понять і технологій вокального навчання та діагностичне завдання № 1 (Додаток В 2).

Для діагностики *технологічно-діяльнісного компоненту* технологічної культури майбутні учителів музичного мистецтва було застосовано: тест № 1: «Мотивація технологічної діяльності» (модифікована А. Реаном методика К. Замфір [207]) в авторській адаптації для виявлення рівня мотивації до опанування технологічною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання; діагностична карта № 1 (Оцінка технологічних умінь вчителя музичного мистецтва) для виявлення думки студентів щодо власного рівня сформованості вмінь застосовувати оптимально ефективні технології вокального навчання в освітньому процесі та діагностичні завдання № 2 для виявлення рівня сформованості вмінь застосовувати ефективні технології вокального навчання; авторський тест № 2 (Аналіз і вирішення вокально-педагогічних ситуацій) для виявлення ступеня сформованої здатності до особистісно-діяльнісної мобільності у використанні технологій вокального навчання (Додаток В 3).

Для діагностики *творчо-професійного компоненту* технологічної культури студентів було розроблено опитувальник № 5 для з'ясування рівня інтересу й потреби в професійній творчості; творчі завдання № 2 для виявлення ступеня сформованої здатності інтегрувати елементи технологій, варіювати форми, методи й засоби вокального навчання та створювати нові технології вокального навчання; анкета №2 (Готовність до технологічної самоосвіти) (методика: Готовність до професійної самоосвіти) для визначення рівня творчої активності й позитивного ставлення до технологічної діяльності та спрямованості на вокально-педагогічну самоосвіту (Додаток В 4).

Четверте завдання передбачало на констатувальному етапі педагогічного експерименту визначення рівнів сформованості технологічної культури студентів та порівняння показників рівнів сформованості компонентів технологічної культури контрольної групи (КГ) – 36 студентів та експериментальної групи (ЕГ) – 38 студентів набору 2016 р. за спеціальністю 014 Середня освіта. Музичне мистецтво. Експериментальна робота проводилася на базі факультету мистецтв

Криворізького державного педагогічного університету, навчально-наукового інституту мистецтв імені Олександра Ростовського Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Діагностика рівня сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту здійснювалась із застосуванням модифікованої методики М. Рокича (Ціннісні орієнтації) та опитувальника № 3 (Додаток А 2). У процесі дослідження були задіяні методи кількісної та якісної обробки даних.

Аналіз результатів діагностики першого показника аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: усвідомлення цінності формування технологічної культури вчителя музичного мистецтва, показав, що з високим і середнім рівнем сформованих технологічних цінностей лише 64,31 % респондентів ЕГ і 65,18 % респондентів КГ. Опитування дало змогу виявити, що пріоритетними для студентів є інструментальні технологічні цінності, оскільки низький рівень їх сформованості показали респонденти ЕГ – 13,15 % і респонденти КГ – 11,11 %. Переважна кількість студентів ЕГ – 57,89 % і КГ – 58,33 % мають низький рівень сформованих термінальних (вищих смислових) технологічних цінностей. Тобто, у цілому низький рівень сформованих технологічних цінностей виявлено в 35,69 % респондентів ЕГ і в 34,72 % респондентів КГ. Привертає увагу, що значна кількість студентів дала негативну відповідь щодо значеннєвості для них таких технологічних цінностей, як: технологічні знання, технологічні вміння, технологічна компетентність, технологічна культура та, особливо низький результат – технологічний світогляд, технологічна творчість.

Діагностика другого та третього показників аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури студентів здійснювалася за допомогою опитувальника № 3. Так, значну групу становлять студенти із середнім рівнем сформованості технологічного світогляду та ступеня здатності до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки: ЕГ – 57,89 %, КГ – 58,33 %. Тільки 5,26 % ЕГ і 5,55 % КГ респондентів вважають,

що в них сформовано технологічний світогляд. На питання: Чи відчуваєте Ви готовність до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки? – позитивно відповіли лише 7,89 % респондентів ЕГ і 8,22% КГ, що пояснюється недостатньою інформованістю студентів щодо важливості технологічної діяльності вчителя музичного мистецтва, впливу інноваційних мистецько-педагогічних технологій і технологій вокального навчання на музичне зростання учнів.

Підсумовуючи результати діагностики за блоком показників сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту досліджуваного явища, зазначимо, що в респондентів виявлено переважання середнього рівня сформованості означеного компоненту, що відображено в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Результати сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту
технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва
(констатувальний етап експерименту)**

Рівні	Групи			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	4	10,53	4	11,11
Середній	21	55,26	20	55,56
Низький	13	34,21	12	33,33
Усього	38	100	36	100

Аналіз діагностики першого та другого показників гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: виявлення рівня пізнавального інтересу, потреби й емоційної спрямованості на пізнання технологій вокального навчання та ступеня сформованої здатності до когнітивного й емоційного зростання в процесі опанування такими технологіями, дав змогу констатувати, що найбільшу групу складають респонденти ЕГ і КГ із середнім рівнем пізнавального інтересу й потреби до технологічної діяльності – 50 % та низьким рівнем – 36,84 %

респондентів ЕГ та 36,11 % КГ. На питання: Чи вважаєте Ви, що маєте сформований пізнавальний інтерес і потребу в пізнанні технологій вокального навчання? – лише 13,36 % студентів ЕГ і 13,89 % студентів КГ відповіли повністю позитивно. Такий стан свідчить про неповне усвідомлення більшою часткою студентів значення технологій вокального навчання в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва, а також необхідністю введення додаткової інформації та пояснювальної роботи викладачів вокальних дисциплін, що підтверджується відповідями на питання: Чи постійно Ви пізнаєте новітні технології вокального навчання?. Досить низький відсоток – 10,53 % студентів ЕГ та 11,11 % студентів КГ при відповіді на питання: Чи вважаєте Ви, що опанування вокально-педагогічними технологіями й технологіями вокального навчання позитивно впливає на розвиток Вашої емоційної та когнітивної сфер? – показали високий результат. Більшість респондентів вважають, що технології вокального навчання впливають на розвиток суто співацького голосу, формування вокальних знань і вмінь, що пояснюється поверховими знаннями студентів самих технологій, їх сутність, функції.

Щодо другого показника, то на питання: Чи маєте Ви емоційно позитивне ставлення та спрямованість на пізнання технологій вокального навчання? та: Чи можливо, на Ваш погляд, опанувати технологіями вокального навчання без емоційної спрямованості? – отримано здебільшого відповіді, які засвідчують середній результат – 57,89 % респондентів ЕГ і 58,33 % респондентів КГ.

За результатами опитування визначено рівень сформованості знань базових вокально-технологічних понять і технологій вокального навчання та з'ясовано, що значна кількість студентів мають посередні знання сутності понять «технологія вокалу», «вокальна техніка», «манера співу» «вокально-педагогічна технологія», «технології вокального навчання» – 63,89 % респондентів ЕГ і 61,11 % респондентів КГ. Характерно, що значна частина студентів – 31,58 % ЕГ і 33,33 % КГ не вбачають різниці між вокальною методикою, вокально-педагогічною технологією та технологією вокального навчання, що свідчить про недостатню увагу в процесі вокальної підготовки до формування знань

специфічних вокально-технологічних понять і технологій вокального навчання, враховуючи різні манери співу.

На основі застосованих діагностичних завдань № 1, які полягали у виявленні знань студентів щодо різновидів технологій вокального навчання було виявлено, що студенти посередньо знайомі з технологіями академічного й естрадно-джазового співу. Критеріями виконання кожного завдання були повнота та глибина відповіді. Виконання завдання показало, що студенти майже не знають вокалотерапевтичні технології та технології навчання народному співові.

У цілому, діагностика сформованості гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за трьома показниками дала змогу констатувати, що в респондентів виявлено переважання середнього рівня сформованості означеного компоненту, що відображено в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Результати сформованості гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (констатувальний етап експерименту)

Рівні	Групи			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	4	10,53	4	11,11
Середній	19	50,00	18	50,00
Низький	15	39,47	14	38,89
Усього	38	100	36	100

Аналіз перевірки сформованості першого показника *технологічно-діяльнісного компоненту* технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: виявлення рівня мотивації до опанування технологічною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання, яка здійснювалася на основі застосування тесту № 1 (Мотивація технологічної діяльності), показав, що найкраще мотиваційне поєднання, $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ (внутрішня мотивація,

зовнішня позитивна мотивація, зовнішня негативна мотивація) притаманна лише 7,89 % студентів ЕГ і 5,56 % студентів КГ. На жаль, у значній кількості респондентів ЕГ – 52,63 % і КГ – 52,77 % виявлено негативний комплекс мотивації до технологічної діяльності – ЗНМ>ЗПМ>ВМ, що пояснюється недостатнім усвідомленням студентами значення технологічної діяльності в роботі вчителя музичного мистецтва та недостатнім урахуванням технологічної підготовки студентів у практиці вокального навчання.

Для діагностування другого показника технологічно-діяльнісного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва застосовувалася діагностична карта № 1 (Оцінка технологічних умінь учителя музичного мистецтва) для виявлення думки студентів щодо власного рівня сформованості вмінь застосовувати оптимально ефективні технології вокального навчання в освітньому процесі. Більшість студентів вважають, що мають низький і середній рівні технологічних умінь. Так, визначаючи уміння застосовувати технології вокального навчання для різних манер співу на практиці, високий ступінь показали лише – 7,89 % респондентів ЕГ і 8,83 % респондентів КГ. Такі дані були підтвержені результатами застосування діагностичних завдань № 2 для виявлення рівня сформованості вмінь застосовувати ефективні технології вокального навчання. Майбутні вчителі музичного мистецтва самостійно підібрали технології навчання співу, готували доповідь про них та надавали приклади їх застосування.

Третій показник технологічно-діяльнісного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва перевірявся за допомогою тесту № 2 (Аналіз і вирішення вокально-педагогічних ситуацій). Оскільки сучасний учитель музичного мистецтва повинен не тільки володіти значною технологічною базою, але й умінням виявляти доцільні, найбільш ефективні технології вокального навчання, то й майбутнім учителям музичного мистецтва важливо бути мобільними в обранні й використанні таких технологій. Запропоновані студентам вокально-педагогічні ситуації потребували їх здатності визначити найбільш ефективну, із запропонованих, технологію. Відповісти на

питання тесту та вірно практично застосувати певну технологію уможлиблюється тільки за умови глибокого знання самих технологій. Тест дав змогу виявити ступінь сформованої здатності до особистісно-діяльній мобільності у використанні технологій вокального навчання. Характерно, що значна кількість респондентів не змогла позитивно вирішити запропоновану ситуацію за допомогою вірно обраної технології – 55,26 % студентів ЕГ і 58,33 % студентів КГ. Найменшу групу склали студенти з високим рівнем сформованої здатності до особистісно-діяльній мобільності у використанні технологій вокального навчання – 7,89 % студентів ЕГ і 58,33 % студентів КГ.

Результати діагностики сформованості технологічно-діяльній компоненту технологічної культури студентів за трьома показниками дали змогу констатувати, що в респондентів виявлено переважання низького рівня сформованості такого компоненту, що пояснюється недостатнім урахуванням у процесі вокальної підготовки студентів важливості формування їх технологічних умінь, особистісної мобільності в застосуванні технологій вокального навчання. У цілому, результати перевірки сформованості зазначеного компоненту відображено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

**Результати сформованості технологічно-діяльній компоненту
технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва
(констатувальний етап експерименту)**

Рівні	Групи			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	3	7,89	2	5,56
Середній	15	39,48	15	41,67
Низький	20	52,63	19	52,77
Усього	38	100	36	100

Для визначення рівня сформованості творчо-професійного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на

констатувальному етапі експерименту використовувалася діагностика окремо кожного з трьох показників означеного явища. Так, перевірка першого показника: виявлення рівня інтересу й потреби в професійній творчості, яка здійснювалася за допомогою опитувальника № 4 показала, що значна кількість студентів: не аналізують свій власний рівень інтересу й потреби в професійній творчості – 65,79 % респондентів ЕГ і 69,44 % – КГ; не працюють над опануванням інновацій у сфері вокального виконавства й вокальної педагогіки для застосування їх у професійній діяльності – 60,53 % респондентів ЕГ і 61,11 % – КГ; не підвищують власний творчий рівень завдяки застосуванню технологій вокального навчання – 52,63 % респондентів ЕГ і 52,78 % – КГ. Разом із тим високі результати показали студенти у відповідях на питання: Чи цікаво пізнавати Вам технології вокального навчання для творчого зростання в професійній сфері? – 78,63 % респондентів ЕГ і 80,56 % – КГ; Чи маєте Ви потребу у творчому підході в застосуванні різних технологій вокального навчання? – 71,05 % респондентів ЕГ і 72,22 % – КГ, що майбутні вчителі музичного мистецтва мають інтерес і потребу у творчому підході щодо застосування технологій вокального навчання, однак, вони не володіють такими знаннями й уміннями проявляти технологічну творчість. На питання: Чи вважаєте Ви, що у Вас сформовано рівень інтересу й потреби в професійній творчості? більшість майбутніх учителів музичного мистецтва показали низький і середній рівні сформованості інтересу й потреби в професійній творчості – 92,11 % респондентів ЕГ і 94,44 % – КГ, що засвідчило необхідність посилення уваги до розвитку професійної творчості в процесі вокальної підготовки студентів.

Із метою перевірки сформованості другого показника творчо-професійного компонента технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: ступеня сформованої здатності інтегрувати елементи технологій, варіювати форми, методи й засоби вокального навчання та створювати нові технології вокального навчання було запропоновано студентам виконати 5 творчих завдань № 2, які потребували від них здатності варіювати, інтегрувати, синтезувати різні елементи технологій вокального навчання для вирішення певної проблеми. За

результатами виконання творчих завдань було підведено підсумки та з'ясовано, що високий рівень показали лише – 7,89 % респондентів ЕГ і – 8,33 % КГ. Більшості студентам було надто складно виконувати творчі завдання, оскільки в них не достатньо сформовані технологічні знання й уміння творчо застосовувати технології вокального навчання.

Під час констатувального експерименту важливо було визначити рівень творчої активності й позитивного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до технологічної діяльності та їх спрямованість на вокально-технологічну самоосвіту, що є третім показником творчо-професійного компоненту. На основі застосування діагностичної методики «Готовність до технологічної самоосвіти» виявлено, що для більшої половини студентів технологічна діяльність у процесі вокальної підготовки є неважливим видом діяльності; вони не відчують творчу активність у пізнанні й застосуванні технологій вокального навчання й негативно ставляться до технологічної самоосвіти у сфері вокального навчання. На питання: Чи плануєте Ви свою технологічну самоосвіту в процесі вокальної підготовки? – значна кількість респондентів відповіли негативно – 68,42 % респондентів ЕГ і – 69,44 % КГ. Це свідчить про незначну увагу в процесі вокальної підготовки до формування вмінь технологічної самоосвіти студентів, унаслідок чого вони не вважають, що технологічна самоосвіта є елементом професійної готовності вчителя музичного мистецтва.

Результати перевірки сформованості творчо-професійного компоненту технологічної культури студентів за трьома показниками дали змогу визначити, що в респондентів виявлено переважання низького рівня сформованості такого компоненту, що засвідчило недостатнє врахування в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва важливості розвитку технологічної творчості студентів у процесі вокальної підготовки, формування технологічних знань і вмінь творчо застосовувати технології вокального навчання, активізації технологічної самоосвіти студентів як важливого елементу їх професійної

З таблиці видно, що аксіологічно-культурологічний і гносеологічно-емоційний компоненти технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва мають дещо вищий рівень сформованості, ніж технологічно-діяльнісний і творчо-професійний. Результати перевірки перших двох компонентів показали, що найбільшу групу студентів складають респонденти з середнім рівнем, а третього й четвертого – з низьким рівнем, що пояснюється недостатнім урахуванням у процесі вокальної підготовки технологічно-діялісної практичної складової та важливості розвитку технологічної творчості студентів.

Узагальнені результати діагностики технологічної культури студентів у відображено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Результати сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (констатувальний етап експерименту)

Рівні	Групи			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	4	10,53	3	8,33
Середній	18	47,37	17	47,22
Низький	16	42,10	16	44,45
Усього	38	100	36	100

Дані, відображені в таблиці свідчать про однорідність результатів, які показали респонденти експериментальної та контрольної груп. Характерно, що група студентів ЕГ і КГ з високим рівнем сформованості технологічної культури складає найменшу кількість. Найбільшою групою серед студентів є респонденти ЕГ і КГ із середнім рівнем сформованості технологічної культури. Разом із тим, значна кількість майбутніх учителів ЕГ і КГ, які показали низькі результати, майже на відрізняється від кількості респондентів із середніми показниками рівня сформованості технологічної культури. До основних причин майже половини студентів із низькими результатами сформованості технологічної культури

відносимо: недостатнє врахування в процесі вокальної підготовки вокально-технологічної складової; невмотивованість майбутніх учителів музичного мистецтва щодо опанування технологіями вокального навчання для підвищення професійного рівня; відсутність методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки; неврахування в змісті, формах, методах важливості розвитку технологічної творчості студентів.

Таким чином, констатувальний етап педагогічного експерименту дав змогу виявити перспективні напрями вдосконалення вокальної підготовки студентів – викладачів вокальних дисциплін, а саме: підвищення рівня їх мотивації до технологічної діяльності; збагачення змісту такої підготовки технологічною складовою; ознайомлення студентів із передовим інноваційним вокально-технологічним досвідом; упровадження спеціальної методики формування технологічної культури майбутніх фахівців у процесі вокальної підготовки; підвищення рівня технологічного забезпечення вокального навчання (мультимедійне забезпечення, звукопідсилювальна апаратура тощо); апробація технологічних знань і вмінь студентів у процесі концертної та педагогічної практик; розвиток їх технологічної творчості .

За результатами дослідження було обґрунтовано чотири групи критеріїв, які повністю відповідають компонентам технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва: ціннісно-культурологічний, пізнавально-емоційний, технологічно-діяльнісний, креативно-професійний; окреслено рівні прояву технологічної культури студентів – високий, середній та низький, здійснено добір і створено авторські методики діагностування компонентів технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Узагальнення констатувальної діагностики дали змогу з'ясувати, що найменшу кількість – 10,53 % ЕГ і 8,33 % КГ складають студенти з високим рівнем сформованості технологічної культури, із середнім рівнем складають 47,37 % респондентів ЕГ і 47,22 % КГ. Експеримент засвідчив значний відсоток респондентів із низьким рівнем сформованості технологічної культури – 42,10 %

ЕГ і 44,45 % КГ, що пояснюється: недостатнім урахуванням у процесі вокальної підготовки вокально-технологічної складової; недостатньою умотивованістю майбутніх учителів музичного мистецтва до опанування технологіями вокального навчання для підвищення професійного рівня; відсутністю методики формування їх технологічної культури в процесі вокальної підготовки; неврахуванням у змісті, формах, методах вокального навчання важливості розвитку технологічної творчості студентів.

3.2. Перебіг експериментальної перевірки методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки

Результати теоретичного дослідження проблеми формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, підсумки констатувального експерименту надали змогу виявити сучасний стан сформованості технологічної культури студентів та причини, які впливають на такий стан її сформованості; показали необхідність перевірки методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки в ході експериментальної роботи, модель якої зображено на рис. 2.1.

З метою перевірки методики формування означеного явища було проведено формувальний експеримент. Було поставлено наступні завдання: 1. Активізувати становлення установок майбутніх учителів музичного мистецтва на опанування цінностями технологічної культури в процесі навчання співу. 2. Формувати знання, уміння, здатності студентів знаходити, пізнавати, аналізувати, застосовувати технології вокального навчання. 3. Розвивати технологічну творчість студентів в процесі вокальної підготовки. 4. Виявити найбільш ефективні методи формування технологічної культури студентів у процесі навчання співу.

Формувальний етап педагогічного експерименту проходив упродовж 2018–2020 рр. зі студентами експериментальної групи (38 осіб), майбутні вчителі музичного мистецтва контрольної групи навчалися за традиційною методикою вокальної підготовки. Поетапність формування досліджуваного явища за обґрунтованою нами методикою проходило по чергово за стимулювальним, пізнавальним, праксеологічним, творчим етапами та здійснювалося в аудиторних формах навчання: на лекційно-практичних заняттях з «Методики постановки голосу», індивідуальних заняттях із «Вокального класу» в змісті спеціально розроблених модулів і в позааудиторних формах вокальної підготовки, під час педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти.

Стимулювальний етап передбачав формування аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури студентів, завдяки впровадженню першої педагогічної умови: стимулювання установки студентів на опанування цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки та відповідних їй ціннісно-стимулювальних методів. Завданнями ціннісно-стимулювального етапу було: інструктаж викладачів-вокалістів щодо сутності експериментальної роботи на даному етапі; збагачення тем індивідуальних занять із вокального класу, на яких проводилось ознайомлення студентів із діяльнісно-технологічними функціями вчителя музичного мистецтва, мотивування їх на опанування сучасними технологіями вокального навчання, активізація в студентів установок на опанування цінностями технологічної культури; проведення позааудиторних форм, які сприяли зацікавленню майбутніх учителів інноваційними технологіями навчання співу.

Пізнавальний етап спрямовувався на формування гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки через упровадження другої педагогічної умови: активізація когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання та відповідних такій умові сугестивно-пізнавальних методів. До завдань етапу було визначено: попереднє обговорення з викладачами, які ведуть вокальні

дисципліни, щодо змісту експериментальної роботи означеного етапу; проведення системи індивідуальних занять із «Вокального класу», лекційно-практичних занять із «Методики постановки голосу», упровадження позааудиторних форм – методів проєкту (Технології академічного співу, Технології естрадного співу), на яких здійснювалося формування пізнавального інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва, їх потреби та емоційної спрямованості на пізнання технологій вокального навчання; технологічні знання студентів щодо базових вокально-технологічних понять і традиційних та інноваційних технологій вокального навчання за різними манерами співу; розвиток здатності студентів до когнітивного й емоційного зростання в процесі опанування технологіями вокального навчання.

Праксеологічний етап експерименту мав практичну направленість і передбачав формування технологічно-діяльнісного компоненту технологічної культури студентів, завдяки впровадженню третьої педагогічної умови. Серед найважливіших завдань етапу було: донесення інформації викладачам-вокалістам щодо сутності експериментальної роботи на праксеологічному етапі; проведення системи лекційно-практичних, індивідуальних занять із вокальних дисциплін, на яких проводилося мотивування студентів до опанування технологічно-практичною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання; формування технологічних умінь застосовувати оптимально ефективні технології вокального навчання в освітньому процесі та здатності до особистісно-діялісної мобільності в сприйманні й використанні технологій вокального навчання; здійснення студентами самоперевірки сформованих технологічних умінь у процесі педагогічної практики в закладі середньої загальної освіти.

Творчий етап спрямовувався на формування творчо-професійного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки через упровадження четвертої педагогічної умови: цілеспрямованість на поетапність у розвитку технологічної творчості студентів на заняттях із вокальних дисциплін і творчих методів, які відповідають означеній умові, рівень інтересу й потреби в професійній творчості. Завдання етапу

полягали: в проведенні занять із вокальних дисциплін, на яких здійснювалась активізація інтересу й потреби студентів у професійній творчості щодо застосування технологій вокального навчання; формування здатності інтегрувати елементи традиційних технологій, варіювати форми, методи й засоби вокального навчання та створювати нові технології вокального навчання; стимуляція творчої активності, налаштування позитивного ставлення до технологічної діяльності та спрямованості на вокально-педагогічну самоосвіту; творчому підході до застосування технологій вокального навчання в процесі педагогічної практики.

На першому, *ціннісно-стимулювальному етапі* впровадження методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва проведено інформаційно-роз'яснювальну роботу викладачам вокальних дисциплін щодо мети й сутності педагогічного експерименту та конкретизовано зміст даного етапу експерименту. Викладачі отримали інформацію про актуальність і цінність формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах вокального навчання та її значення у фаховій підготовці вчителя, були ознайомлені із сутністю та структурою означеного явища, теоретичними засадами й моделлю методики формування технологічної культури студентів, а також – з першою педагогічною умовою та стимулювальними методами формування технологічної культури майбутніх учителів, що впроваджувалися в процесі викладання індивідуальних занять із вокального класу, лекційно-практичних занять із методики постановки голосу, які проводяться згідно з діючими навчальними планами закладів вищої педагогічної освіти, які брали участь в експерименті. Теми й навчальні години робочих програм вокальних дисциплін не змінювалися, однак пропонувалося збагатити зміст вокальних занять під час розкриття тем технологічної складової, через ознайомлення й розкриття традиційних та інноваційних технологій вокального навчання, аналіз і критичне оцінювання їх, практичне опанування найбільш ефективними з них.

Викладачам пропонувалася додаткова теоретична й методична література для формування технологічної культури студентів та результати вивчення вокально-технологічного досвіду, представленого в наших публікаціях і методичних рекомендаціях. Питання, побажання, результати спостереження, самого процесу формування й надання методичних рекомендацій здійснювалося на науково-методичних семінарах кафедр.

Так, на заняттях із дисципліни вокального класу було поінформовано студентів щодо діяльнісно-технологічних функцій учителя музичного мистецтва в процесі вокальної-гурткової роботи із солістом, вокальним ансамблем. Застосовуючи *метод актуалізації значення технологічної культури вчителя музичного мистецтва* для усвідомлення її цінності, викладачі вокального класу ознайомили студентів з основними діяльнісно-технологічними функціями вчителя музичного мистецтва: мотивуючою, навчальною, творчо-розвивальною, виховною, вокало-терапевичною.

Детальна інформація щодо діяльнісно-технологічних функцій учителя музичного мистецтва, обговорення й визначення значення оволодіння технологічними знаннями й уміннями для ефективного вокального навчання викликало зацікавлення студентів, що проявилось в наявності питань до викладачів, як: З якими технологіями вокального навчання ми ознайомимось у вокальному класі?, Чи існують технології навчання за різними манерами співу?, Чи є технології, які сприяють швидкому навчанню співу?, Чи є технології навчання співу дітей? та ін.

Під час вивчення змістового модулю 5 – Положення гортані» з вокального класу із метою мотивування студентів на оволодіння сучасними технологіями вокального навчання на індивідуальних заняттях застосовувався *метод пошукових завдань*, пов'язаних з історією розвитку технологій для розвитку інтересу студентів та отримання почуття задоволення від здійсненої пошукової роботи. За результатами пошукової роботи майбутні вчителі музичного мистецтва з'ясували, де вперше з'явилися технології навчання співу.

Однією з перших технологій навчання співу дітей студенти доцільно називали технологію педагога-новатора Д. Огороднова, в основі якої лежить алгоритм постановки голосу, та яка підходить для навчання всім дітям без винятку. У процесі бесіди майбутні вчителі розповіли, що отримали задоволення від здійсненої пошукової роботи, оскільки вона потребувала самостійності та критичності мислення.

У процесі опанування тем модулю 5 викладачі презентували технології, які допомагали розкрити тему: Тема 1. Про значення положення гортані в теоретичній думці та практичному досвіді – презентувалася технологія С. Рігса, спрямована на мовне положення гортані в співі. Тема 2. Анатомія, фізіологія та функції гортані й голосових складок – презентувалася технологія вокального навчання О. Яковлева. Тема 3. Імпеданс. Створення сприятливих умов для досягнення високого імпедансу – презентувалися технології навчання за різними манерами співу Н. Дрожжиної. Тема 4. Регістрова будова голосу – презентувалася технологія В. Кулієвої, змістовий і методичний компонент якої спрямовані на вірне визначення регістрових переходів на прикладі досвіду світової вокальної практики та подолання труднощів вирівнювання регістрових перехідних тонів. Тема 5. «Згладжування регістрових переходів» – презентувалася технологія В. Ємельянова, що включає методи згладжування регістрових переходів.

У подальшому на індивідуальних заняттях із вокального класу використовувався *метод «подиву й захоплення»* під час ознайомлення із сучасними: *інформаційними, комп'ютерними, мультимедійними, педагогічними, вокалотерапевтичними технологіями*. Для прикладу були запропоновані: інформаційна технологія розкриття феномену творчої особистості співака на основі збору інформації та її аналізу – автор Н. Дрожжина; педагогічна технологія естрадного вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва – автор Л. Василенко; технологія кросстильового вокального навчання – автори Л. Семіна та Д. Семіна; вокалотерапевтична технологія для відновлення мовного та співацького голосу – Г. Пустиннікової та ін. Студенти із захопленням ознайомились із запропонованими технологіями, їх дивувала кількість і

різноспрямованість технологій навчання співу, можливість обрати найбільш доцільну та ефективну.

Означений метод застосовувався в поєднанні з методом презентації технологій, зокрема вокально-педагогічних для формування потреби в технологічних знаннях і вміннях; популяризації світового досвіду педагогів-новаторів для усвідомлення ціннісного значення технологічної компетентності й технологічної творчості вчителя. Так, майбутні вчителі ознайомились із запропонованою презентацією щодо світового досвіду технологій вокального навчання, у якій представлено інформацію як про самих педагогів-новаторів, так і про результати їх вокально-педагогічної творчості. Цікавою студентам, зокрема, була універсальна для навчання співу вокально-педагогічна технологія педагога-новатора Я. Кушки, яка базується на значній кількості методик і має сім етапів реалізації. Створена презентація надала можливість студентам ознайомитися з вокальними дисциплінами, організацією уроку співу, проведенням першого уроку та взагалі, з етапами роботи над постановкою голосу та вокальною технікою.

Окрім презентацій-технологій студенти ознайомились із навчальним матеріалом щодо цінностей технологічної культури: мотивованість до технологічної діяльності в процесі навчання співу, технологічний світогляд, технологічну компетентність, технологічні знання й уміння, технологічну творчість тощо; ефективних ціннісно-стимулювальних методів, зокрема: актуалізації значення технологічної культури вчителя музичного мистецтва; «подиву й захоплення»; презентація вокально-педагогічних технологій для виклику інтересу; популяризації світового досвіду педагогів-новаторів; метод ілюстрацій форм, методів, засобів вокально-педагогічних технологій та елементів технологій вокального навчання, спрямованих на опанування такими цінностями; технологічними знаннями, вміннями в застосуванні технологій навчання співу, що було розкрито в презентації щодо цінностей технологічної культури. Змістово насичені та яскраві презентації впливали на виникнення емоційно позитивного враження майбутніх учителів, установок на пізнання інновацій у сфері технологій вокального навчання.

Для стимулювання спрямованості студентів на усвідомлення форм, методів, засобів вокально-педагогічних технологій на заняттях активно застосовувався *метод ілюстрацій форм, методів, засобів вокально-педагогічних технологій та елементів технологій вокального навчання*. Так, на прикладі вокально-педагогічної технології, розробленої та обґрунтованої Л. Василенко, студенти отримали інформацію, що для їх навчання співу педагог пропонує збагачені інноваційним змістом індивідуальні заняття з постановки голосу», лекційні й семінарські з методика вокального навчання школярів та педагогічну практику. З'ясовано, що серед методів у технології застосовувалися: метод ознайомлення студентів із закономірностями співацького процесу, методи спрямовані на усвідомлення технічних прийомів голосоутворення; методи складання навчальних вокальних програм, концертних програм, розвитку психологічної стійкості під час виконання вокальних творів в умовах публічної діяльності; метод створення студентами проєктів власних методичних дій тощо.

На індивідуальних заняттях із вокального класу викладачі ознайомили майбутніх учителів музичного мистецтва з різними сучасними технічними засобами навчання співу й вокального виконання: динамічні й конденсаторні мікрофони; застосування звукопідсилювальної апаратури для спецефектів зі змінами тембрових характеристик, реверберації, посилення високих і низьких частот. Щоб зацікавити технологічними засобами, студенти отримали можливість після занять попрацювати з такими засобами: співати з різними мікрофонами, здійснювати роботу звукооператора в процесі вокального виконання однокурсників.

У подальшому на основі презентацій технологій вокального навчання було застосовано *метод аналізу й порівняння, критичного сприймання інноваційних технологій навчання співу*. Для цього майбутнім учителям запропонували зробити завдання: ознайомитись, порівняти й дати аналіз значній кількості технологій навчання естрадному співові. Наприклад, студентка Марія П. порівняла та проаналізувала дванадцять технологій естрадного співу, авторами яких є зарубіжні й вітчизняні педагоги. Студентка прийшла до узагальнення, що

цікавими, оригінальними й ефективними є технології зарубіжних педагогів – С. Рігса, К. Лінклейтер, К. Садолін, які можливо використовувати в навчанні за різними манерами співу та, наразі, естрадній. Більшість майбутніх учителів виокремили технологію електронного вокального навчання: E-learning w wokalistyce artystycznej, яку широко застосовує та пропагує педагог А. Єремус-Левандовська, оскільки вона спрямована на подолання складнощів дистанційного навчання співу в процесі індивідуальних занять.

Ефективним методом, який сприяв усвідомленню важливості саморозвитку та самовдосконалення студентів у технологічній діяльності вчителя був *метод створення ситуації професійного успіху*, який упроваджувався в позааудиторній формі – у процесі підготовки та проведення конференції щодо сучасних технологій навчання співу дітей. Студентам давалися питання щодо розкриття сутності, ціннісного значення, аналізу, узагальнення відносно ефективності однієї з технологій навчання співу дітей, які вони повинні були підготувати самостійно й виступити з доповіддю на конференції. Майбутні вчителі розповідали про технології педагогів-новаторів Д. Огороднова, Д. Харичевої. П. Вейса, З. Кодая, Г. Стулової, аналізували їх, обговорювали, доходили висновку, що такі технології важливо знати, щоб уміти застосовувати технологію, чи елементи різних технологій у конкретній навчальній ситуації з дітьми. Опановуючи новим знанням, самостійно здійснюючи вірне узагальнення, студенти відчували професійний успіх, який посилювався під час проведення диспуту «Технологія, чи методика?», до якого майбутні вчителі вже були підготовлені попередньою роботою. За результатами диспуту більшість студентів дійшли висновку, що для вокального навчання в закладі загальної середньої освіти доцільніше застосовувати технології, які мають універсальний характер застосування, тоді як методика навчання співу є більш вузько спрямованою та передбачає роботу з дитиною в межах індивідуального вокального заняття.

Отже, на ціннісно-стимулювальному етапі впровадження методики формування технологічної культури студентів проходило стимулювання їх

установок на опанування цінностями технологічної культури в ході вокальної підготовки і відповідних їй ціннісно-стимулювальних методів.

Другий, *пізнавальний етап* упровадження методики формування досліджуваного явища розпочався з інструктажу та обговорення з викладачами, які ведуть індивідуальні заняття з вокального класу, лекційно-практичні заняття з методики постановки голосу зі змістом експериментальної роботи означеного етапу. Викладачам пропонувалось ознайомитися з методичним матеріалом, спрямованим на формування гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури майбутніх учителів, який включає завдання для впровадження другої педагогічної умови: активізація когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання та відповідних такій умові сугестивно-пізнавальних методів. Методичні рекомендації включали: методичні розробки щодо змістового збагачення тем дисциплін, використання методів для розкриття тем; завдання для студентів: створення презентацій, самостійні проекти.

Для впровадження методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки зміст тем модулю 6 – Артикуляційний апарат із вокального класу було збагачено навчальним матеріалом технологічного спрямування та застосовано доцільні методи.

Так, під час опанування темою 1. Будова та функції артикуляційного апарату і теми 2. Індивідуальний підхід у постановці артикуляційного апарату – майбутніх учителів було ознайомлено: з технологією О. Яковлева, яка розкриває значення артикуляційного апарату у звукоутворенні, його фізіологічні функції, універсально зручні для всіх співацьких голосів голосні звуки – У і О та артикуляційні методи для початкового періоду навчання співом; сучасною та інноваційною резонансною вокальною технологією В. Морозова, в основі якої лежить глибоке дослідження вченим будови й резонансних можливостей артикуляційного апарату, що є важливим для всіх манер співу. У процесі пізнання технологій майбутні вчителі з'ясовували поняття, які пов'язані з розумінням сутності технології навчання співу та її функцій.

Із метою розуміння й засвоєння студентами сутності базових вокально-технологічних понять, вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання викладачами було застосовано *метод усвідомленого технологічного навчання*, що передбачало пошук студентами в різних інформаційних джерелах значення понять. Наступними кроками було пояснення викладачем їх сутності, закріплення студентами значення понять у процесі повторення й усного опитування. Майбутні вчителі визначали сутність понять: технологія, методика, педагогічна технологія, вокально-педагогічна технологія, технологія навчання співу, технологічні знання, технологічні вміння, технологічний світогляд, технологічна творчість, технологічна діяльність, технологія звільнення артикуляційного апарату, технологія формування артикуляційних навичок тощо. У процесі такої аналітично-узагальнюючої діяльності студенти ознайомлювались із різними науково-методичними джерелами, доходили висновку щодо найбільш відповідного й повного значення певного поняття. Закріплення й перевірка рівня усвідомленості окреслених понять здійснювалася на індивідуальних заняттях у ході усного опитування викладачем вокального класу.

Для розкриття теми 3. Поєднання функції роботи артикуляційного апарату зі співацьким диханням, відчуттям резонування, стабільним положенням гортані, студентам було запропоновано виконати самостійно завдання:

1. Знайти технології навчання співу, які були б спрямовані на розкріпачення артикуляційного апарату.
2. Створити презентацію про технології формування артикуляційних навичок, використовуючи методичну літературу.
3. Намагатись поєднувати стабільне положення гортані з роботою співацького дихання й артикуляційного апарату і під час співу творів програми з вокального класу.

Для якісного виконання завдання викладачі застосовували *метод евристичної бесіди*, спрямованої на пошук, уміння вирізнити важливе для створення презентації та засвоєння інформації. Більшість студентів привели, як приклад, фонопедичну технологію В. Ємельянова, яка включає спеціальну

артикуляційну гімнастику та значною мірою націлена на звільнення артикуляційних органів; технологію звільнення голосу К. Лінклейтер, яка серед чотирьох найважливіших складових, що впливають на якість голосу: дихання, голосових складок і гортані, резонаторної системи, передбачає роботу зі звільненням артикуляційного апарату; технологію Д. Огородного, алгоритм постановки голосу якої сприяє вільній артикуляції голосних на основі узгодженої роботи дихання й гортані. Майбутні вчителі з інтересом сприймали такі завдання, їх відповіді та презентації свідчили про значне поглиблення технологічних знань.

Результати теоретичних завдань впливали на якість роботи студентів з вокальними творами. У процесі співу майбутні вчителі роботу резонаторів, гортані дихання і артикуляційного апарату. На питання в кінці заняття з вокального класу: Чи допомагають Вам теоретичні знання технологій навчання співу, спрямовані на розкріпачення артикуляційного апарату, чіткість дикції в процесі вокального виконавства? – більшість студентів відповіли позитивно.

У процесі вивчення теми 4. Робота артикуляційного апарату в контексті різних манер співу на заняттях із вокального класу було застосовано *метод класифікації технологій навчання співу* для структурування технологій за певними ознаками. Технології класифікувалися відповідно до манери співу: технології навчання академічному співу, технології навчання естрадному співу, технології навчання народному співу. На заняттях із вокального класу студентам пропонувалось ознайомитись із дидактичним матеріалом щодо поділу технологій навчання співу за трьома групами: технології навчання академічному співу, авторами яких, зокрема, є В. Ємельянов, Я. Кушка, Д. Огороднов, Л. Чернова та ін.; технології естрадного співу, серед авторів яких є Н. Дрожжина, О. Клип, К. Лінклейтер, С. Рігс, К. Садолін, Л. Семіна і Д. Семіна та ін.; технології навчання народному співу, авторами яких є Є. Баринська (російському народному співові), Ж. Кривенко (українському народному співові) та ін.

Додатковим самостійним завданням майбутнім учителям було доповнити кожен групу технологій навчання співу новими технологіями, створеними педагогами-новаторами та дати коротку характеристику кожній із них.

Застосування методу класифікації технологій сприяло більш системному усвідомленню студентами існуючих технологій, формуванню більш глибоких знань про них. Поставлене завдання щодо доповнення кожної групи технологій виконувалось із зацікавленням та аналітичним підходом. Майбутні вчителі доводили власну точку зору щодо віднесення до певної групи запропоновану ними технологію.

Наступні дві теми, тема 5. «Особливості артикуляції голосних і приголосних» та тема 6. «Вокальна орфоєпія, розкривалися на індивідуальних заняттях із застосуванням *методу вербалізації технологічного вирішення проблеми вокального навчання* для розвитку мислення на основі пошуків різних технологічних варіантів. Базуючись на знаннях щодо особливості артикуляції голосних і приголосних та правил орфоєпії під час співу різними мовами, студенти навчалися вирішувати проблеми, які виникали в процесі вивчення творів з індивідуальних програм. Озвучення з голосом процесу пошуку, тобто його вербалізація, згідно з дослідженням П. Гальперіна, сприяє якнайкращому усвідомленню результату такого пошуку.

Майбутні вчителі опановували технологією роботи з голосними та приголосними, розробленою Н. Овчаренко [169, 24], оскільки знання вокальності голосних і приголосних та специфіки роботи з ними є необхідним для професійного звучання голосу. Наразі, студенти оволоділи навчальним матеріалом щодо вокальності голосних, а саме, що голосний – У добре настроює голос на високе звучання, насичений обертонами звук, який стає резонуючим ніби сам собою; голосний – О є одним із найбільш резонуючих голосних, він сприяє заокругленню й затемненню світлих і відкритих голосних, а також звільнює закріпачені м'язи гортані й допомагає позбутися горлового звучання; голосний – А важкий для співу, його необхідно змішувати з – О, у чистому виді він площить звук, звучання досить часто «сідає на горло»; голосний – И незручний для співу, під час його утворення корінь язика напружується, що може вплинути на закріпачення горла, як результат – утворення горлового призвуку, за резонуванням звук – И слід наблизити до голосного – І; а голосні – І, Е повинні

бути близькими й однаковими за тембром, на них щелепа не повинна опускатися, голосні – Е слід формувати через голосний – І й за відчуттям, що, ніби, нижній звук – вищий за позицією від попереднього, тоді ці звуки будуть звучати рівно позиційно. У подальшому майбутні вчителі ознайомилися з особливостями виявлення резонуючих можливостей приголосних і розподілом їх за групами в черзі зменшення «вокальності», а саме: з голосом – 1) сонорні (носові): М, Н; 2) сонорні: Л, Р, Й; 3) дзвінки щілинні: З, В, Ж; 4) дзвінки вибухові: Б, Д, Г; без голосу – 5) глухі вибухові: К, П, Т; 6) глухі щілинні: С, Ф, (Х); 7) шиплячі: Ц, Ч, Ш, Щ.

На основі отриманих знань студенти розповідали про результати здійсненого пошуку різних технологічних варіантів для вирішення виконавських проблем, пов'язаних із вимовою голосних і приголосних у творах з індивідуальної програми. Наприклад, у Ганни К. були труднощі у виконанні заключної арії Дідони Г. Пьорсела з опери «Дідона і Еней», а саме – кульмінаційного місця арії, де на ноті соль другої октави необхідно проспівати – *Remember me*. Студентка в процесі співу добросовісно намагалася чітко вимовити всі голосні та приголосні, не звертаючи увагу на неспокійне положення гортані й артикуляційного апарату.

Ознайомившись з особливостями резонування голосних – Е й І та приголосних –Р, М, Б, вона знайшла для себе шлях вирішення таких труднощів і розповіла, що під час виконання такого місця та ідентичного йому щелепа не повинна робити багато рухів і надто опускатись. Артикуляційні труднощі виникли й у процесі виконання Анастасією П. у.н.п. «Глибока кирниця», якій було складно в кінці кожного куплету проспівати красиво й легко на соль другої октави слова, що мають різні голосні та приголосні, як: «милого думала», «в кирницю *скочила*», «на дні *зачадила*» тощо. Студентка прийшла до такого самого узагальнення, що й попередня учениця, вона розповіла про прийоми, застосовані нею для подолання труднощів у творі, та проілюструвала голосом вірне виконання. Отже, метод вербалізації технологічного вирішення проблеми вокального навчання сприяв усвідомленню навчального матеріалу щодо

технологічного вирішення виконавських питань з артикуляції голосних і приголосних і, відповідно, поглибленню технологічних знань студентів.

Подібна робота проводилась і під час опанування студентами теми 6. Вокальна орфоепія. На початку опанування теми майбутні вчителі ознайомилися з методичними рекомендаціями, які містять у собі правила вокальної орфоепії української, російської, німецької, італійської, французької, англійської, латинської мов, зібрані в підручнику В. Антонюк «Вокальна педагогіка», дисертаційному дослідженні Лоу Яньхуа, присвяченому формуванню вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів та надані нами приклади використання мовно-орфоепічних і вокально-орфоепічних правил. Знайомство з методичними рекомендаціями сприяло систематизації уявлень студентів стосовно особливостей вимови фонем, які існують у вокальних творах відповідно до різних національних і мовних традицій. Наразі, майбутнім учителям були поставлені завдання:

1. Проаналізувати орфоепічні труднощі твору українською мовою.

2. Знайти технологічні шляхи їх подолання.
3. Порівняти виконання твору відомими співаками в контексті дотримання правил орфоепії.

4. Опрацювати орфоепічні труднощі твору.

Також було авдання завдання для роботи з твором іноземною мовою:

1. Здійснити підстрочний переклад вокального твору.

2. Виокремити орфоепічні труднощі твору та з'ясувати транскрипцію складних слів.

3. Прослухати в запису виконання твору мовою оригіналу відомими співаками.

4. Опрацювати орфоепічні труднощі вокального твору.

Виконання завдань студентами проходило на індивідуальних заняттях із вокального класу. Обв'язкою умовою для майбутніх учителів було застосування методу вербалізації технологічного вирішення орфоепічної проблеми вокального навчання.

Наприклад, у процесі роботи над орфоепічними труднощами пісні О. Білаша на вірші В. Юхимовича «Журавка», студентка Анастасія П. розповіла, що голосний – И без наголосу вимовляється близько до – Е, тому в слові *крижина* перший звук – И схожий на Е; приголосна літера – В редукується в – У, зокрема: перед приголосним звуком на початку слова: *в світилки* – [у світилки]; у кінці слова після голосного: *обминув* [обминуу], *зайшов* [зайшоу]; залежно від області України, вимова шиплячих звуків може бути твердою або м'якою: *що* [шчо], [шч'о], а в даному випадку, необхідно виконувати м'яко тощо. Опрацювавши труднощі, студентка зробила запис власного виконання та проаналізувала його щодо вірної вимови окреслених орфоепічних труднощів української вимови.

Виявлення орфоепічних труднощів твору Ф. Шуберта «Ave, Maria» студент Богдан А. розпочав із підстрочного перекладу латинського тексту:

Латинська мова	Українська мова
«Ave, Maria, gratiā plena; Domīnus tecum: benedicta tu in mulierībus, et benedictus fructus ventris tui, Iesus. Sancta Maria, Mater Dei, ora pro nobis peccatorībus, nunc et in horā mortis nostrae. Amen»	«Радуйся, Маріє, благодаті повна, Господь з Тобою. Благословенна ти між жінками, і благословенний плід лона твого, Ісус. Свята Маріє, Мати Божа, молись за нас, грішних, нині та в годину смерті нашої. Амінь».

Він виокремив складні у вимові слова, здійснив їх транскрипцію та розповів, що слово *Maria* співаки часто співають як [Марія], а необхідно [Марі'а]; у слові *gratia* приголосний t між голосними виконується не як [t], а як [ts], а слова *ventris tui, Iesus* необхідно виконувати як [*ventris tui, Esus*]. Прослухавши в запису виконання твору мовою оригіналу відомими співаками (Л. Паваротті, Ч. Бартолі, О. Басистюк та ін.), студент звернув увагу на вимову слова *Dei*, яке співаки виконують дуже твердо [Dei], без пом'якшення. Опрацювавши орфоепічні труднощі, студент зробив запис власного виконання та прокоментував його щодо вірної вимови латинських слів.

Отже, застосування методу вербалізації технологічного вирішення орфоепічної проблеми вокального навчання дало можливість більш глибоко

розкрити тему та позитивно вплинути на формування технологічних знань майбутніх учителів музичного мистецтва. Під час виконання студентами окреслених завдань на основі пошуків різних технологічних варіантів та озвучення такого процесу «в голос» ми спостерігали помітний розвиток мислення майбутніх учителів музичного мистецтва щодо застосування ефективних елементів технологій або технологій для вокального навчання. Поступово арсенал технологічних засобів майбутніх учителів у вокальному навчанні, як і тезаурус понять вокально-технологічного спрямування, розширювався й поглиблювався.

Подальша робота з формування гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури студентів проходила в процесі опанування чотирьох тем змістового модулю 1. Теоретичні основи вокальної методики – з методики постановки голосу, а саме: теми 6. Робота співацького дихання, резонаторів, гортані, артикуляційного апарату в процесі фонації; теми 7. Особливості постановки голосу різних типів голосів та з різною манерою співу; теми 8. Хвороби голосового апарату та його оздоровлення; теми 9. Ціннісний підхід до теорії та методики постановки голосу.

Так, теми: 6. Робота співацького дихання, резонаторів, гортані, артикуляційного апарату в процесі фонації, 7. Особливості постановки голосу різних типів голосів та з різною манерою співу, - були збагачені навчальним матеріалом із наявних сучасних технологій, спрямованих на координацію співацького дихання, резонаторів, гортані, артикуляційного апарату в процесі фонації, зокрема: В. Ємельянова, К. Лінклейтер, Д. Огороднова, С. Рігса, К. Садолін, Г. Стулової та ін. Для ефективності розкриття сутності й особливостей кожної технології на лекційних заняттях застосовувався *метод порівняння для опанування змістом, формами, методами, засобами сучасних вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання*. За результатами такого навчання, студентам давалося самостійне завдання: створити порівняльну таблицю, яка містить основні змістові характеристики технологій, основні форми, методи й засоби вокального навчання й систематизує уявлення про такі технології.

Перевірка знань майбутніх учителів щодо змісту, форм, методів, засобів сучасних технологій вокального навчання здійснювалася не тільки на заняттях із методики постановки голосу, але й у позааудиторній формі – *Круглий стіл* із застосуванням методу проєкту – *Технології навчання співу за різними манерами співу*. Майбутнім учителям було запропоновано розділитися на групи з трьох осіб та презентувати й обґрунтувати ефективність обраної технології. Студенти із задоволенням і бажанням готували свої проєкти, а потім, застосовуючи наочні, мультимедійні, комп'ютерні засоби, представили їх. По закінченню презентацій, студенти відмічали кращий проєкт, порівнювали технології навчання співу, вирізняли найбільш доцільні форми, методи й засоби координації співацького дихання, резонаторів, гортані, артикуляційного апарату.

Для опанування теми 8. Хвороби голосового апарату та його оздоровлення нами було впроваджено навчальний матеріал, що розкриває сутність технологій Г. Пустиннікової для відновлення мовного та співацького голосу, технологію В. Ємельянова для відновлення співацького голосу, технологію Н. Лихолет, Ж. Клімонтова, спрямовану на вокалотерапію в діяльності вчителя музики, технологію Н. Фоломєєвої для охорони та гігієни голосу. Під час розкриття теми на лекційному занятті, викладачі також широко впроваджували *метод порівняння для опанування змістом, формами, методами, засобами технологій оздоровлення голосового апарату*. Перевірка знань здійснювалася під час усного опитування. Характерно, що відповіді студентів були добре обґрунтованими й повними, проілюстрованими вправами та відеофайлами з презентацією елементів технології самих авторів-новаторів.

Ефективним методом, спрямованим на формування гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, виявився *метод сугестопедичного аутотренінгу* (запропонований В. Міщачук), модифікований нами для активізації когнітивних процесів у технологічній діяльності, як: мислення, увага, пам'ять, сприймання, який застосовувався в позанавчальний час у позааудиторній формі – *Мистецькі тренінги*. Так, на заняттях майбутні вчителі ознайомилися з інформацією про

сугестивні технології в освітньому процесі майбутніх учителів музичного мистецтва, що розроблені науковцями А. Козир, Л. Масол, В. Міщанчук, В. Петрушиним, О. Поляковою, О. Рудницькою, В. Федоришиним та ін., різні сугестивні методи, наразі, сугестивний аутотренінг, який спрямований на використання вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх впливів для регуляції свдомих і підсвідомих процесів, вироблення певного алгоритму дій для самоорганізації та саморегуляції в процесі практичної вокально-технологічної діяльності. Сутність тренінгу полягає в тому, що регулювання психологічного стану студентів відбувається спочатку під керівництвом викладача, а в процесі опанування завданнями аутотренінгу поступово переходить у саморегуляцію на основі посилення активності навіювання, спрямованого на себе (В. Міщанчук). Головним інструментом для активізації мислення, уваги, пам'яті, сприймання як основи для опанування технологічними знаннями в процесі вокальної підготовки студентів є словесні шаблони самонавіювання.

Так, для позитивного вирішення технологічних проблем і активізації когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів застосовувалися завдання:

1. Для самонастроювання щодо власного багатого інтелектуального й емоційно-вольового потенціалу в процесі технологічної діяльності:

а) ознайомтесь із завданнями та позитивно налаштуйтеся, повторюючи словесні шаблони самонавіювання, як: «я впевнений у своїх знаннях», «я зможу виконати ці завдання, я відчую радість, що знайшов необхідне вирішення проблеми», «я все пам'ятаю та ін.;

б) подивіться відеозапис співу учня-початківця, запам'ятайте недоліки звукоутворення, звуковедення, роботи голосового апарату, засосування виразних засобів тощо та вкажіть вокальні проблеми, які потребують технологічного вирішення;

в) визначіть послідовність здійснення технологічних дій із наданого списку технологічних проблем.

2. Для саморегуляції процесів мислення, уваги, пам'яті, сприймання:

а) актуалізуйте свої знання вокальних технологій навчання співу;
б) запропонуйте, для вирішення вказаних і запам'ятованих проблем, доцільні технології вокального навчання або їх елементи;

в) перед ознайомленням із вірним вирішенням вокальних проблем, застосуйте словесні шаблони самонавіювання, а саме: я здатен усвідомити недоліки виконання завдань, я здатен сприйняти позитивно власні помилки;
г) проаналізуйте результати попередніх завдань та порівняйте з вірною відповіддю.

3. Для самоконтролю змін таких особистісних показників під час опанування технологічною діяльністю у вокальному навчанні:

а) виконайте ще раз першу та другу групу завдань із вокальною ілюстрацією іншим учнем;

б) здійсніть самооцінку щодо якості та швидкості виконання таких завдань;
в) застосуйте словесні шаблони самонавіювання, як: я зміг зробити завдання, у подальшому я зможу ще краще, я контролюю відповідність між власними слуховими враженнями від почутого вокального виконання та технологічним забезпеченням вокально-виконавських проблем, які потребують вирішення, я здатен здійснити самооцінку власних технологічних знань під час вокального навчання.

Виконання таких завдань позитивно впливало на самонастроювання майбутніх учителів щодо власного позитивного оцінювання інтелектуального й емоційно-вольового потенціалу в процесі технологічної діяльності; підвищення саморегуляції процесів мислення, уваги, пам'яті, сприймання; посилення самоконтролю змін таких особистісних показників. Тренінг сприяв активізації когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні й відчуттю впевненості студентів у свої силах у застосуванні технологій навчання співу.

Отже, у процесі вокальної підготовки студентів здійснювалося формування гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, що впливало на стрімкість розвитку їх пізнавального інтересу, виникнення потреби та емоційної спрямованості на

пізнання технологій вокального навчання; інтенсифікацію оволодіння технологічними знаннями щодо базових вокально-технологічних понять і традиційних та інноваційних технологій вокального навчання за різними манерами співу; розвиток здатності студентів до когнітивного й емоційного зростання під час опанування технологіями вокального навчання.

На третьому, *праксеологічному* етапі впровадження методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, як і на першому та на другому етапах, було проведено технологічний інструктаж із викладачами, які викладають вокальні дисципліни щодо змісту проведення експериментальної роботи етапу. Викладачам презентувалися методичні рекомендації, спрямовані на впровадження третьої педагогічної умови й відповідних їй технологічно-діяльнісних методів. Методичні рекомендації включали: навчальний матеріал для змістового збагачення тем вокальних дисциплін, педагогічної практики; методи для формування технологічних умінь студентів, мотивування студентів до опанування технологічно-практичною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання та для їх здатності до особистісно-діялісної мобільності в сприйманні й використанні технологій навчання співу; творчі й самостійні завдання майбутнім учителям для опанування практичними вміннями застосовувати технології вокального навчання та для самоперевірки сформованих технологічних умінь у процесі педагогічної практики в закладі середньої загальної освіти

Так, теми змістового модулю 8 – Виконавська діяльність вчителя музичного мистецтва з вокального класу були доповнені нами навчальним матеріалом для практичного навчання співу учнів й удосконалення вокальних навичок, а також для вирішення проблем співацького процесу.

Під час опанування студентами темою 2. Набуття вокально-виконавського досвіду були використані елементи технології кросстильового вокального навчання Л. Семіної та Д. Семіної, сутність якої полягає в тому, що майбутні педагоги за час навчання опановують основні музичні жанри, стилі та спрямування. Оскільки студенти бакалаврату навчаються співові в академічній

манері, то вміння співати й навчати в різних манерах співу з урахуванням специфічних естрадно-джазових, фольклорних жанрів і стилів у них сформовані недостатньо. Тому на заняттях студентам було запропоновано ознайомитись із деякими прийомами естрадно-джазового й народного виконавства та застосовано *метод доцільності й перспективи у вокально-технологічному навчанні*, спрямований на застосування доцільних технологій для формування вмінь студентів навчати учнів за різними манерами співу, використовувати у виконавстві й у вокальній педагогіці знання різних жанрів, стилів і вмінь вбачати перспективність застосування технологій. Для цього студентам запропонували поділитись на пари, ознайомитись із виконавським стилем партнера та взяти участь у рольовій грі «Педагог-учень» (по черзі), підготувати творчі завдання – виконання творів, передбачити, які твори краще обрати для кожного завдання та які завдання будуть особливо складними для учня:

1. Виконати 2 естрадні або джазові вокалізи та 2 вокалізи в народній манері співу.
2. Виконати джазовий стандарт та блюз.
3. Виконати два естрадні твори в стилі «поп» і «рок».
4. Виконати 2 народні пісні різних регіонів України та різних за характером.

Перевірка завдань організовувалася викладачем, однак здійснювалася самими студентами в позааудиторній формі – *Кросстильовий тренінг*, під час якого майбутні вчителі виконували по одному твору з кожного творчого завдання, підтримували один одного та надавали рекомендації для виправлення помилок.

За результатами застосування методу доцільності й перспективи у вокально-технологічному навчанні, спостерігалось зростання мотивації студентів до опанування технологічно-практичною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання, рівня практичних умінь виконувати різні за жанрами вокальні твори за різними манерами співу, використовувати кросстильове вокальне навчання.

Для розкриття теми 3. Артистизм, психологічна установка в процесі виконання й формування технологічних умінь застосовувати оптимально ефективні технології вокального навчання в освітньому процесі використовувався

метод створення орієнтувальної основи технологічних дій у процесі застосування технології сценічно-артистичної творчості І. Силантьєвої. Така технологія спрямована на свідоме глибоке занурення співака в художній замисел вокального твору та використання артистичних прийомів і засобів його передачі. Студентам було запропоновано виконати такі завдання:

1. Проаналізувати виконання творів видатними співаками з позиції артистичного інструментарію для передачі художнього образу.

2. Опанувати та практично закріпити технологічні дії з передачі психологічного інструментарію для об'єктивізації художнього образу.

3. На основі проникнення в замисел твору в процесі виконання вокального твору, практично використовувати артистичні прийоми й засоби, якими є інформативні емоційні реакції: жести, міміку, й пантоміміку: рух очей, уст, голови співака, його пальців, рук, тулуба.

У процесі виконання завдань майбутні вчителі музичного мистецтва аналізували запропоновані викладачами відеовиступи видатних світових співаків щодо використання артистичних прийомів. Студенти спостерігали й визначали не тільки, жести, міміку, пантоміміку, які використовують співаки, але й відповідність їх смислу твору, що виконується. Зокрема, аналізуючи виконання Е. Шварцкопф твору Ф. Шуберта «До музики» студенти відмічали відсутність жестикуляції, рухливої пантоміміки, однак, надзвичайну відповідність неперебільшеної міміки та надзвичайну виразність погляду співачки. Навпаки, прослуховуючи р.н.п. «Вдоль по Питерской» у виконанні Ф. Шаляпіна, майбутні вчителі відмічали розкутість постаті співака, красномовні жести й міміку, які доповнювали образ героя твору.

Для виконання другого завдання було впроваджено *операційно-діяльнісний метод* і проведена позааудиторна форма – *Артистичний тренінг*, у процесі якого студенти опрацьовували в жестах, міміці, пантоміміці емоційні стани: радості, суму, тривоги, гніву, закоханості, щастя тощо. Потім, застосовували свої вміння у створених артистичних етюдах. Наступним кроком було опрацювання вмінь передачі художнього образу за допомогою опанованих у тренінговій роботі

артистичних прийомів. Майбутні вчителі зазначали, що комплекс артистично-виконавських засобів у них значно збагатився, вони стали більш упевненими під час співу, адже відчули в собі вміння перевтілюватись і передавати свій стан внутрішньо й зовнішньо переконливо.

Інтерактивним методом, що застосовувався під час опанування теми 8. Особливості розвитку голосу дітей різних вікових категорій, спрямованим на миттєвий пошук технологічного вирішення певної задачі був метод *бліц-відповіді*. Студентам ставилися задачі, на які вони повинні були дати швидкі відповіді, як, наприклад: яку технологію навчання співу Ви застосуєте для зглажування реєстрів дитини молодшого шкільного віку (середнього, старшого), яка технологія допоможе Вам «вирівняти» голосні звуки в співі дітей, яка технологія спрямована на формування метроритмічних умінь у співі, яка технологія буде доцільною для активізації роботи артикуляційного апарату та покращення дикції, яка технологія надасть можливість покращити чистоту інтонування в процесі співу, з якого віку доцільно застосовувати алгоритм постановки голосу Д. Огороднова тощо. Застосування означеного методу дало змогу перевірити вміння майбутніх учителів технологічно вирішувати вокальні проблеми. Характерно, що студенти досить точно визначали доцільні технології або їх елементи для навчання співу дітей.

Для практичного засвоєння майбутніми вчителями музичного мистецтва алгоритму технологічних дій у процесі вокального навчання застосовувався *метод тренінгу та вправ*. На заняттях з вокального класу кожному студенту ставилося завдання опанувати вправами визначеної викладачем технології навчання співу, наприклад, фонopedичною технологією В. Ємельянова. Разом з викладачами майбутні вчителі розглядали кожен із вправ та виявляли її спрямованість.

\Подалі, у позааудиторній діяльності викладачі систематично організовували студентів свого класу для пропонування тренінгу з використанням вправ тих технологій навчання співу, з якими ознайомились на вокальному індивідуальному занятті. Постійні інтенсивні тренінги із

застосуванням вправ різних технологій надавали можливість майбутнім учителям музичного мистецтва алгоритмізувати свої дії і довести їх до автоматизму.

У процесі опанування темами практичних занять змістового модулю 2 – Вокально-технологічна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва з методики постановки голосу та проходження педагогічної практики застосовувалися *методи: практичної перевірки ефективності технології вокального навчання, пояснення технологічної діяльності, рефлексії для усвідомлення власного вокально-технологічного досвіду* та здійснювалося оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва *алгоритмом технологічної діяльності*, який включав систему послідовних дій: обговорення з викладачем доцільності запропонованої технології для формування конкретних вокальних умінь; повторення теоретичного матеріалу з означеного питання; опанування технологією вокального навчання – оволодіння її змістом, формами, методами, засобами; тренування для оволодіння здатністю практично використовувати обрану технологію для досягнення мети навчання співу та пояснення своїх технологічних дій; застосування й перевірка ефективності технології вокального навчання під час педагогічної практики в роботі з учнями-солістами в позаурочних формах навчання й виховання; аналіз та узагальнення результатів застосування обраної технології вокального навчання учнів.

Наразі, оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва алгоритмом технологічної діяльності проходило під час вивчення тем практичних занять модуля. Для розкриття кожної теми практичного заняття викладачем було запропоновано на занятті та в самостійній роботі досконало оволодіти певною технологією навчання співу, а саме: Тема 1. Опанування технологією звільнення співацької постави – технологія роботи над співацькою поставою М. Коляси-Гладікової; Тема 2. Опанування технологією роботи над атакою звуку – технологія О. Яковлева; Тема 3. Опанування технологією роботи над співацьким диханням – К. Лінклейтер; Тема 4. Опанування технологією роботи над відчуттями резонаторів – технологія В. Морозова; Тема 5. Опанування технологією роботи над стабільним положенням гортані – технологія С. Рігса;

Тема 6. Опанування технологією роботи над дикцією та артикуляцією – технологія В. Ємельянова; Тема 7. Опанування технологією роботи з реєстровими переходами – технологія В. Ємельянова.

На заняттях деякі студенти пропонували свій варіант технології навчання співу для формування певних вокальних умінь. Так, наприклад, Маша П. для опанування технологією звільнення співацької постави запропонувала застосувати технологію К. Ліклейтер. Однак, у більшості, майбутні вчителі погоджувалися з думкою викладача щодо використання саме вказаної технології. У подальшому студенти виконували самостійні завдання:

1. Повторити теоретичний матеріал відносно різних поглядів співаків і вчителів на співацьку поставу, її значення, виправлення вад;
2. Оволодіти її змістом, формами, методами, засобами.

Майбутні вчителі ознайомилися з технологією М. Коляси-Гладікової, якою фізіологічно обґрунтовано вірне положення корпусу вокаліста, а саме, що співак повинен стояти на дещо зігнутих у колінах ногах – це забезпечує свободу всього тіла співака, у нього повинна бути розкрита грудна клітина й дещо занижене положення голови. Для співу тіло співака повинно бути натренованим, тому авторкою технології надається цілий комплекс вправ для звільнення та тренування тіла, напрацювання вірної співацької постави, виправлення вад постави. Студенти із задоволенням та інтересом вивчали всі вправи, усвідомлюючи мету кожної.

Наступним етапом були тренування для оволодіння здатністю практично використовувати обрану технологію для досягнення мети навчання співу та *пояснення своїх технологічних дій*. На практичних заняттях моделювалися позаурочні репетиції вокального ансамблю середньої загальноосвітньої школи. Кожен студент навчався застосовувати обрану технологію в роботі зі студентами, які виступали в ролі учнів. Наприклад, Анастасія П. опрацьовувала вміння використовувати технологію Д. Огороднова й поставила собі за мету досягти з учнями вільного та красивого звучання голосу на основі опанування початковими вокальними навичками. Майбутній учитель навчала учнів співу (студентів) за

алгоритмом постановки голосу вирівнювати голосні звуки за голосною «у», навчаючи співацькому диханню, м'якій атаці звуку, резонуючим можливостям голосу. Студентка вільно використовувала метроритмічні, інтонаційні, артикуляційні та вокальні вправи (Філін, Сидить ворон на дубу та ін.), ілюструвала їх та опрацьовувала зі студентами, реагуючи на недоліки звукоутворення та звуковедення. По закінченні практичної роботи студентці пропонувалося пояснити доцільність своїх дій і застосованих методів роботи. Подібним чином працювали всі студенти експериментальної групи. Характерно, що така форма роботи дала змогу практично оволодіти майбутнім учителям не тільки обраною технологією, але й тими, які застосовували інші студенти, оскільки опрацювання проходило колективно.

Закріплення технологічних умінь із застосування й перевірки ефективності технологій вокального навчання проходило під час педагогічної практики в роботі з учнями-солістами та вокальним ансамблем у позаурочних формах навчання й виховання дітей. З метою оцінювання ефективності технологій вокального навчання учнів, застосування методу *рефлексії для усвідомлення власного вокально-технологічного досвіду* студентам було запропоновано вести щоденник вокально-педагогічних спостережень, у якому фіксувалися позитивні й негативні результати та висновки застосування технології. Наприклад, Анастасія Б. відзначила, що технологія В. Ємельянова завжди знаходить яскраву емоційну реакцію в дітей, її застосування безперечно, викликає інтерес до співу, учням подобаються вокально-артикуляційні вправи, вправи: штробас, хвиля, дракончик та ін. Разом із тим, студентка зауважила, що систематичне застосування технології навчання співу Д. Огороднова інтенсивно формує в учнів вокальний слух, культуру звуку, чистоту інтонації, рівність голосних тощо.

У процесі опанування методом *практичної перевірки ефективності технології вокального навчання* під час педагогічної практики майбутнім учителям ставилися завдання швидко адаптуватися до змінювальних вокально-педагогічних ситуацій і адекватно на них реагувати; професійно долати труднощі у вокальному навчанні учнів; проявляти емоційність, артистизм, багатство мови,

міміки вчителя в застосуванні технології вокального навчання та в міжособистісному спілкуванні. Так, в урочних і позаурочних формах роботи студенти показували вміння застосовувати новаторський технологічний досвід вокального навчання.

Ми спостерігали, що майбутні вчителі впроваджують в освітній процес доцільні форми, методи, засоби, відповідні вокальним труднощам, які виникають у дітей. Також відзначали зростання в студентів вокально-педагогічної майстерності в роботі над вокальним репертуаром. Зокрема, у роботі з вокальним ансамблем Марія П. опрацьовувала техніку різного вібрато з використанням емоційних прийомів навчання співу, які застосовує у своїй технології Шеріл Портер. Студентці-практикантці сподобалися методичні засоби презентовані в роботі педагога-новатора, а саме – візуальне зображення вібрато, як: -----; ----- ^^^^; ^^^^^; ---^----- тощо. Учні із задоволенням опрацьовували спів із різним вібрато та без нього в різних вокальних творах: у.н.п. «Зоре моя, вечірня», Є. Крилатов «Крилаті гойдалки», Дж. Леннон, П. Макартні «Yesterday» тощо. У щоденнику вокально-педагогічних спостережень, Марія П. зазначила, що поглиблено вивчила досвід Чері Портон і буде застосовувати його у своїй майбутній діяльності.

Отже, у процесі вокальної підготовки студентів здійснювалося формування технологічно-діяльнісного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, що впливало на ефективність зростання їх мотивації до опанування технологічною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання; умінь застосовувати оптимально ефективні технології вокального навчання в освітньому процесі; здатності до особистісно-діялісної мобільності в сприйманні й використанні технологій вокального навчання.

На четвертому, *творчому етапі* впровадження методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, реалізовувалася четверта педагогічна умова: цілеспрямованість на поетапність у розвитку технологічної творчості студентів на заняттях із методики постановки голосу та реалізація відповідних умові творчих

методів. Як і на перших трьох, четвертий етап розпочався з інструктажу-бесіди з викладачами, які ведуть означену дисципліну, у процесі якої були з'ясовані мета, завдання, методи дослідницької роботи, надані методичні матеріали для доповнення тем.

У процесі опанування майбутніми вчителями темою 8. Опанування технологією вокально-виконавської та артистичної майстерності здійснювалося із застосуванням методу *самостійних творчо-аналітичних завдань*, що передбачало формування *комплікативного рівня* технологічної творчості студентів. Задля чого студентам були дані завдання:

1. Зібрати технології вокального навчання, спрямовані на підвищення вокально-виконавської та артистичної майстерності.
2. Здійснити класифікацію технологій навчання співу за різними ознаками.
3. Ранжувати технології вокального навчання дітей.

Виконуючи завдання, більшість студентів змогли без ускладнень знайти значну кількість технологій навчання співу, спрямовані на підвищення вокально-виконавської майстерності. Певні труднощі виникли щодо пошуку технологій, націлених на зростання артистичної майстерності. Майбутні вчителі доцільно пропонували включити до таких технологій: технологію роботи актора над собою К. Станіславського, технологію розкриття персонажного образу І. Силантьєвої, технологію І. Чаббак. Виконання другого завдання було пов'язано з виокремленням ознак класифікації.

Студенти обирали для класифікації різні ознаки: найбільша частина майбутніх учителів класифікувала за техніками співу (академічною, естрадною, народною), інші – за типом голосу (жіночий, чоловічий, дитячий), за метою – вокальне навчання, вокалотерапія. Викликало цікавість і плуралізм думок у майбутніх учителів виконання третього завдання. Так, у роботі з дитячим голосом більшість студентів надали перевагу такому ранжуванню: 1. Технологія Д. Огородного. 2. Технологія Г. Стулової. 3. Технологія В. Ємельянова. 4. Технологія С. Рігса 4. Технологія Чери Портон. Свої думки вони підтверджували обґрунтованими відповідями. Наприклад, Ольга Л. пояснила

власну точку зору щодо обраного ранжування тим, що перші позиції технологій свідчать про їх академічні основи, опанування якими для дитячого голосу є необхідним у процесі його становлення.

Під час оволодіння темою 9. Опанування технологією роботи над вокальним твором застосовувався метод *інтеграції елементів різних вокально-педагогічних технологій або технологій вокального навчання*, який було спрямовано на формування *проективного рівня* технологічної творчості студентів. Майбутні вчителі музичного мистецтва обирали нескладний вокальний твір для того, щоб проявити технологічну творчість у роботі над ним. Спочатку студенти здійснювали аналіз вокального твору за технологією Н. Овчаренко [169, с. 79]: 1. Ідею музичного твору, його зміст. Ступінь педагогічного впливу музичного твору на учня. 2. Загальномузичні, загальновиконавські засоби художньо-образного втілення в музичному творі. 3. Вокальні засоби та прийоми реалізації ідеї музичного твору. 4. Вокальні, ритмічні, інтонаційні, ансамблеві, педагогічні труднощі, які можуть виникнути перед майбутнім учителем музики в процесі втілення виконавського задуму.

Потім, майбутні вчителі застосовували метод *вспівування з відчуттям точки* за технологією О. Мішуги, М. Донець-Тессейер. Наступним кроком було використання студентами технології І. Силантьєвої, що передбачало застосування художньо-артистичних методів роботи над твором, «впровадження прийомів художньої мови в роботі над вокальною інтонацією; використання прийомів виявлення сутності образу слова у вокальному творі; використання сценічних прийомів вираження персонажних емоцій; застосування прийомів мелодекламації в розвитку виразності вокальної мови» [229].

За результатами такої поетапної роботи над вокальним твором студенти оцінювали виступи своїх однокурсників і приходили до узагальнення щодо доцільності застосування певної інноваційної технології. У цілому, більшість майбутніх учителів музичного мистецтва виконували вокальні твори, показуючи достатній і високий рівні вокальної школи, усвідомлення художнього смислу, артистизму.

Під час опанування темою 10. Вокально-технологічна творчість учителя музичного мистецтва застосовувалися методи *моделювання змісту, форм, методів, засобів вокально-педагогічної технології та створення вокально-педагогічної технології чи технології навчання співу з прогнозуванням результату ефективності її впровадження*, спрямовані на формування *інсайтно-креативного рівня* технологічної творчості майбутніх учителів музичного мистецтва. Студентам пропонувалися різні вокально-педагогічні ситуації та ставилося домашнє самостійне завдання змодельовати зміст, форми, методи, засоби вокально-педагогічної технології для вирішення певної ситуації. Так, наприклад, Богдан А. повинен був вирішити ситуацію:

Ви маєте створити юнацький вокальний ансамбль з учнів 10–11 класів і підготувати його до концертного виступу за 2 місяці. Для ефективного навчання співу юнаків Вам необхідно змодельовати зміст, форми, методи, засоби вокально-педагогічної технології та спрогнозувати результат ефективності її впровадження.

Студент спланував позаурочні форми заняття вокального ансамблю – двічі на тиждень, обрав вокальні поспівки для роботи над звукоутворенням і звуковеденням та вокальний репертуар: муз. і сл. Я. Барнича «Гуцулка Ксеня», у.н.п «Їхав козак на війноньку», сл. і муз. А. Кос-Анатольського «Ой ти, дівчино, з горіха зерня», у.н.п «Спи, Ісусе, спи», що є змістом вокального навчання. Окрім того, майбутній учитель запланував провести тематичну лекцію-концерт «Сучасні чоловічі вокальні ансамблі» щодо творчості таких колективів, як: «Пікардійська терція», «ManSound», «Хор Турецького», «Пісняри», з подальшим диспутом: Чи цікаво молоді сьогодні займатися ансамблевим співом?

Для розспівування Богдан А. планував застосовувати методи: концентричний, лінійний, фонетичний, фонопедичний та ін; для роботи над вокальними творами студентом змодельовано застосування таких методів, як: аналізу вокального твору, вокалізації, співування, роботи над чистотою інтонації, активізації артикуляції та дикції та ін. Також студентом заплановано використання засобів вокального навчання: звукопідсилювальної апаратури, колекції відеоматеріалів, мультимедійної дошки, персонального комп'ютера,

електронного клавішного інструменту. Майбутнім учителем було прогнозовано, що застосування змодельованих змісту, форм, засобів вокально-педагогічної технології значно вплине на розвиток інтересу учнів до вокального мистецтва, активізує формування їх вокально-виконавських умінь.

За результатами такої діяльності студенти відчували в собі зростання креативності у використанні технологій вокального навчання в майбутній професійній діяльності, вони зазначали, що: на початку, було складно проявляти свою творчість у використанні технологій навчання співу, не вистачало впевненості в собі, але потім змогла вільно варіювати їх елементи і, навіть, створити власну вокально-педагогічну технологію (Ольга Л.); мені подобається застосовувати інноваційні вокальні технології, особливо інтегрувати різні форми, методи, засоби для досягнення мети вокального навчання (Анастасія П.); сучасним учням необхідний креативний учитель, тому в навчанні співу я застосовую творчий підхід у процесі вибору технологій навчання співу (Маргарита Р.). Тож, на заняттях майбутні вчителі успішно інтегрували різні елементи технологій навчання співу, створювали власні вокально-педагогічні технології.

Отже, у процесі вокальної підготовки студентів здійснювалося формування творчо-професійного компоненту досліджуваного явища.

Таким чином, у ході формувального експерименту була впроваджена методика формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за стимулювальним, пізнавальним, праксеологічним, творчим етапами. У процесі вокальної підготовки студенти опанували значною кількістю вокально-педагогічних технологій, вокалотерапевтичних технологій, технологій вокального навчання за різними манерами (техніками) співу та, окремо, технологіями навчання співу дітей. Основними формами реалізації в освітній процес означеної методики були індивідуальні й лекційно-практичні заняття з вокальних дисциплін. Разом із тим, особливо ефективними виявилися такі форми, як: інструктаж із викладачами, метод проекту, сугестивні та кросстильові тренінги, бліц-турнір, диспут.

За результатами впровадження методики відмічалось зростання мотивації та ціннісного ставлення майбутніх учителів музичного мистецтва до формування власної технологічної культури; підвищення рівня їх технологічних знань і вмінь, активізація вокально-педагогічної творчості студентів.

3.3. Результати формувального експерименту та порівняння рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки за констатувальним та прикінцевим діагностичним зрізами

Виявлення результатів формування та порівняння рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за констатувальним та прикінцевим діагностичним зрізами було здійснено на *контрольно-результативному етапі* педагогічного експерименту.

Для підведення підсумків формувального експерименту, який полягав у перевірці ефективності методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання, було застосовано методи діагностики, які використовувалися під час констатувального етапу педагогічного експерименту. У дослідженні ми виходили з положення, що *сформованість* технологічної культури розуміємо як поєднання високого й середнього рівнів означеного явища, *несформованість* – відповідає низькому рівню технологічної культури студентів.

Результати перевірки за блоком показників сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва відображено в табл. 3.8.

З таблиці видно, що високий рівень аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури в студентів експериментальної групи (ЕГ) значно вищий, ніж у студентів контрольної групи (КГ), середній рівень сформованості показників такого компоненту технологічної культури студентів ЕГ і КГ досить високий і майже не відрізняється, а низький рівень сформованості

показників означеного компоненту технологічної культури студентів ЕГ переконливо нижчий, ніж у студентів КГ.

Таблиця 3.8

Результати сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (формувальний етап експерименту)

Рівні	Групи			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	12	31,58	4	11,11
Середній	23	60,53	22	61,11
Низький	3	7,89	10	27,78
Усього	38	100	36	100

Результати діагностики за блоком показників сформованості гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури студентів в процесі вокальної підготовки відображено в табл. 3.9.

Дані таблиці засвідчують значне переважання кількості майбутніх учителів ЕГ з високим і середнім рівнем сформованості показників гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури порівняно зі студентами КГ та набагато нижчі показники низького рівня студентів ЕГ, ніж у студентів КГ.

Таблиця 3.9

Результати сформованості гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (формувальний етап експерименту)

Рівні	Групи			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	12	31,58	4	11,11
Середній	22	57,89	20	55,56
Низький	4	10,53	12	33,33
Усього	38	100	36	100

Результати діагностики за блоком показників сформованості технологічно-діяльнісного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва відображено в табл. 3.10.

З таблиці видно досить значні якісні відмінності у високому, середньому й низькому рівнях сформованості технологічно-діяльнісного компоненту технологічної культури студентів ЕГ порівняно з КГ.

Таблиця 3.10

Результати сформованості технологічно-діяльнісного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (формувальний етап експерименту)

Рівні	Групи			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	13	34,21	4	11,11
Середній	21	55,27	19	52,57
Низький	4	10,53	13	36,11
Усього	38	100	36	100

Значно вагомніше зросла кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ з високим рівнем сформованості технологічно-діяльнісного компоненту технологічної культури порівняно зі студентами КГ та, відповідно, значно знизився низький рівень – студентів ЕГ, ніж студентів КГ.

Кількість майбутніх учителів обох груп з середнім рівнем означеного компоненту технологічної культури виявилась майже однаковою. У цілому, сформованість технологічно-діяльнісного компоненту технологічної культури в майбутніх учителів ЕГ виявився вищим, ніж сформованість інших компонентів, що пояснюється інтересом студентів до практичної діяльності щодо впровадження технологій навчання співу.

Результати перевірки сформованості творчо-професійного компоненту технологічної культури студентів за трьома показниками відображено в табл. 3.11.

Таблиця 3.11

**Результати сформованості творчо-професійного компоненту
технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва
(формувальний етап експерименту)**

Рівні	Групи			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	12	31,58	4	11,11
Середній	22	57,89	21	58,34
Низький	4	10,53	11	30,55
Усього	38	100	36	100

Кількісні показники, відображені в таблиці, засвідчують переважання студентів ЕГ з високим і середнім рівнями сформованості творчо-професійного компоненту технологічної культури порівняно зі студентами КГ та значно нижчі показники низького рівня сформованості технологічної культури студентів ЕГ, ніж у студентів КГ.

У цілому, результати діагностики сформованості компонентів технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на формуальному етапі педагогічного експерименту за розробленими критеріями дали можливість їх систематизувати й відобразити в таблиці 3.12. З наведеної таблиці видно якісні відмінності рівнів сформованості всіх компонентів технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ порівняно зі студентами КГ.

Необхідно зауважити, що в студентів ЕГ високий рівень сформованості компонентів технологічної культури значно вищий, ніж у студентів КГ, а низький рівень їх сформованості студентів у ЕГ набагато нижчий від низького рівня студентів КГ. Кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ з середнім рівнем сформованості компонентів технологічної культури майже не відрізняється.

Таблиця 3.12

Результати сформованості компонентів технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (формувальний етап експерименту)

Рівні сформованості компонентів технологічної культури	Компоненти технологічної культури							
	Аксіологічно-культурологічний		Гносеологічно-емоційний		Технологічно-діяльнісний		Творчо-професійний	
	ЕГ в %	КГ в %	ЕГ в %	КГ в %	ЕГ в %	КГ в %	ЕГ в %	КГ в %
Високий	31,58	11,11	31,58	11,11	34,21	11,11	31,58	11,11
Середній	60,53	61,11	57,89	55,56	55,27	52,57	57,89	58,34
Низький	7,89	27,78	10,53	33,33	10,53	36,11	10,53	30,55
Усього	100	100	100	100	100	100	100	100

Узагальнені результати діагностики технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на формуальному етапі експерименту відображено в таблиці 3.13. Порівнюючи результати двох груп після формуального експерименту, ми виявили, що рівень сформованості технологічної культури майбутніх учителів ЕГ значно зріс порівняно зі студентами КГ. Це стосується високого рівня. Відзначимо також значні відмінності й у низькому рівні, який набагато нижчий у студентів ЕГ, ніж у студентів КГ.

Таблиця 3.13

Результати сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (формувальний етап експерименту)

Рівні	Групи			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	абсол.	у %	абсол.	у %
Високий	12	31,58	4	11,11
Середній	22	57,89	20	55,56
Низький	4	10,53	12	33,33
Усього	38	100	36	100

Отже, дослідження показало, що після впровадження на етапі формувального експерименту авторської методики формування технологічної культури в процесі вокального навчання майбутні вчителі музичного мистецтва ЕГ (високий і середній рівень – 89,48 %) показали значно вищий рівень сформованості технологічної культури від майбутніх учителів музичного мистецтва КГ (середній високий рівень – 56,66 %). Кількість студентів ЕГ з низьким рівнем технологічної культури (10,53%) виявився значно нижчим ніж у студентів КГ (33,33%).

Наступним етапом нашого дослідження було здійснення порівняльного аналізу рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за констатувальним та прикінцевим діагностичним зрізами.



Рис. 3.1. Результати оцінювання в абсолютних величинах рівнів технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі експерименту

На рис. 3.1. видно, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту рівні сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної та контрольної груп майже не відрізнялися. Педагогічна діагностика дала змогу виявити переважання низького (16 осіб ЕГ і 16 КГ) й середнього рівнів (18 осіб ЕГ і 17 КГ) сформованості технологічної культури студентів ЕГ і КГ і низькі показники високого рівня (4 особи ЕГ і 3 КГ) сформованості технологічної культури обох груп.

За результатами формувального експерименту здійснено підрахунки, які виявили зростання динаміки в в підвищенні рівнів технологічної культури обох груп. На рисунку відображено різницю на початку та наприкінці експерименту між рівнями сформованості студентів експериментальної і контрольної груп (рис. 3.2.).



Рис. 3.2. Рівні сформованості технологічної культури експериментальної групи (ЕГ) та контрольної групи (КГ) на початку (констатувальний зріз) та наприкінці (формувальний зріз) педагогічного експерименту

Узагальнюючи, метод математичної обробки даних сприяв визначенню, що в ЕГ група студентів з високим рівнем сформованості технологічної культури збільшилася на 21,05 %, тоді як у контрольній групі – на 2,78 %. Щодо середнього рівня сформованості означеного явища кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ збільшився на 10,52 %, у контрольній групі – на 8,34 %. З низьким рівнем сформованості технологічної культури у ЕГ група студентів зменшилася на 31,57 %, у контрольній групі – на 11,12 % (рис. 3.3).

Педагогічний експеримент дав змогу виявити підвищення динаміки в рівнях сформованості технологічної культури ЕГ і КГ. Разом із тим, рівень сформованості технологічної культури особливо вагомо зріс у майбуніх учителів музичного мистецтва ЕГ при порівнянні з КГ.



Рис. 3.3. Рівні сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

Визначення різниці між показниками в ЕГ та КГ під кінець формувального експерименту можливо довести через застосування статистичного критерію φ^* Фішера, адже: дві групи студентів ЕГ і КГ, які брали участь у формувальному експерименті була більшою, ніж 5 осіб, наразу в ЕГ – 38 студентів, у КГ – 36 майбутніх учителів музичного мистецтва. Додатково, також, здійснювалося порівняння показників двох груп на початку та наприкінці педагогічного експерименту (Додаток С).

Щоб здійснити перевірку статистичних гіпотез було окреслено наступні гіпотези, як-от: H_0 : сформованість компоненту, у першій вибірці частка осіб має бути не більшою, у порівнянні з часткою другої вибірки. H_1 : сформованість компоненту, у першій вибірці частка осіб має значно відрізнитися, порівнюючи з часткою другої вибірки.

У розрахунках необхідно врахувати обмеження, які пов'язані із застосуванням багатofункціонального критерію φ^* Фішера, а саме: обидві порівнювані частки не повинні дорівнювати нулю; для співставлення кількості спостережень для двох вибірок має бути більше п'яти; для критерію верхній кордон кількості спостережень у двох вибірках відсутня. Результати статистичного дослідження представлені в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Результати порівняння рівнів сформованості технологічної культури (сума середнього та високого рівнів) майбутніх учителів музичного мистецтва КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера

Групи	Середній +високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
КГ констатувальний етап	20	36	0,55	$\varphi_{\text{емп}}=$	0,20	Гіпотеза Н ₀ : показник середнього + високого рівнів КГ на констатувальному етапі експерименту не суттєво відрізняється від аналогічного показника ЕГ
ЕГ констатувальний етап	22	38	0,58	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ формувальний етап	20	36	0,56	$\varphi_{\text{емп}}=$	3,43	Гіпотеза Н ₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ на формуальному етапі експерименту суттєво вищий за показник КГ на формуальному етапі експерименту
ЕГ формувальний етап	34	38	0,89	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ констатувальний етап	20	36	0,56	$\varphi_{\text{емп}}=$	0,00	Гіпотеза Н ₀ : показник середнього + високого рівнів КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника КГ на формуальному етапі
КГ формувальний етап	20	36	0,56	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	
ЕГ констатувальний етап	22	38	0,58	$\varphi_{\text{емп}}=$	3,28	Гіпотеза Н ₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ на формуальному етапі експерименту суттєво вищий за показник ЕГ на констатувальному етапі
ЕГ формувальний етап	34	38	0,89	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	

Порівняння часток суми високого та середнього рівнів, тобто «сформованості» технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ і КГ на початок та на кінець експерименту відображено на рис. 3.4.



Рис. 3.4. Визначення в долях одиниці частки суми високого й середнього рівнів для КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відповідно, засосування критерію φ *Фішера дало змогу перевірити ефективність методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Динаміка рівнів сформованості технологічної культури студентів в процесі вокальної підготовки була з'ясована за результатами експериментального дослідження (табл. 3.15).

Таблиця 3.15

Динаміка рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки

Рівні	ГРУПИ		Зміни	ГРУПИ		Зміни
	Констатувальний етап експеримент			контрольно-результативний етап експерименту		
	Експ.	Контр	Експер.	Контр.		
Високий і середній (сформовано)	0,58	0,55	0,03	0,89	0,56	0,33
Низький (несформовано)	0,42	0,45	-0,03	0,11	0,44	-0,33

Таким чином, здійснене експериментальне дослідження підтвердило ефективність теоретично обґрунтованої методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання.

Висновки до розділу 3

У розділі висвітлено результати сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки на констатувальному етапі педагогічного експерименту; експериментальної перевірки методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокального навчання; формувального експерименту та порівняльного аналізу рівнів сформованості досліджуваного явища за констатувальним і прикінцевим діагностичними зрізами.

Діагностика була спрямована на визначення рівнів сформованості компонентів технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки на констатувальному етапі педагогічного експерименту. З метою оцінювання сформованості компонентів означеного явища здійснено обґрунтування критеріїв. *Ціннісно-культурологічний критерій* і такі його показники, як: ступінь усвідомлення цінності формування технологічної культури; рівень сформованості технологічного світогляду майбутнього вчителя музичного мистецтва; ступінь здатності до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки, визначали аксіологічно-культурологічний компонент. *Пізнавально-емоційний критерій* та відповідні йому показники, як: рівень пізнавального інтересу, потреби та емоційної спрямованості на пізнання технологій вокального навчання; міра сформованості знань базових вокально-технологічних понять і традиційних та інноваційних технологій вокального навчання за різними манерами співу; ступінь сформованої здатності до когнітивного й емоційного зростання в процесі опанування технологіями вокального навчання, – гносеологічно-емоційний компонент. *Технологічно-діяльнісний критерій* і його показники, як: рівень мотивації до опанування технологічною діяльністю вчителя в практиці

вокального навчання; міра сформованості вмінь застосовувати оптимально ефективні технології вокального навчання в освітньому процесі; ступінь сформованої здатності до особистісно-діяльній мобільності в сприйманні й використанні технологій вокального навчання, – технологічно-діяльній компонент. *Креативно-професійній критерій* та відповідні йому показники, як: рівень інтересу й потреби до професійної творчості; ступінь сформованої здатності інтегрувати елементи традиційних технологій, варіювати форми, методи й засоби вокального навчання та створювати нові технології вокального навчання; рівень творчої активності й позитивне ставлення до технологічної діяльності та спрямованість на вокально-педагогічну самоосвіту, – творчо-професійній компонент.

У розділі здійснено пілотажне дослідження, яке виявило основні причини, що негативно впливають на формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, серед яких: недостатня популяризація зарубіжного й вітчизняного досвіду щодо застосування інноваційних технологій навчання співу; недостатня спрямованість змісту вокальної підготовки на врахування таких технологій; нерозробленість методичного забезпечення такого процесу. Упроваджено діагностичну методику перевірки рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, яку створено на основі модифікації методик (методики М. Рокича, методики К. Замфір у інтерпретації А. Реана) та авторських методик (анкет, опитувальників, тестів, діагностичних карт, творчих завдань). Виявлено, що респонденти з високим (творчо-технологічним) рівнем сформованості технологічної культури складають найменшу кількість – 10,53 % ЕГ і 8,33 % КГ, із середнім рівнем (продуктивно-технологічним) – складають 47,37 % ЕГ і 47,22 % КГ, з низьким (репродуктивним) рівнем – складають 42,10 % ЕГ і 44,45 % КГ.

У ході формувального експерименту впроваджено методику формування означеного явища, яке проходило по чергово на ціннісно-стимулювальному, пізнавальному, праксеологічному, творчому етапах. На *ціннісно-стимулювальному*

etani здійснено формування аксіологічно-культурологічного компоненту за реалізації першої педагогічної умови: стимулювання установки студентів на опанування цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки та ціннісно-стимулювальних методів (актуалізації значення технологічної культури вчителя музичного мистецтва; подиву й захоплення; презентації вокально-педагогічних технологій для виклику інтересу; популяризації світового досвіду педагогів-новаторів; метод ілюстрацій форм, методів, засобів вокально-педагогічних технологій та елементів технологій вокального навчання; пошукових завдань пов'язаних з історією розвитку технологій; аналізу та порівняння технологій; створення ситуації професійного успіху). На *пізнавальному etani* – гносеологічно-емоційного компоненту за реалізації другої педагогічної умови: активізація когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання та сугестивно-пізнавальних методів (усвідомленого технологічного навчання для розуміння й засвоєння базових вокально-технологічних понять, сутності вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання; евристичної бесіди для пошуку, вміння вирізнити важливе для створення презентації та засвоєння інформації; класифікації технологій навчання співу для структурування технологій за певними ознаками; порівняння для опанування змістом, формами, методами, засобами сучасних вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання; метод проєкту; метод сугестопедичного аутотренінгу для активізації таких когнітивних процесів, як: мислення, увага, пам'ять, сприймання; вербалізації технологічного вирішення проблеми вокального навчання для розвитку мислення на основі пошуків різних технологічних варіантів). На *праксеологічному etani* – технологічно-діяльнісного компоненту завдяки впровадженню третьої педагогічної умови: алгоритмізація технологічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки та технологічно-діяльнісних методів (доцільності й перспективи у вокально-технологічному навчанні; створення орієнтувальної основи технологічних дій; операційно-діяльнісний метод; метод тренінгу і вправ, практичної перевірки ефективності технології вокального навчання; пояснення

технологічної діяльності; рефлексії) для усвідомлення власного вокально-технологічного досвіду; блиц-відповіді. На *творчому етапі* – творчо-професійного компоненту через впровадження четвертої педагогічної умови: цілеспрямованість на поетапність в розвитку технологічної творчості студентів на заняттях з вокальних дисциплін та творчих методів (метод самостійних творчо-аналітичних завдань; метод інтеграції елементів різних вокально-педагогічних технологій або технологій вокального навчання; метод моделювання змісту, форм, методів, засобів вокально-педагогічної технології; метод створення вокально-педагогічної технології чи технології вокального навчання з прогнозуванням результату ефективності її впровадження).

Здійснено узагальнення підсумків формувального експерименту й порівняльного аналізу рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва на контрольно-результативному етапі експерименту. За результатами педагогічної діагностики на формувальному етапі педагогічного експерименту виявлено, що студенти з високим рівнем сформованості технологічної культури складають 31,58 % ЕГ і 11,11 % КГ, із середнім рівнем – складають 57,89 % ЕГ і 55,56 % КГ. Встановлено суттєву різницю в кількості майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ з низьким рівнем технологічної культури – 10,53 %, тоді як у студентів КГ – 33,33 %. Достовірність отриманих результатів перевірено за допомогою статистичного методу – критерію Фішера. Педагогічний експеримент дав змогу з'ясувати позитивні зміни в зростанні рівнів сформованості досліджуваного явища.

Отже, в розділі розроблено й теоретично обґрунтовано методіку формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, в основі якої лежать наукові підходи, педагогічні принципи, педагогічні умови та відповідні їм методи.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі надано інноваційне вирішення проблеми формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. На основі отриманих результатів в процесі наукового дослідження сформульовано такі **висновки**:

1. Виявлено стан вивчення проблеми формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки у філософському, психолого-педагогічному, мистецтвознавчому контекстах та аргументовано необхідність її цілісного вирішення. Визначено та структуровано за двома групами поняття, що розкривають феномен культури вчителя й технологічної культури вчителя музичного мистецтва. Обґрунтовано сутність поняття «технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва», яке розглянуто як динамічне фахово-особистісне утворення, що забезпечується комплексом світоглядних цінностей до мистецького технологічного досвіду, технологічних знань і вмінь та визначають здатність до засвоєння, застосування технологій музичного навчання в освітньому процесі з метою формування культурної компетентності учнів у майбутній фаховій діяльності.

2. Розкрито зміст технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, в основі якої ціннісне ставлення майбутніх учителів до технологічно спрямованої вокально-педагогічної діяльності, їх технологічні знання й уміння у сфері вокального виконавства й вокальної педагогіки, здатності до застосування технологій навчання співу. Вокальну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва розглянуто як процес набуття вокально-технічних та художньо-виконавських знань і вмінь, вокально-педагогічних здатностей, на основі опанування технологіями навчання співу з метою застосування їх у роботі з учнями в закладах загальної середньої та позашкільної освіти. Вокально-педагогічну технологію потрактовано як інтегративну систему, яка поєднує в собі цілеспрямовані, поетапні й алгоритмізовані педагогічні та вокальні дії вчителя, спрямовані на підвищення результату навчання співу. Технологію навчання співу як мистецтво

універсального та алгоритмізованого навчання співу, що передбачає застосування вокальних методів і прийомів для досягнення мети самого навчання. Класифіковано сучасні технології навчання співу, як: технології, спрямовані на опанування виконавськими й методичними основами співу; інформаційно-комп'ютерні, дистанційні, звукопідсилювальні технології, спрямовані на навчання мистецтву співу; технології, які мають здоров'язберезувальне спрямування.

Визначено структуру технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, у складі компонентів: аксіологічно-культурологічного, гносеологічно-емоційного; технологічно-діяльнісного; творчо-професійного. Аксіологічно-культурологічний компонент передбачає наявність усвідомлення цінності формування технологічної культури; технологічного світогляду; здатності до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки; гносеологічно-емоційний компонент характеризує наявність пізнавального інтересу, потреби та емоційної спрямованості на пізнання технологій навчання співу; знання базових вокально-технологічних понять і традиційних та інноваційних технологій вокального навчання за різними манерами співу; здатності до когнітивного й емоційного зростання в процесі опанування технологіями навчання співу; технологічно-діяльнісний компонент передбачає наявність мотивації до опанування технологічною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання; уміння застосовувати оптимально ефективні технології в освітньому процесі; здатності до особистісно-діялісної мобільності в сприйманні й використанні технологій навчання співу; творчо-професійний компонент визначає наявність інтересу й потреби в професійній творчості; здатності інтегрувати елементи традиційних технологій, варіювати форми, методи й засоби вокального навчання та створювати нові технології навчання співу; творчу активність і позитивне ставлення до технологічної діяльності та спрямованість на вокально-педагогічну самоосвіту.

3. Розроблено й теоретично обґрунтовано методіку формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки на засадах наукових підходів: культурологічного,

технологічного, компетентнісного, творчого та педагогічних принципів: культуровідповідності, діалогічності й аксіологічності; міждисциплінарності та єдності змістового й технологічного забезпечення вокального навчання; алгоритмічності технологічної діяльності, технологічної мобільності; творчої активності, інтегративності й варіативності, науково-технологічної творчості.

Спроектовано модель методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, яка включає чотири складові: цільову, концептуальну, формувальну, оцінювально-результативну. Визначено педагогічні умови формування досліджуваного явища, а саме: стимулювання установки майбутніх учителів музичного мистецтва на опанування цінностями технологічної культури; активізація когнітивно-емоційного потенціалу особистості студентів у пізнанні вокально-педагогічних технологій і технологій вокального навчання; алгоритмізація технологічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки; цілеспрямованість на поетапність у розвитку технологічної творчості студентів на заняттях із вокальних дисциплін; та класифіковано, відповідно до таких умов методи, як ціннісно-стимулювальні (зокрема: подиву й захоплення, презентації вокально-педагогічних технологій, популяризації світового досвіду педагогів-новаторів), сугестивно-пізнавальні (зокрема: евристичної бесіди; класифікації технологій навчання співу; метод проєкту; метод сугестопедичного аутотренінгу), технологічно-діяльнісні (зокрема: операційно-діяльнісний метод, метод тренінгу та вправ, практичної перевірки ефективності технології вокального навчання), творчі методи (зокрема: самостійних творчо-аналітичних завдань, метод інтеграції елементів різних вокально-педагогічних технологій або технологій вокального навчання, метод створення вокально-педагогічної технології чи технології вокального навчання).

4. Визначено критерії оцінювання та рівні сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки відповідно до структурних компонентів означеного явища, а саме: аксіологічно-культурологічний компонент визначався за ціннісно-

культурологічним критерієм, гносеологічно-емоційний компонент оцінювався за пізнавально-емоційним критерієм, технологічно-діяльнісний компонент визначався за технологічно-діяльнісним критерієм, творчо професійний компонент оцінювався за креативно-професійним критерієм.

Упроваджено діагностичну методику перевірки рівнів сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, яку створено на основі модифікації існуючих та авторських методик. За результатами оцінювання визначено три рівні сформованості зазначеного явища: високий (творчо-технологічний) – 10,53 % майбутніх учителів ЕГ і 8,33 % КГ, середній (продуктивно-технологічний) – 47,37 % майбутніх учителів ЕГ і 47,22 % КГ і низький (репродуктивний) – 42,10 % майбутніх учителів ЕГ і 44,45 % КГ.

5. Експериментально здійснено перевірку методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, в основі якої лежать окреслені наукові підходи та принципи; комплекс педагогічних умов і методів, які впроваджено на ціннісно-стимулювальному, пізнавальному, праксеологічному, творчому етапах.

За результатами педагогічної діагностики на контрольно-результативному етапі експерименту виявлено, що кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ з високим рівнем сформованості технологічної культури зросла на 21,05 %, тоді як у КГ – на 2,78 %; кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ із середнім рівнем сформованості технологічної культури зросла на 10,52 %, у КГ – на 8,34 %; а кількість майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ з низьким рівнем сформованості технологічної культури зменшилася на 31,57 %, у контрольній групі – лише на 11,12 %. Доведено, що рівень сформованості технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки експериментальної групи значно вищий, ніж у контрольній групі, що підтвердило ефективність і доцільність застосування методики формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки.

Проведене дослідження не розкриває всіх проблем формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Подальшого наукового пошуку потребують питання формування технологічної культури зазначених майбутніх учителів в ході фахової підготовки із застосуванням інноваційних технологій навчання хоровому диригуванню, основному музичному інструменту, технологій інклюзивної музичної освіти тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В., Целковников, Б. М. и др. (2006). *Методология педагогики музыкального образования*. Москва: Издательский центр «Академия».
2. Андреев, В. И. (2000). *Педагогика*. Казань: Центр инновационных технологий.
3. Аниськин, В. М. (2003). Технологічна культура майбутнього вчителя як категорія дидактики. *Вісник ОДУ*, 4, 144 – 145.
4. Антонюк, В. (2007). *Вокальна педагогіка (сольний спів)*. К.: ЗАТ «Віпол».
5. Антонюк, В. Г. (2001). *Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект*. К.: Українська ідея.
6. Антонюк, В. Г. (2001). *Феномен украинской вокальной школы в контексте этнокультурологических проблем* (дис. ... доктора культурол. наук: специальность: 24.00.01 «Теория и история культуры»). Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/fenomen-ukrainskoi-vokalnoi-shkoly-v-kontekste-etnokulturologicheskikh-p>.
7. Асафьев, Б. (1965). *Речевая интонация*. Москва: Музыка.
8. Аспелунд, Д. Л. (1952). *Развитие певца и его голос*. Москва; Ленинград: Музгиз.
9. Багадуров, В. А. (1932). *Очерки по истории вокальной методологии*. В 3 ч. (Ч. 2). Москва: Музгиз.
10. Багадуров, В. А. (1937). *Очерки по истории вокальной методологии*. В 3 ч. (Ч. 3). Москва: Музгиз.
11. Балакірева, В. (2018). Технологічний підхід у підготовці майбутніх учителів до організації трудового навчання молодших школярів. *Гірська школа Українських Карпат*, 19, 66–70. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuc_2018_19_16.
12. Бахтин, М. М. (1995). Парадигмы антропологии по Максиму Шеру. *Из жизни идей*. Москва: «Лабиринт», сс. 126–127.

13. Бахтин, М. М. (1979). *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Советская Россия.
14. Бахтин, М. М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. М.
15. Бех, І. (2003). *Виховання особистості. Кн. І: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ: Либідь.
16. Бі, Цзінчен (2018). *Методика формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до саморозвитку в процесі вокально-хорового навчання* (авореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
17. Библер, В. С. (1997). *Культура. Диалог культур. На гранях культуры*, (сс. 220–232). М.
18. Библер, В. С. (1991). *От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век*. М.
19. Божович, Л. И. (2004). *Проблемы формирования личности*. Москва: Владос.
20. Бондар, В. І. (2005). *Дидактика*. Київ: Либідь.
21. Бондаревская, Е. В. (2000). *Теория и практика личностно-ориентированного образования*. Ростов-на-Дону.
22. Бриліна, В. Л., Ставинська, Л. М. (2013). *Вокальна професійна підготовка вчителя музики*. Вінниця: Нова Книга.
23. Бубер, М. (1995). *Два образа веры*. М.: Республика.
24. Валеев, Г. Х. (2000). *Формирование методологической культуры педагога-исследователя*. Челябинск: Факел: Стерлитамак. Гос. пед. ин-т.
25. Ван, Цзяньшу. *Формування вокально-виконавських якостей майбутнього вчителя музики*. Режим лоступу: http://dspace.ltsu.org/jspui/bitstream/123456789/2931/1/E_2015_A7.201.pdf
26. Ван, Чень. (2018). *Методика формування виконавського артистизму студентів магістратури в процесі вокально-фахової підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
27. Ванівська, О. М. (2016). *Реалізація компетентнісного підходу в процесі викладання іноземної мови у вищій школі*. *Науковий вісник*

Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. соціальна робота», 1 (38), 71–75.

28. Василенко, Л. М. (2003). *Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00. 02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання»). К.

29. Василенко, Л. М. (2012). Педагогічні умови гедоністичного спрямування вокальної підготовки. *Науковий вісник Мелітопольського педагогічного університету*, 9, 182–190.

30. Васильченко, Л. В. (2007). *Управлінська культура і компетентність керівника*. Харків: Видавнича група «Основа».

31. Вей, Лімін. (2011). Критерії діагностики сформованості вокальної культури майбутніх учителів музики КНР. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*, 7 (218), Ч. II, 23 – 27.

32. Вей, Лімін (2016). *Культурологічні особливості співацького навчання майбутніх учителів музики*. Слов'янськ.

33. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2001). Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун».

34. Вильсон, Д. К. (1990). *Нарушение голоса у детей*. Москва: Медицина.

35. Выготский, Л. С. (1967). *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва.

36. Выготский, Л. С. (1996). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-Пресс.

37. Выготский, Л. С. (1998). *Психология искусства*. Минск: Современное слово.

38. Выготский, Л. С. (1968). *Развитие высших психических функций*. М.

39. Гавацко, Е. П. (2017). *Формування вокальних навичок у вихованців студії естрадного співу*. Ужгород.

40. Галкіна, Г. (2012). Типологія професійно-когнітивних умінь майбутніх учителів-філологів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 5, 2, 20–25.
41. Гальперин, П. Я. (2007). *Лекції по психології*. Москва: АСТ; КДУ.
42. Гарсія, М. (2014). *Советы по пению*. Санкт-Петербург: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ».
43. Ген, Цзінхен. (2015). *Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.
44. Гессен, С. И. (1995). *Основы педагогики: введение в прикладную философию*. Москва: Школа-Пресс.
45. *Голос людини та вокальна робота з ним* (2010). Стасько, Г. Є., Шуляр, О. Д., Сливоцький, М. Ю. & ін. Івано-Франківськ: Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.
46. Голубьев, П. (1963). *Советы молодым педагогам-вокалистам*. Москва: Музгиз.
47. Гончаренко, С. У. (2012). *Педагогічні закони, закономірності, принципи*. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги.
48. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ : Либіль.
49. Гребенюк, Н. Є. (1999). *Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти*. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського.
50. Гребенюк, Н. Є. (1998). *До проблеми формування вокально-виконавських навичок у співаків-початківців: методична розробка*. Харків: ХГП.
51. Гриньов, В. Й. (2002). *Формування дидактичної культури майбутнього вчителя* (дис. ...к-та пед. наук: 13.00.04). Х.
52. Гузій, Н. В. (2004). *Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти*. Київ: ГПУ ім. М. П. Драгоманова.
53. Гуменюк, Т. К., Тишко, С. В. (2018). Музична культурологія в координатах гуманітарного мислення (до 20-річчя кафедри теорії та історії

культури Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. *Часопис Національної музичної академії імені П. І. Чайковського*, 1 (38), 128 – 139.

54. Давыдова, С. Д. (2003). *Художественно-эстетическое образование младших школьников: вопросы теории и практики*. Екатеринбург: Уральский государственный пед. ун-т.

55. Дзюба, О. А. (2018). Педагогічні аспекти вокальної технології сучасного популярного виконавства. *Імідж*, 2 (179), 66 – 69.

56. Диневич, Ю. В. (2005). *Класс сольного пения: методика сознательного управления голосообразованием*. Тула.

57. Длугач, Т. Б. *Диалог в современном мире: М. Бубер – М. Бахтин – В. Библер. История философии XX века*. Режим доступу: <file:///C:/Users/User/Downloads/dialog-v-sovremennom-mire-m-buber-m-bahtin-v-bibler.pdf>

58. Дмитриев, Л. Б. (1968). *Основы вокальной методики*. Москва: Музыка.

59. Дрожжина, Н. В. (2008). *Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради* (дис. ... канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03). Харків.

60. Дрожжина, Н. В. (2005). Функції мікрофону у вокальному виконавстві на естраді. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*, 15, 77–86.

61. Дяченко, А. (2013). Теоретичний аналіз поняття «технологічна компетентність педагога». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 8, Частина 2, 53-59.

62. Егоров, А. Е. (1982). *Гигиена голоса и его физиологические основы*. Москва: Гос. Муз. Изд.

63. Егорычева, М. И. (1980). *Упражнения для развития вокальной техники*. К.: Музична Україна.

64. Емельянов, В. В. (2010). *Развитие голоса. Координация и тренинг*. СПб.: Издательство «Лань»; «Издательство ПЛАНЕТА МУЗЫКИ».

65. Єрастова-Михалусь, І. Б. (2016). *Формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів економіки* (дис. ...к-та пед. наук: 13.00.04). Харків.
66. Єрошенко, О. В. (2008). *Емоційна сфера у вокальній творчості: музично-естетичні та виконавські аспекти* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Харків.
67. Жабацкая, Л. Г. (1936). К проблеме ведущих мотивов литературно-художественного творчества. *Личность в системе общественных отношений* (сс. 116–118). М.
68. Жаворонкова, Г. В., Мельник, Л. Ю. (2018). Сучасна направленість методології наукового пошуку в дослідженні формування економіки знань в інформаційному суспільстві. *Економіка та держава*, 2, 16 – 21.
69. Жишкович, М. А. (2007). *Основи вокально-педагогічних навиків: методичні поради для студентів вокальних факультетів вищих навчальних закладів культури і мистецтв III-IV рівнів акредитації*. Львів.
70. Загальна психологія : навч. посібник / О. В. Скрипниченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – Київ : Либідь, 2005. – 464 с.
71. Зайцева, А. В. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання). Київ.
72. *Закон України «Про вищу освіту»* (2014). Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu/>.
73. *Закон України «Про загальну середню освіту»* (2020). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text>
74. *Закон України «Про освіту»* (2017). Режим доступу: 3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7.
75. Заседателей, Ф. Ф. (1935). *Научные основы постановки голоса*. Москва: Музгиз.
76. Зимняя, И. А. (2005). *Педагогическая технология*. Москва: Логос.

77. Зязюн, І. А. (2005). Освітній простір культури в педагогічній теорії. *Kstafcene zawodowe: pedagogika i psihologia. Професійна освіта: педагогіка і психологія, VII, 35 – 46.*
78. Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії*. Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького.
79. Иванова, Т. В. (2005). *Культурологическая подготовка будущего учителя*. Киев: ЦВП.
80. Изард, К. (1980). *Эмоции человека*. М.
81. Ильин, Е. П. (2009). *Психология творчества, креативности, одаренности*. СПб.: Питер.
82. Ісаєв, І. К. (1992). *Професійно-педагогічна культура викладача вищої школи: виховний аспект*. Белгород.
83. Кабанов, П. Г. (1997). *Методологическая культура педагога как предмет философского анализа* (дис. ... к-та филос. наук: 09.00.01). Томск.
84. Каган, М. С. (1966). *Философия культуры*. СПб: ТООТК «Петрополис».
85. Кант, И. (1965). *Сочинения*. М.: Мысль..
86. Кармин, А., Новикова, Е. (2004). *Культурология*. СПб.: Питер.
87. Кирнарская, Д. К. (2004). *Психология специальных способностей. Музыкальные способности*. Москва: Таланты – XXI век.
88. Китаев-Смык, Л. А. (2007). Факторы напряженности творческого процесса. *Вопросы психологии, 3, 69–82.*
89. Китайгородська, Г. (2015). Сучасні методи розвитку вокальної майстерності майбутніх учителів музики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 12, 27–32.*
90. Клипп, О. Я. (2003). *Обучение эстраднему пению на музыкальных факультетах педагогических вузов* (автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)»). Москва.

91. Клименко, Ю. Г. (2008). Приемы актерской психотехники в развитии сценического самочувствия вокалистов подготовительного и первого курсов. *Вокальное образование начала XXI века: материалы научно-практ. конференции*. Москва: Новый ключ, сс. 70–73.
92. Коваль, Л. В. (2010). *Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загально навчальних технологій* (авторреф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»). Київ.
93. *Когнитивная психология*. (2002). В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова (ред.). М.: ПЕР СЭ.
94. Коломиец, Г. Г. (2012). *Ценность музыки: философский аспект*. Москва: Книжный дом «Либроком».
95. *Концептуальні засади реформування середньої школи: законопроект* (2016). Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>
96. *Концепція «Нова українська школа»* (2016). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
97. Краевский, В. В. (1997). Методология педагогики: новый этап. *Педагогика*, 5, 115 – 121.
98. Красовська, Л. О. (2016). Сучасний вокал: методи навчання в різних жанрах музичного мистецтва. *Культура України*, 53, 100 – 106.
99. *Краткий философский словарь* (2004). А. П. Алексеев, Г. Г. Васильев & др. Москва: ТК Велби, Изд-во Проспект.
100. Крылов, Д. А. (2016). Проектно-технологическая культура педагога : факторы актуализации, сущность феномена, концептуальные идеи и возможности модели реализации. *Современные наукоемкие технологии*, 2-2, 334 – 341.
101. Куземко, Л. В. (2015). Зміст, форми, методи формування технологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. *Освітологічний дискурс*, 2 (10), 159 – 169.

102. Кулієва, А. Я. (2001). *Вокальні національні традиції та проблема перехідних тонів* (автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства). Київ.
103. Курило, В. С., Щука, Г. П. (2016). Можливості оптимізації науково-дослідної роботи студентів. *Освіта та педагогічна наука*, 1 (164), 5–12.
104. Курлянд, З. Н., Хмелюк, Р. І., Семенова, А. В. та ін. (2007). *Педагогіка вищої школи*. Київ: Знання.
105. Кушка, Я. С. (2010). *Методика навчання співу: посібник з основ вокальної майстерності*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
106. Кьон, Н. Г., Лі, Ліцюань. (2018). Методика подолання недоліків вокального інтонування у школярів молодшого та підліткового віку. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя, Психолого-педагогічні науки*, 3, 122–127.
107. Кьон, Н. Г., & Мажара, Т. В. (2006). Функції сольфеджіо у формуванні навичок самостійного музикування студентів музично-педагогічного навчального закладу. *Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск*, сс. 45–51.
108. Лабунець, В. М. (2014). *Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія і методика*. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г.
109. Лаврентьєва, О. О. *Методологічна культура вчителя у пошуках концептів професійної діяльності*. Режим доступу : <http://www.essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/50319/4/>
110. Лавринець, А. П. (2019). *Розвиток творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти* (автореферат 13.00.94 (011 – освітні педагогічні науки). Київ.
111. Лай, Сяоцінь. (2019). *Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Одеса.
112. Ламперти, Франческо. (2009). *Искусство пения (L'arte del canto). По классическим преданиям. Технические правила и советы ученикам и артистам*. Санкт-Петербург: Издательство «Лань»: «Издательство Планета музыки».

113. Лаури-Вольпи, Дж. (1972). *Вокальные параллели*. Ленинград: Музыка.
114. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
115. Левіна, М. М. (1995). *Основи технології професійної педагогічної освіти*. Київ: Академія післядипломної освіти.
116. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
117. Лі, Ліцюань. (2020). *Формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки*. Суми.
118. Лихачев, Д. С. (1968). Внутренний мир художественного произведения *Вопросы литературы*, 8, 74–87.
119. Лихачев, Д. С. (1994). Культура как ценностная среда. *Новый мир*, 8, 3.
120. Ліхіцька, Л. (2011). *Формування готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02) Київ.
121. Лихолет, Н. Н., Климонтова, Ж. Н. (2007). Вокалотерапия как структурный компонент искусствотерапевтической деятельности учителя музыки в общеобразовательной школе. *Вокальное образование начала XXI века*, (с. 101–105). Москва.
122. Ло, Чао. (2017). Діагностика стану персоніфікованої проєкції вокальної підготовки майбутніх учителів музики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (73), 97–106.
123. Ло, Чао (2018). *Методика вокальної підготовки магістрів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації* (дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.02). Суми.
124. Лобова, О. В. (2016). Генеза поняття музична культура особистості в контексті загальної музичної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*, 3, 105–117.

125. Лобова, О. В., & Шевченко, А. С. (2019). Методика формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка*, 2 (127), 80–87.

126. Лола, В. Г. (2003). *Формування технологічної культури майбутніх учителів трудового навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04). Тернопіль.

127. Лоцман, Р. (2015). *Особливості вокальної підготовки майбутніх вчителів музики в різних співацьких манерах*. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4753/1/Lotsman.pdf>. С. 69–71.

128. Лоу, Яньхуа. (2019). *Формування вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів у процесі підготовки до фахової діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Суми.

129. Луговий, В. І. (2009). Компетентності та компетенції: понятійно-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*, 8–13.

130. Лю, Венъцзун. (2016). *Формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.

131. Лю, Цзя. (2017). *Методика підготовки майбутнього викладача вокала до інноваційно-фахової діяльності* (дис. ... канд. пед. наук). Одеса.

132. Люш, Д. В. (1988). *Развитие и сохранение певческого голоса*. Київ: Муз. Україна.

133. Маклаков, А. Г. (2003). *Общая психология: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер.

134. Манько, Н. Н. (2000). *Теоретико-методические аспекты формирования технологической компетентности педагога* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Уфа.

135. Маруфенко, О. В. *Проблеми вокально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів музики.* Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/sekcija_s_s5_4.php/.
136. Маруфенко, О. В. (2006). *Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
137. Маслоу, А. (1982). Самоактуалізація. *Психологія личности: Тексти*. М.: МГУ, сс. 108-117.
138. Масол, Л. М., Гайдамака, О. В., Белкіна, Є. В., Калініченко, О. В., Руденко, І. В. (2006). *Методика навчання мистецтва у початковій школі*. Харків: Веста: Видавництво «Ранок».
139. Масол, Л. М. (2015). *Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання*. Харків: Друкарня Мадрид.
140. Медушевский, В. В. (2001). Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства: средняя школа. *Преподаватель*, 6, 2–20.
141. Менабени, А. Г. (1987). *Методика обучения сольному пению: учебное пособие для студентов пед. институтов*. Москва: Просвещение.
142. Мен, Сіан. (2018). *Методика формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Суми.
143. Мережко, Ю. В., & Киченко, Т. О. (2019). Формування навичок самостійної роботи майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з постановки голосу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 26, 75–81.
144. Мережко, Ю. В., Петрикова, О. П. (2018). Вокальний розвиток співаків-початківців у досуговій діяльності. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, XXXX, 178–187.
145. *Методологія музично-педагогічної освіти: робоча програма навчальної дисципліни* (2014). Київ. Режим доступу:

http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5968/1/O_Oleksujk_RPNDMMPO_IM_KTMMM.pdf

146. Міщанчук, В. М. (2014). *Методика використання сугестивних технологій у музично-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.

147. Морозов, В. П. (2008). *Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники*. Москва: Наука.

148. Морозов, В. П. (2008). Резонансная теория голосообразования. Эволюционно-исторические основы и практическое значение. *Вокальное образование начала XXI века: м-лы научно-практ. конф.* Москва: Новый ключ, сс. 121–131.

149. Москаленко, В. Г. (2001). Музичний твір як текст. Текст музичного твору: практика і теорія. *Київське музикознавство*, 7, 3–7.

150. Москва, О. М. (2019). До визначення сутності поняття «технологічна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки*, 1 (157), 122–125.

151. Москва, О. М. (2019). Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами вокальних технологій. *Наукові записки*, 176, 246–250.

152. Москва, О. М. (2019). До класифікації технологій естрадного вокального навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Мистецька освіта: теорія, методологія, технології*, 168–170.

153. Москва, О. М. (2020). Структура технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *The scientific heritage. Budapest, Hungary* 46, 44–47.

154. Москва, О. М. (2018). Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадно-джазової музики. *Наукові записки*, 170, 159–163.

155. Москва, О. М. (2018). Формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки: понятійно-

термінологічний апарат. *Наука, технології, інновації: світові тенденції та регіональний аспект: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (28-29 вересня 2018 р., м. Одеса). ГО «Інститут інноваційної освіти, 37–39.

156. Назайкинський, Е. (1972). *О психологии восприятия музыки*. Москва: Музыка.

157. Назаренко, І. К. (1968). *Искусство пения*. Москва: Музыка.

158. Наседкина, А. Н. (2017). *Интегративный подход к формированию профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов* (автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»). Москва.

159. Немов, Р. С. (1990). *Психология*. М.: Просвещение.

160. Николаї, Г. Ю. (1999). *Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень*. Суми: СДПУ.

161. *Новая философская энциклопедия*. (2010). Москва: Мысль.

162. *Новейший философский словарь* (2003). А. А. Грицанов (ред.). Мн.: Книжный дом.

163. *Новий тлумачний словник української мови* (2006). У 3 томах. Т. 2. Василь Яременко, Оксана Сліпушко (уклад.). Київ: Аконіт.

164. Новиков, А. М. (2003). *Докторская диссертация: пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук*. Москва: Стгвес.

165. Нургаянова, Н. Х. (2010). *Педагогические условия формирования вокально-исполнительской культуры будущего учителя музыки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Казань.

166. Овсієнко, Л. М. (2017). Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія: педагогіка)*, 2 (57), 82–87.

167. Овсієнко, Л. М. (2011). Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів. *Українська мова і література в школі*, 6, 46–48.

168. Овчаренко, Н. А. (2018). *Методологічні основи музичної освіти. Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та педагогічний наголоси. методологічний аспект*. Кривий Ріг: ФО-П Чернявський Д. О., 122–170.
169. Овчаренко, Н. А. (2006). *Основи вокальної методики*. Кривий Ріг: Видавничий дім.
170. Овчаренко, Н. А. (2014). *Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія*. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов.
171. Огороднов, Д. Е. (1981). *Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе*. Київ: Музична Україна.
172. Олексюк, О. М. (2006). *Музична педагогіка*. Київ: КНУКІМ.
173. Орлова, Н. Д. (1966). *О детском голосе*. Москва: Просвещение.
174. *Освітні технології*. (2002). О. М. Пехота (ред.). К., 2002.
175. Осадча, Т. В. (2018). Вокальна культура майбутнього вчителя музики: теоретичний аспект. *Наукові записки. Серія педагогічні науки, 170*, 102 – 106.
176. Осетров, Ю. О. (2009). Шляхи та методи підвищення якості виконавської підготовки майбутніх викладачів естрадного вокалу. *Наша школа, 2*, 28–32.
177. Островерхова, Н. М. (2012). *Методологія формування технологічної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу*. Київ: Печатна думка.
178. Отич, О. М. (2005). *Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання*. Полтава: ІнтерГрафіка.
179. Отич, О. М. (2009). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього професійного навчання: теоретичний і методичний аспект*. Чернівці: Зелена буковина.
180. Паваротти, Л. (2014). *Я, Лучано Паваротти, или Восхождение к славе*. Москва: Алгоритм.

181. Падалка, Г. М. (2010). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України.
182. Пастушенко, Л. А. (2017). *Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах* (дис. ...к-та пед. наук: 13.00.04). Рівне.
183. Пацула, В. М., Серeda, И. В. *Технологическая культура современного преподавателя*. Режим доступа: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2012/2142.pdf>.
184. Петрушин, В. И. (2008). *Музыкальная психология*. Москва: Академический Проект; Трикста.
185. Пехота, О. М. (1997). *Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04). Київ.
186. Пехота, О. М. (2010). *Формування технологічної культури сучасного викладача університету*. *Науковий Вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського*, 1.31, 6–10.
187. Пиаже Ж. (1969). *Психология интеллекта. Избранные психологические труды*. Москва: Просвещение.
188. Плеханова, О. Е. (2006). *Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки* (дис. ... к-та пед. наук: 13.00.08). Екатеринбург.
189. Плужников, К. И. (2004). *Механика пения: Принципы постановки голоса*. Санкт-Петербург: Композитор Санкт-Петербург.
190. Покровский, А. В. (2015). *История развития науки о голосе. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки*, 1–2, 3–7.
191. Плуток, О. В., Яненко, І. М. (2016). *Технологічна компетентність педагога професійного навчання у світлі сучасної парадигми освіти*. *Вісник: Педагогічні науки*, 37, 334–337.
192. Полонский, В. М. (2004). *Словарь по образованию и педагогике*. М.: Высшая школа.

193. Пометун, О. І. (2004). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* (сс. 66–72). К.: К.І.С.,.
194. Пономарев, Я. А. (1976). *Психология творчества и педагогика*. Москва.
195. Попова, А. Б. (2017). Вплив технології Live looping на мистецтво естрадного співу. *Young Scientist*, 11 (51), 629 – 631.
196. *Психологические тесты для профессионалов*, (2007). Н. Ф. Гребень (сост.). Минск: Современная Школа.
197. *Психология* (1987). В. М. Мельников (ред.). Москва: Физкультура и спорт.
198. *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика*. (2003). Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова & др. Г. М. Цыпин (ред.). Москва: Издательский центр «Академия».
199. Пустынникова, Г. Н. (2005). *Восстановление речевого и певческого голоса у служителей церкви*. М.
200. Рабинович, В. Л. (2002). Можно ли выучиться на философа? На перекрестке знания и сознания. *Человек. Язык. Культура*. Таганрог.
201. Ракітянська, Л. М. (2018). Наукові підходи як теоретико-методологічне підґрунтя педагогічних досліджень. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 163, 124 – 129.
202. Рапацкая, Л. А. (1991). *Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования* (дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.02, 13.00.01). Москва.
203. Растригіна, А. М., Забіляста, Л. Л. (2019). Гартування професійної майстерності майбутнього фахівця-вокаліста як фактор реалізації новітньої парадигми освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 176, 16–23.
204. Растригіна, А. М. (2018). Інтеграція цифрових технологій у мистецький освітній простір ВНЗ. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 163.

205. Растрюгина, А. Н. (1990). *Формирование педагогической культуры будущего учителя музыки* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
206. Ратовська, С. В. (2010). Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 1, 261-266.
207. Реан А., Коломинський Я. (1999). Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер.
208. Реброва, Г. О. (2017). Людиноцентричні педагогічні технології в контексті формування економічної культури особистості. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III міжнародного конгресу*, сс. 102–103. Одеса.
209. Реброва, О. Є. (2011). *Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва: навчально-педагогічний посібник для студентів і магістрантів інститутів мистецтв педагогічних університетів*. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.
210. Реброва, О. Є. (2013). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
211. Роганов, М. (2015). Технологічна культура в педагогічній освіті. *Витоки педагогічної майстерності*, 16, 244–250.
212. Романенко, Л. Ю. (2015). *Музыкально-компьютерные технологии как феномен современной культуры* (автореф. ... канд. культурологии: спец. 24.00.01 «Теория и история культуры»). Санкт-Петербург.
213. Ростовський, О. Я. (2011). *Теорія і методика музичної освіти*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
214. Рубцова, Е. Т. (2009). Технологическая культура в педагогическом образовании. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, 83, 28 – 39.
215. Рудин, Л. Б. (2009). *Основы голосоведения*. Москва: Граница.

216. Рудницька, О. П. (1998). *Музика і культура особистості: проблеми сучасної освіти*. Київ: ІЗМН.

217. Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб.* Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

218. Савченко, О. Я. (2011). Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: дайджест 1*. Донецьк: Каштан.

219. Самая, Т. В. (2017). *Специфіка вокальної техніки у сучасному естрадному співі*. Режим доступу: <http://tur.kosiv.info/tourism-and-culture/335-samaja-t-v-specyfyka-vokalnoji-tehniku-u-suchasnomu-estradnomu-mystectvi.html>

220. Самойленко, А. И. (2002). *Музыковедение и методология гуманитарного знания. Проблема диалога*. Одесса: Астропринт.

221. Селевко, Г. К. (2004). Компетентности и их классификация. *Народное образование*, 4, 138–145.

222. Селевко, Г. К. (2005). *Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП*. Москва: НИИ школьных технологий.

223. Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование.

224. Семина, Л. Р., Семина, Д. Д. (2015). *Эстрадно-джазовый вокал*. Владимир: Изд-во ВлГУ.

225. Сисоєва, С. О. (2011). *Інтегративні технології навчання дорослих*. Київ: ЕКМО.

226. Сисоєва, С. (2006). *Основи педагогічної творчості*. Київ: Міленіум.

227. Сисоєва, С. Педагогічні технології і професійний розвиток особистості. *Prace Naukowe. Pedagogika*, 8-9-10, 741-754. Режим доступу: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Prace_Naukowe_Pedagogika/Prace_Naukowe_Pedagogika-r1999_2000_2001-t8_.pdf

228. Сі, Даофен. (2015). *Методика використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів музики до співацької діяльності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.
229. Силантьева, И. И. (2009). *Путь к интонации: Психология вокально-сценического перевоплощения*. Москва: КМК.
230. Симоненко, В. Д. (2001). *Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования)*. Брянск: Издательство БГПУ.
231. Слостенин, В. А. *Некоторые аспекты формирования технологической культуры учителя*. Режим доступа: [www.informika.ru / windows / magaz / pedagog/pedagog_7/a02.html](http://www.informika.ru/windows/magaz/pedagog/pedagog_7/a02.html).
232. Слостенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. (2013). *Педагогика*. Москва: Издательский центр «Академия».
233. *Словник-довідник з української лінгводидактики* (2015). М. І. Пентиліук (ред.). К.: Ленвіт.
234. *Словник української мови* (1979). О. О. Бурячок (ред). Т. 10. Київ: Наукова думка.
235. Смаковський, Ю. В. (2016). Педагогічна культура вчителя. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки, 2 (12), 290–294.
236. Сонки, С. М. *Теорія постановки голосу в зв'язі з фізіологією органів виробляючий звук*. Режим доступу: <http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/teoriya-postanovki-golosa-v-svyazi-s-fiziologii-organov-dihaniya/>
237. Сохор, А. Н. (1980). *Вопросы социологии и эстетики в музыке*. Ленинград : Советский композитор, 1980.
238. Стасько, Г. Є. (1995). *Вокальна підготовка майбутнього вчителя як основа удосконалення педагогічної майстерності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.

239. Стасько, Г. (2018). *Основи технології звукоутворення у сучасній практиці виховання голосу*. Івано-Франківськ. 330 с.
240. Стасько, Г. Є. (2015). Тенденції впровадження креативних методик у практику виховання голосу людини. *Вокальне мистецтво: Історія Сучасність. Перспекиви*. Івано-Франківськ: Фоліант.
241. Стахевич, О. Г. (2002). *Основи вокальної педагогіки. Курс лекцій*. Харків: ХДАК; Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
242. Степин, В. С. (2011). *Цивілізація і культура*. СПб.: СПбГУП.
243. Стрельніков, В. Ю., Брітченко, І. Г. (2013). *Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ*. Полтава: ПУЕТ.
244. Стулова, Г. П. (2015). *Акустические основы вокальной методики: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ.
245. Сохор, А. Н. (1980). *Вопросы социологии и эстетики в музыке*. Т. 1. Ленинград: Советский композитор.
246. Сурмин, Ю. П. (2003). *Теория систем и системный анализ*. К.: МАУП, 2003.
247. Суходольський, Г. В. (2008). *Основи психологической теории деятельности*. Санкт-Петербург.
248. Сухомлинский, В. А. (1981). *Сто советов учителю*. Ижевск.
249. *Сучасний словник-мінімум іношомовних слів*. (2008). О. І. Скопненко, & Т. В. Цимбалюк (ред.). Київ: Довіра.
250. Теплов, Б. М. (1947). *Психология музыкальных способностей*. М.
251. *Технології художньо-естетичного виховання учнів основної школи у позакласній роботі* (2015). Н. Є. Миропольська, О. А. Комаровська (ред.). Харків: «Друкарня Мадрид».
252. Тихомиров О. К. (1984). *Психология мышления*. М.: Изд. МГУ.
253. Тишакова, Л. Т. (2005). *Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Луганськ.

254. Тіщенко, Л. М. (2015). *Культура педагога*. Харків: «Міськдрук», ЗНТУСГ ім. П. Василенка.
255. Ткач, М. (2018). Сучасні підходи до проблеми формування професійного світорозуміння майбутніх учителів музичного мистецтва в університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 18, 315–327.
256. Ткаченко, Т. В. (2003). *Основи формування професійно-педагогічної культури вчителя музики й співу*. Харків: ППВ «Нове слово».
257. Ткаченко, Т. В. (2010). *Теоретико-методичні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04). Київ.
258. Ткаченко, Т. В. (2016). *Формування вокально-сценічної культури студентів мистецьких факультетів педагогічних вузів*. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.
259. Толстова, Н. М. (2019). *Формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення на заняттях з постановки голосу* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Суми.
260. Торндайк Э., Уотсон Дж. Б. (1998). Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. *Психология как наука о поведении*. М.: АСТ-ЛТД.
261. Тоцька, Л. О. *Компонентна структура вдосконалення вокальної підготовки студентів – майбутніх вчителів музики*. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N148/N148p113-117.pdf/.
262. Тоцька, Л. О. (2010). *Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.
263. Тушева, В. В. (2016). Культурологічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 4 (86), 155–161.

264. Тушева, В. В. (2014). Технологічна складова науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Проблемы современного педагогического образования*, 46 – 6, 221 – 229.

265. У, Сюань. (2018). Сутність та структура вокальної культури магістрів музичного мистецтва в наукових дослідженнях педагогічного спрямування. *Наукові записки. Серія педагогічні науки*, 170, 249–253.

266. Узнадзе, Д. Н. *Экспериментальные основы психологии установки*. Режим доступа: https://bookap.info/book/uznadze_psihologiya_ustanovki/gl7.shtm

267. Устименко-Косорич, О. А. (2015). *Масова та елітарна культура: проблеми взаємодії*. Умань: ФОП О.О. Жовтий.

268. Філіпчук, Г. (2002). *Філософія екологічної освіти сталого розвитку*. Чернівці: Зелена Буковина.

269. *Философский словарь* (1986). И. Т. Фролов (ред.). Москва: Политическая литература.

270. *Філософський словник соціальних термінів*. (2005). В. П. Андрущенко (ред.). Київ: «Р.И.Ф.».

271. *Философский энциклопедический словарь*. (2003). А. А. Твин (ред.). Москва: Наука.

272. Фоломеєва, Н. А. (2016). Методика охорони та гігієни голоу студентів-вокалістів педагогічних ВНЗ. *Молодий вчений*, 11.1 (38.1), листопад, 100 – 103.

273. Хайбуллина, Р. Ф. (2015). *Формирование профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки* (автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»). Уфа.

274. Харичева, Д. В. (2007). *Формирование творческой самостоятельности подростков в учреждениях дополнительного образования средствами эстрадного пения* (дис. канд. пед. наук: 13.00.01). Москва.

275. Цзінь, Нань. (2009). *Методичні засади вокального навчання студентів КНР у системі музично-педагогічної освіти України* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
276. Ці, Мінвей. (2018). *Жанрово-стильові пріоритети професійної підготовки вокалістів Китаю на етапі глобалізації* (дис. ... канд. мист-ва). Харків.
277. Цзяньшу, Ван. (2013). *Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.02). Київ.
278. Ципин, Г. М. (2017). *Психология творческой деятельности. Музыка и другие искусства*. Москва: Учебная литература.
279. Черкасов, В. Ф. (2014). *Теорія і методика музичної освіти*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
280. Чернилевский, Д. В. (2002). *Дидактические технологии в высшей школе*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.
281. Чернова, Л. В. (2016). *Теория и практика развития речевой и вокальной культуры учителя музыки*. Екатеринбург.
282. Чуньпен, Лі. (2013). *Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.
283. Шахов, В. І. (2007). *Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект*. Вінниця.
284. Шевченко, А. С., Лобова О. В. (2019). Методика формування вокально-джазової культури підлітків на заняттях з естрадного співу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 2 (127), 80–87.
285. Шкільова, Г. М. *Технологічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів як наукова категорія педагогічного дослідження*. Режим доступу: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14829/1/Shkilyova.pdf>
286. Шип, С. В. (2002). *Музична форма від звуку до стилю*. Київ: Заповіт.

287. Щолокова, О. П., Шип, С. В., Шевнюк, О. Л., Семашко, О. М. (2004). *Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя*. Київ: Вища школа.
288. Юцевич, Ю. Є. (1998). *Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу*. Київ: ІЗМН.
289. Юшманов, В. И. (2002). *Вокальная техника и ее парадоксы*. СПб.: ДЕАН.
290. Яковлев А. В. (1971). *Физиологические закономерности певческой атаки*. Ленинград: Музыка.
291. Ямвлих, Халкидский (2002). *О Пифагоровой жизни*. М.: Алетейа.
292. Boichenko, Maryna & Nikolai, Halyna & Linenko, Alla & Koehn, Natalya. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (1), 225–235. URL: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/article/view/2434>.
293. Brust, D. (2001). Music and the neurologist. A historical perspective. *Acad Sci. Columbia, Jun. 930 (6)*, 143–52.
294. Choksy, Lois. (1986). *Teaching music in the twentieth century*. New York: Englewood Cliffs: Prentice-Hall Cop.
295. Gutman, H. (1967). *The biological roots of creativity*. NY.
296. Husson, R. (1962). *Physiologie de la phonation*. Paris.
297. Jeremus-Lewandowska, A. (2020). E-learning w wokalistyce artystycznej metodyka pracy ze studntem w warunkach ograniczonego kontaktu. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін*. Умань.
298. Linklater, K. (1976). *Freeing the Natural Voice. Imagery and Art in the Practice of Voice and Language*. Hollywood: Drama Publishers.
299. Linklater, K. (1992). *Freeing Shakespeare's voice*. Hollywood.
300. Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. NewYork: Harper.
301. Merezhko, Y., Lievit, D., Petrykova, O., Gmyrina, S., Kasianchuk, M. (2020). Experimental and research verification of the methodology of forming senior

school pupils' artistic taste in vocal heritage (late XIX – early XX century). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19, 4, 309–321.

302. Nikolai, H. (2019). Theoretical-methodological foundations of the use of song “Schlager” in vocal training of future musical art teachers. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 13–14, 227–285.

303. Ovcharenko, N., Matveieva, O., Chebotarenko, O., Koehn, N. (2019). Methodological Readiness of Musical Art Master's Degree Students: A Theoretical Research. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (4), 166–176. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2285>

304. Ovcharenko, N., Samoilenko, O., Moskva, O., & Chebotarenko, O. (2020). Innovative Technologies in Vocal Training: Technological Culture Formation of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (3), 115-126. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2729>Porter, Sh.

305. Oleksiuk, O., Rebrova, O., & Mikulinska, O. (2019). Dramatic Hermeneutics as a Perspective Technology in the Artistic Education. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (3), 100-112. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2146>

306. Porter, C. (2020). *Vocal method [Cheryl Porter]*. Retrieved from: <https://sliwbl.biz/threads/vokal-cheryl-porter-vocal-method-cheryl-porter.70611/>

307. Rastrygina, A. (2019). Innovation in Master's Student Teaching Assistant Practice. In O. Oleksiuk (Ed.), *Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations: Collective monograph* (pp. 149-157). Cambridge Scholars Publishing.

308. Rebrova, O., Oleksiuk, O., Batiuk, N., & Rebrova, H. (2020). Value Intentions in Future Art Teachers' Professional Training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9 (3), 1-16. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2714>.

309. Sadolin, K. (2000). *Complete Vocal Technique*. Denmark.

310. Seth, Riggs. (1992). *Singing For The Stars. A Complete Program For Training Your Voice*. NY: Alfred Music.

311. Ship, S. (2017). *The Church Music Category in Pedagogic Aspect. Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations*». Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

312. Skinner B. (1978). *Was ist Behaviorismus?* Reinbek bei Hamburg: Rohwolt, 1978.

313. Stoloff, B. (1999). *Scat! Vocal Improvisation Techniques*. Gerard and Sarzin Publishing Co. New York.: Brooklyn.

314. Wilson, G. D. (2002). *Psychology for Performing Artists und Edition*. Wiley, Chichester.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета № 1

для виявлення думки студентів щодо стану формування технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки

Вік _____ р.

Стать _____

Місце навчання _____

Освітньо-кваліфікаційний рівень _____

Форма навчання _____

Курс навчання _____

(необхідне підкреслити)

1. Чи є необхідним сучасному вчителю музичного мистецтва володіти інноваційними технологіями?

а) так б) ні в) не визначився

2. Чи важливо щоб учитель музичного мистецтва мав сформовану технологічну культуру?

а) так б) ні в) не визначився

3. Чи є значеннєвим, щоб технологічну культуру майбутнього вчителя музичного мистецтва формували в закладі вищої освіти?

а) так б) ні в) не визначився

4. Чи маєте Ви інтерес до пізнання вокальних методів, методик, технологій?

а) так б) ні в) не визначився

5. Чи опановуєте Ви різними технологіями вокального навчання в процесі вивчення вокальних дисциплін?

а) так б) ні в) не визначився

6. Чи опановуєте Ви різними технологіями вокального навчання самостійно?

а) так б) ні в) не визначився

7. Чи вважаєте, що маєте достатній рівень сформованості технологічної культури?

а) так б) ні в) не визначився

8. Чи плануєте Ви підвищити власний рівень володіння технологіями вокального навчання?

а) так б) ні в) не визначився

Ключ для підрахунків:

6 – 8 відповідей «так» – високий рівень;

4 – 7 відповідей «так» – середній рівень;

1 – 3 відповідей «так» – низький рівень.

Опитувальник № 1

Дані про респондента: стать ____, вік ____, стаж роботи у закладі вищої освіти _____, науковий ступінь _____, вчене звання _____. назва закладу вищої освіти _____.

1. Яку дисципліну (и) викладаєте?
2. Як Ви вважаєте, чи існує протиріччя між потребами суспільства в технологічно підготовлених фахівцях і методичним забезпеченням технологічної підготовки студентів у закладі вищої мистецької та мистецько-педагогічної освіти?
3. Чи вважаєте Ви необхідним формувати технологічну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки?
4. Чи важливо, на Ваш погляд, запровадження інноваційної методики формування технологічної культури студентів у процесі вокальної підготовки?
5. Чи вважаєте Ви доцільним застосовувати тільки традиційні методики навчання співу?
6. Чи застосовуєте Ви інноваційні вокальні методи, методики, технології?
7. На Ваш погляд, чи мають студенти інтерес і потребу в опануванні інноваційними технологіями навчання співу?
8. Чи вважаєте Ви, що студенти мають достатній рівень сформованості технологічної культури для вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності?
9. Чи може вплинути на підвищення рівня технологічної культури студентів у процесі вокальної підготовки спеціально застосована методика формування такого явища?
10. Які Ви вбачаєте проблеми у формуванні технологічної культури студентів та напрями вдосконалення їх вокальної підготовки до майбутньої професійної діяльності?

ДОДАТОК В

Додаток В 1

Опитувальник № 1

для визначення думки студентів щодо усвідомлення цінності формування технологічної культури вчителя музичного мистецтва (модифіковано методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації»)

Інструкція. Вам буде надано 2 набори по 18 карток кожен із позначенням цінностей.

Уважно вивчіть таблиці й оцініть важливість цінності для Вас у порядку значенності за схемою:

1 бал – низький рівень; 2 бали – середній рівень; 3 бали – високий рівень.

Список А (термінальні технологічні цінності)

Таблиця В.1.

1	Технологічні знання	
2	Технологічні вміння	
3	Технологічна компетентність	
4	Технологічна культура	
5	Технологічний світогляд	
6	Технологічна творчість	
7	Наявність однодумців-колег	
8	Суспільне визнання технологічної діяльності	
9	Власний розвиток	
10	Свобода в професійній діяльності	
11	Впевненість у собі	
12	Пізнання (можливість розширити коло своїх знань)	
13	Матеріальне забезпечення життя	
14	Щастя інших	
15	Активне діяльнісне життя	
16	Професійний рівень	
17	Продуктивне життя	
18	Досягнення мистецьких здобутків	

Список Б (інструментальні технологічні цінності)

Таблиця В.2.

1	Позитивна мотивація до технологічної діяльності	
2	Професійний інтерес	
3	Здатність до самоактуалізації	
4	Критичність мислення	
5	Самостійність мислення	
6	Гнучкість мислення	
7	Розвиненість емоційно-вольової сфери	
8	Професійна мобільність	
9	Особистісна мобільність	
10	Спрямованість на технологічне самовдосконалення	
11	Високі запити	
12	Освіченість	
13	Раціоналізм	
14	Широта поглядів	
15	Продуктивність у роботі	
16	Толерантність	
17	Відповідальність	
18	Працелюбність	

Опитувальник № 2

для виявлення рівня сформованості технологічного світогляду майбутнього вчителя музичного мистецтва та ступеня здатності до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки

Методика дозволяє виявити рівень сформованості технологічного світогляду майбутнього вчителя музичного мистецтва та ступеня здатності до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки.

Інструкція. Методика включає 12 запитань. У запропонованому нижче бланку Вам необхідно за 5-бальною шкалою провести самооцінку рівня сформованості власного технологічного світогляду та ступеня Вашої здатності до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки.

Питання опитувальника:

1. Чи знаєте Ви значення понять «технологія», «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання»?

1 2 3 4 5

2. Чи розумієте Ви різницю між поняттями «методика» й «технологія»?

1 2 3 4 5

3. Чи можете Ви класифікувати освітні, музично-педагогічні технології та технології музичного (вокального) навчання?

1 2 3 4 5

4. Чи є для Вас важливим знання різних технологій навчання співу?

1 2 3 4 5

5. Чи вважаєте Ви, що знаєте значну кількість музично-педагогічних технологій, зокрема технологій навчання співу дітей та дорослих?

1 2 3 4 5

6. Чи можете Ви проаналізувати власний рівень сформованості технологічного світогляду?

1 2 3 4 5

7. Чи вважаєте Ви, що у Вас сформовано технологічний світогляд?

1 2 3 4 5

8. Чи відчуваєте Ви готовність до самоактуалізації в опануванні цінностями технологічної культури в процесі вокальної підготовки?

1 2 3 4 5

9. Чи працюєте Ви над розширенням свого технологічного світогляду?

1 2 3 4 5

10. Чи вважаєте Ви, що необхідно постійно поповнювати й розширювати свій технологічний світогляд?

1 2 3 4 5

11. Чи відчуваєте Ви професійний інтерес і потребу в опануванні інноваційними технологіями навчання співу?

1 2 3 4 5

12. Чи завжди активні в оволодінні новітніми вокально-педагогічними технологіями та технологіями навчання співу?

1 2 3 4 5

Додаток В 2

Анкета № 1

для виявлення думки студентів щодо рівня пізнавального інтересу, потреби й емоційної спрямованості на пізнання технологій вокального навчання та ступеня сформованої здатності до когнітивного й емоційного зростання в процесі опанування такими технологіями

Вік _____ р.

Стать _____

Місце навчання _____

Освітньо-кваліфікаційний рівень _____

Форма навчання _____

Курс навчання _____

(необхідне підкреслити)

1. Чи цікаво Вам опановувати інноваційними технологіями вокального навчання?
а) так б) ні в) не визначився
2. Чи постійно Ви пізнаєте новітні технології вокального навчання?
а) так б) ні в) не визначився
3. Чи вважаєте Ви, що маєте сформований пізнавальний інтерес і потребу в пізнанні технологій вокального навчання?
а) так б) ні в) не визначився
4. Чи маєте Ви емоційно позитивне ставлення та спрямованість на пізнання технологій вокального навчання?
а) так б) ні в) не визначився
5. Чи вважаєте Ви, що опанування вокально-педагогічними технологіями й технологіями вокального навчання позитивно впливає на розвиток Вашої емоційної та когнітивної сфер?
а) так б) ні в) не визначився
6. Чи вважаєте Ви, що застосування технологій вокального навчання позитивно впливає не тільки на розвиток співацького голосу учнів, але й їх розумових здібностей?
а) так б) ні в) не визначився
7. Чи вважаєте, що застосування технологій вокального навчання позитивно впливає не тільки на розвиток співацького голосу учнів, але й їх емоційну сферу?
а) так б) ні в) не визначився
8. Чи можливо, на Ваш погляд, опанувати технологіями вокального навчання без емоційної спрямованості?
а) так б) ні в) не визначився

Ключ для підрахунків:

- 6 – 8 відповідей «так» – високий рівень;
- 4 – 7 відповідей «так» – середній рівень;
- 1 – 3 відповідей «так» – низький рівень.

Опитувальник № 3

для визначення сформованості знань базових вокально-технологічних понять і традиційних та інноваційних технологій вокального навчання за різними манерами співу

Методика дозволяє виявити самооцінку сформованості знань базових вокально-технологічних понять і традиційних та інноваційних технологій вокального навчання за різними манерами співу .

Інструкція. Методика включає 18 запитань. У запропонованому нижче бланку Вам необхідно за 5-бальною шкалою провести самооцінку знань базових вокально-технологічних понять і традиційних та інноваційних технологій вокального навчання за різними манерами співу.

Питання опитувальника:

1. Чи знаєте Ви сутність понять «вокально-педагогічна технологія», «технології вокального навчання»?
1 2 3 4 5
2. Чи знаєте Ви сутність понять «технологія вокалу», «вокальна техніка», «манера співу»?
1 2 3 4 5
3. Чи усвідомлюєте Ви різницю між вокальною методикою, вокально-педагогічною технологією та технологією вокального навчання?
1 2 3 4 5
4. Чи знаєте Ви елементи вокальної техніки?
1 2 3 4 5
5. Чи знаєте Ви традиційні й інноваційні технології вокального навчання?
1 2 3 4 5
6. Чи знаєте Ви технології навчання академічному співу?
1 2 3 4 5
7. Чи знаєте Ви технології навчання естрадно-джазовому співу?
1 2 3 4 5
8. Чи знаєте Ви технології навчання народному співу?
1 2 3 4 5
9. Чи знаєте Ви вокалотерапевтичні технології?
1 2 3 4 5
10. Чи існують універсальні технології навчання співу?
1 2 3 4 5

11. Чи знаєте Ви сучасні технології навчання співу?
1 2 3 4 5
12. Чи знайомі Вам технології навчання співу дітей?
1 2 3 4 5
13. Чи знаєте Ви, які елементи включає вокально-педагогічна технологія?
1 2 3 4 5
14. Чи використовуєте Ви свої технологічні знання в навчанні співу?
1 2 3 4 5
15. Чи маєте Ви технологічні знання у сферах дотичних до вокального виконавства чи вокальної методики (комп'ютерні технології, технології звукопідсилення тощо)?
1 2 3 4 5
16. Чи знаєте Ви різні види мікрофонів?
1 2 3 4 5
17. Чи маєте знання щодо технології володіння звукопідсилювальною апаратурою?
1 2 3 4 5
18. Чи знаєте Ви викладачів-новаторів, які створили сучасні технології вокального навчання?
1 2 3 4 5

Обробка результатів.

Підрахунок балів відбувається за схемою: від 1 до 2 (18–53 балів) – низький рівень; від 3 до 4 (54–72 балів) – середній; 5 (73–90) – високий рівень.

Діагностичні завдання № 1

для визначення рівня технологічних знань

1. Назвіть технології навчання академічному співу.
2. Назвіть технології навчання естрадно-джазовому співу.
3. Назвіть технології навчання народному співу.
4. Назвіть вокалотерапевтичні технології.
5. Назвіть технології навчання співу дітей.

Підрахунок балів відбувається за схемою: 5 балів – високий рівень, 4,3 бали – середній рівень, 2,1 бали – низький рівень технологічних знань.

Додаток В. 3

Тест №1

«Мотивація технологічної діяльності»

(методика К. Замфір у модифікації А. Реана) адаптована нами для виявлення рівня мотивації до опанування технологічною діяльністю вчителя в практиці вокального навчання

Інструкція. Прочитайте нижче подані мотиви до методологічної діяльності та дайте оцінку в значущості для Вас за п'ятибальною шкалою (1 – дуже незначною мірою, 2 – достатньо незначною мірою, 3 – середньою мірою, 4 – достатньою мірою, 5 – великою мірою).

Оцініть наступні мотиви:

1. Можливість у майбутньому підвищити категорію для грошового заробітку. 2. Прагнення до просування по роботі. 3. Прагнення уникнути критики з боку керівництва або колег. 4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей. 5. Потреба в досягненні соціального престижу. 6. Задоволення від самого процесу й результату технологічної діяльності під час вокального навчання дітей. 7. Можливість найбільш повної самореалізації в технологічній діяльності.

Дякуємо за Ваші відповіді!

Методика обробки результатів. Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ), зовнішньої негативної (ЗНМ) відповідно до таких ключів: ВМ (оцінка пункту 6 + оцінка пункту 7); ЗПМ (оцінка пункту 1 + оцінка пункту 2 + оцінка пункту 5); ЗНМ (оцінка пункту 3 + оцінка пункту 4). Показником вираженості кожного типу мотивації буде число в межах від 1 до 5. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс є тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. До найкращих мотиваційних комплексів слід віднести тип поєднання: ВМ>ЗПМ>ЗНМ, середнім – ВМ=ЗПМ>ЗНМ. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ>ЗПМ>ВМ.

Діагностична карта № 1

«Оцінка технологічних умінь учителя музичного мистецтва» для виявлення думки студентів щодо власного рівня сформованості вмінь застосовувати оптимально ефективні технології вокального навчання в освітньому процесі

Шановний студенте, Вам пропонується за 5-бальною шкалою визначити власний ступінь сформованого вміння застосовувати оптимально ефективні технології

вокального навчання в освітньому процесі та особистісні риси, пов'язані з технологічною діяльністю (1 – найменший показник, 5 – найвищий).

Таблиця В.3.

№	Уміння та особистісні риси	Ступінь сформованого вміння й особистісних рис
1	Уміння виявляти рівень вокальних здібностей	1 2 3 4 5
2	Уміння визначати ступінь вокальної підготовки	1 2 3 4 5
3	Уміння виявляти рівень сформованості вокальних навичок	1 2 3 4 5
4	Уміння діагностувати музикальність	1 2 3 4 5
5	Уміння визначати художньо-артистичні здібності	1 2 3 4 5
6	Уміння визначати рівень сценічної підготовки	1 2 3 4 5
7	Уміння виявляти недоліки голосоутворення	1 2 3 4 5
8	Уміння знаходити доцільні методи їх виправлення	1 2 3 4 5
9	Уміння працювати над чистотою інтонування	1 2 3 4 5
10	Уміння працювати над розвитком вокальної техніки	1 2 3 4 5
11	Уміння застосовувати вокальні методи та прийоми для розвитку голосу	1 2 3 4 5
12	Уміння працювати над виразністю виконання	1 2 3 4 5
13	Уміння діагностувати психофізіологічні дані	1 2 3 4 5
14	Уміння розспівувати різні типи голосів	1 2 3 4 5
15	Уміння добирати доцільний вокальний репертуар	1 2 3 4 5
16	Уміння аналізувати та критично сприймати інноваційні технології вокального навчання	1 2 3 4 5
17	Уміння обирати доречні для навчання вокально-педагогічні технології	1 2 3 4 5
18	Уміння обирати технології вокального навчання	1 2 3 4 5
19	Уміння застосовувати технології вокального навчання для різних манер співу на практиці	1 2 3 4 5
20	Уміння застосовувати в процесі навчання вокально-педагогічні технології	1 2 3 4 5
21	Уміння працювати з дитячим голосом	1 2 3 4 5
22	Уміння застосовувати технології вокального навчання дітей	1 2 3 4 5
23	Уміння формулювати вокально-педагогічні цілі та завдання	
24	Уміння планувати свою роботу на уроці	
25	Уміння спостерігати та аналізувати навчальний процес	
26	Уміння усвідомлювати перспективу розвитку голосу	
27	Уміння здійснювати індивідуальний підхід до учня	
28	Уміння застосовувати вокально-педагогічні інновації	
29	Уміння застосовувати навчально-наочні посібники та технічні засоби вокального навчання	
30	Уміння працювати з інформацією та застосовувати її у вокальній діяльності	
31	Працелюбність	
32	Воля	
33	Самоосвіта та збагачення технологічного досвіду	
34	Вокально-педагогічна спостережливність	
35	Потреба до передачі знань	
36	Комунікативність	

Обробка результатів:

Підрахунок балів відбувається за схемою: від 1 до 2 (36 – 72 балів) – низький рівень; від 3 до 4 (73 – 144 балів) – середній; 5 (145 – 180 балів) – високий рівень.

Діагностичні завдання № 2

для виявлення рівня сформованості вмінь застосовувати ефективні технології вокального навчання

1. Самостійно підібрати технології навчання академічному співу, підготувати доповідь про них та надати приклади застосування.
2. Самостійно підібрати технології навчання естрадно-джазовому співу, підготувати доповідь про них та надати приклади застосування.
3. Самостійно підібрати технології навчання народному співу, підготувати доповідь про них та надати приклади застосування.
4. Самостійно підібрати вокалотерапевтичні технології, підготувати доповідь про них та надати приклади застосування.
5. Самостійно підібрати технології навчання співу дітей, підготувати доповідь про них та надати приклади застосування.

Підрахунок балів відбувається за схемою: 5 балів – високий рівень, 4,3 бали – середній рівень, 2,1 бали – низький рівень технологічних знань.

Тест № 2

«Аналіз і вирішення вокально-педагогічних ситуацій»
для виявлення ступеня сформованої здатності до особистісно-діяльнісної мобільності у використанні технологій вокального навчання

Інструкція. Дайте одну відповідь на питання тестів для вирішення вокально-педагогічної ситуації.

Ситуація 1

В учня гарний голос, але відсутні вокальні вміння й навички. Яку технологію доцільно застосувати:

1. Технологію С. Рігса.
2. Технологію Д. Огородного.
3. Технологію Г. Пустиннікової.
4. Технологію К. Садолін.
5. Технологію Н. Дрожжиної.

Ситуація 2

В учня втомлений голос, який потребує відновлення вокальних функцій. Яку технологію доцільно застосувати:

1. Технологію К. Лінклейтер.
2. Технологію Л. Василенко.
3. Технологію А. Попової.
4. Технологію В. Ємельянова.
5. Технологію Л. Семіної, Д. Семіної.

Ситуація 3

В учня нестабільне й неприродне положення гортані. Яку технологію доцільно застосувати:

1. Технологію Г. Стулової.
2. Технологію С. Рігса.
3. Технологію К. Лінклейтер.
4. Технологію А. Попової.
5. Технологію О. Плеханової.

Ситуація 4

В учня відсутнє розуміння переходу з одного регістру в інший. Яку технологію доцільно застосувати:

1. Технологію Л. Семіної, Д. Семіної.
2. Технологію Л. Василенко.
3. Технологію В. Ємельянова.
4. Технологію З. Кодаї.
5. Технологію Н. Дрожжиної.

Ситуація 5

В учня існують проблеми зі сценічним втіленням образу. Яку технологію доцільно застосувати:

1. Технологію Д. Харичевої.
2. Технологію І. Селантьєвої.
3. Технологію В. Ємельянова.
4. Технологію А. Попової.
5. Технологію К. Садолін.

Ситуація 6

В учня закріпачений голосовий апарат. Яку технологію доцільно застосувати:

1. Технологію К. Садолін.
2. Технологію К. Лінклейтер.
3. Технологію С. Рігса.
4. Технологію Г. Пустиннікової.
5. Технологію Д. Огородного.

Ситуація 7

Учню для естрадного співу необхідно опанувати такими елементами, як: спотворення, крик, ритл, розростання, ґрунт, умисні вокальні паузи, придихова атака звуку, вібрато, технологія оздоблення. Яку технологію доцільно застосувати:

1. Технологію С. Рігса.
2. Технологію К. Лінклейтер.
3. Технологію А. Попової.
4. Технологію О. Плеханової.
5. Технологію К. Садолін.

Ситуація 8

В учня відсутній самоконтроль у процесі співу. Яку технологію доцільно застосувати:

1. Технологію Л. Василенко.
2. Технологію Л. Чернова.
3. Технологію В. Ємельянова.
4. Технологію З. Кодаї.
5. Технологію Н. Дрожжиної.

Ситуація 9

Для підвищення вокально-методичного рівня викладача доцільно застосовувати вокально-педагогічну технологію:

1. Технологію К. Садолін.
2. Технологію Н. Дрожжиної.
3. Технологію Л. Василенко.
4. Технологію А. Попової.
5. Технологію О. Плеханової.

Ситуація 10

Для формування творчої самостійності підлітків доцільно застосовувати вокально-педагогічну технологію:

1. Технологію Л. Василенко.
2. Технологію В. Ємельянова.
3. Технологію З. Кодаї.
4. Технологію Д. Харичевої.
5. Технологію С. Рігса.

Підрахунок балів відбувається за схемою: 5 балів (високий рівень) – 8–10 вірних відповідей, 4,3 бали (середній рівень) – 5–7 вірних відповідей, 2,1 бали – низький рівень технологічних умінь – 0 – 4 вірних відповідей.

Додаток В 4

Опитувальник 4

для виявлення рівня інтересу й потреби в професійній творчості

Методика дозволяє виявити рівень інтересу й потреби в професійній творчості

Інструкція. Методика включає 12 запитань. У запропонованому нижче бланку Вам необхідно за 5-бальною шкалою провести самооцінку рівня інтересу й потреби в професійній творчості

Питання опитувальника:

1. Чи аналізуєте Ви власний рівень інтересу й потреби в професійній творчості?

1 2 3 4 5

2. Чи маєте Ви на меті вдосконалювати свій професійний рівень?

1 2 3 4 5

3. Чи працюєте Ви над опануванням інновацій у сфері вокального виконавства й вокальної педагогіки для застосування їх у професійній діяльності?

1 2 3 4 5

4. Чи цікаво пізнавати Вам технології вокального навчання для творчого зростання в професійній сфері?

1 2 3 4 5

5. Чи вмієте Ви підвищувати власний творчий рівень завдяки застосуванню технологій вокального навчання?

1 2 3 4 5

6. Чи маєте Ви потребу у творчому підході в застосуванні різних технологій вокального навчання?

1 2 3 4 5

7. Чи знайомитеся Ви систематично з новими науковими працями з теорії та методики постановки голосу в контексті світової культури?

1 2 3 4 5

8. Чи подобається Вам використовувати творчий підхід у процесі підбору й застосування технологій вокального навчання?

1 2 3 4 5

9. Чи є у Вас потреба творчо підходити до професії вчителя музичного мистецтва?

1 2 3 4 5

10. Чи знайомитеся Ви самостійно з творчими здобутками викладачів-вокалістів щодо застосування ними вокально-педагогічних технологій?

1 2 3 4 5

11. Чи знаходите Ви самі технологічні шляхи вирішення певних проблем навчання в процесі опанування вокальних дисциплін?

1 2 3 4 5

12. Чи вважаєте Ви, що у Вас сформовано рівень інтересу й потреби в професійній творчості?

1 2 3 4 5

Творчі завдання № 2

для виявлення ступеню сформованої здатності інтегрувати елементи технологій, варіювати форми, методи й засоби вокального навчання та створювати нові технології вокального навчання

1. З метою роботи над розвитком співацького дихання інтегруйте елементи різних технологій вокального навчання та опишіть їх.
2. З метою опрацювання навичок співу у високій позиції оберіть і зваріюйте елементи відомих вам технологій вокального навчання, які будуть сприяти ефективності її досягнення та опишіть їх.
3. З метою звільнення артикуляційного апарату інтегруйте елементи різних технологій вокального навчання та опишіть їх.
4. З метою вдосконалення художньо-образної виразності вокального виконання оберіть і синтезуйте форми, методи й засоби відомих Вам технологій вокального навчання та опишіть їх.
5. Опишіть, які б елементи технологій або саму технологію вокального навчання Ви створили для початкової роботи за обраною вами манерою співу.

Підрахунок балів відбувається за схемою: 5 балів – високий рівень, 4,3 бали – середній рівень, 2,1 бали – низький рівень технологічних знань.

Анкета № 2

«Готовність до технологічної самоосвіти»

(модифікована методика «Готовність до професійної самоосвіти») для визначення рівня творчої активності й позитивного ставлення до технологічної діяльності та спрямованості на вокально-технологічну самоосвіту

Вік _____ р.

Стать _____

Місце навчання _____

Освітньо-кваліфікаційний рівень _____

Форма навчання _____

Курс навчання _____

Дайте відповіді на питання:

1. Технологічна діяльність у процесі вокальної підготовки для мене:
 - а) спосіб зростання професійної творчості;
 - б) спосіб бути цікавим учням;
 - в) неважливий вид діяльності.
2. Чи відчуваєте Ви творчу активність у пізнанні й застосуванні технологій вокального навчання:

- а) відчуваю постійно;
б) якщо мені це потрібно, я активний;
в) не відчуваю.
3. Чи позитивно Ви ставитеся до технологічної самоосвіти у сфері вокального навчання:
а) так;
б) не зовсім;
в) ні.
4. Чи пов'язано, на Ваш погляд, вокально-виконавське й вокально-педагогічне самовдосконалення з пізнанням інноваційних технологій вокального навчання:
а) так;
б) не зовсім;
в) ні.
5. Як часто Ви ознайомлюєтеся з інноваційними вокально-педагогічними технологіями та технологіями вокального навчання:
а) постійно намагаюся знаходити технологічні інновації, які можуть позитивно вплинути на якість вокального навчання;
б) іноді цікавлюся цим;
в) мені це не цікаво.
7. Який вид творчої технологічної діяльності Вам цікавий:
а) у навчанні співу за різними манерами співу;
б) у навчанні співу за однією манерою співу;
в) не цікавий.
8. Чи прослуховуєте Ви майстер-класи з метою ознайомитися з технологічною творчістю співака, викладача вокалу:
а) постійно;
б) іноді;
в) ніколи.
9. Чи плануєте Ви свою технологічну самоосвіту в процесі вокальної підготовки:
а) так;
б) можливо;
в) не планую.
10. Який вид технологічної діяльності в процесі вокальної підготовки для Вас пріоритетним:
а) створення нової технології вокального навчання, або інтегрування різних авторських технологій;
б) точне використання технологічного досвіду;
в) це не потрібно у вокальному навчанні.

Ключ для підрахунків:

- 8 – 10 відповідей «а» – високий рівень;
5 – 7 відповідей «б» – середній рівень;
1 – 4 відповідей «в» – низький рівень.

ДОДАТОК С

Результати оцінювання рівнів сформованості компонентів технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

Таблиця С.1.

Результати оцінювання рівнів сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури

Група / Рівні	Низький	Середній	Високий	Сума
КГ на початку	12	20	4	36
ЕГ на початку	13	21	4	38
КГ наприкінці	10	22	4	36
ЕГ наприкінці	3	23	12	38



Рис. С.1. Результати оцінювання в абсолютних величинах рівнів сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури на констатувальному етапі експерименту

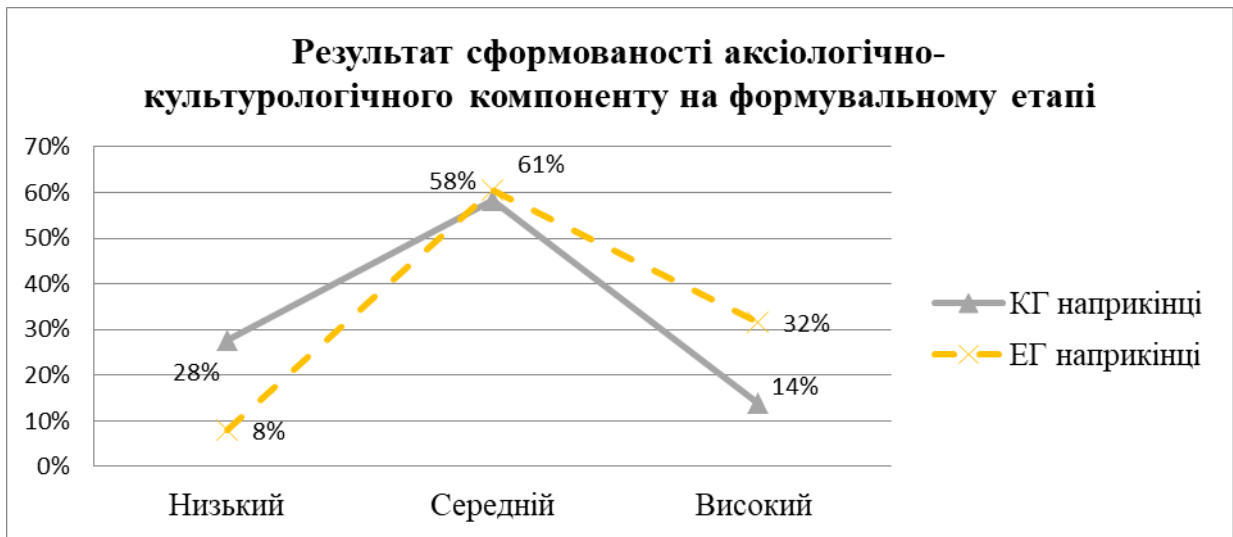


Рис. С.2. Результати оцінювання у відносних величинах рівнів сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури на формувальному етапі експерименту

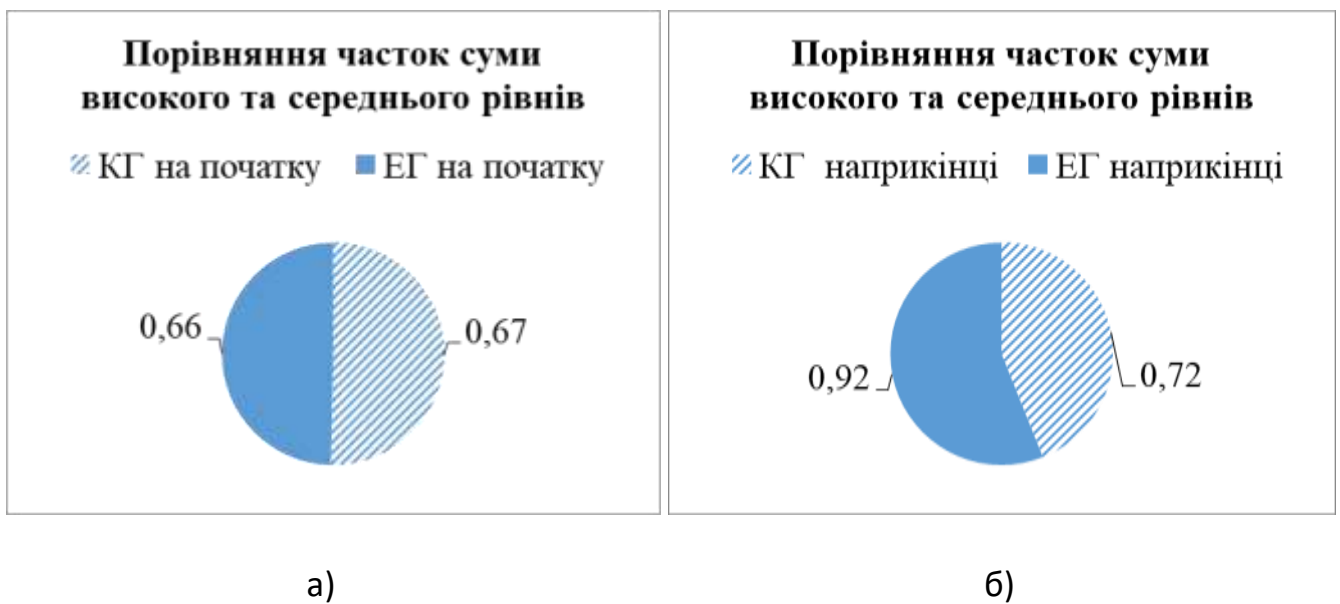


Рис. С.3. Визначення в долях одиниці частки суми високого й середнього рівнів для КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту для аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

Таблиця С.2.

Результати порівняння рівнів сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній +високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
КГ констатувальний етап	24	36	0,67	фемп=	0,08	Гіпотеза Н ₀ : показник середнього + високого рівнів КГ на констатувальному етапі експерименту не суттєво відрізняється від аналогічного показника ЕГ
ЕГ констатувальний етап	25	38	0,66	фкрит=	1,64	
КГ формувальний етап	26	36	0,72	фемп=	2,32	Гіпотеза Н ₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ на формуальному етапі експерименту суттєво вищий від показника КГ на формуальному етапі експерименту
ЕГ формувальний етап	35	38	0,92	фкрит=	1,64	
КГ констатувальний етап	24	36	0,67	фемп=	0,51	Гіпотеза Н ₀ : показник середнього + високого рівнів КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника КГ на формуальному етапі
КГ формувальний етап	26	36	0,72	фкрит=	1,64	
ЕГ констатувальний етап	25	38	0,66	фемп=	2,96	Гіпотеза Н ₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ на формуальному етапі експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на констатувальному етапі
ЕГ формувальний етап	35	38	0,92	фкрит=	1,64	

Таблиця С.3.

Результати порівняння високих рівнів сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера

Групи	Високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне	Висновок і коментар
КГ констатувальний етап	4	36	0,111	$\varphi_{\text{емп}} = 0,08$	Гіпотеза Н₀ : показник високого рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не суттєво відрізняється від аналогічного показника ЕГ
ЕГ констатувальний етап	4	38	0,105	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ формувальний етап	5	36	0,14	$\varphi_{\text{емп}} = 1,85$	Гіпотеза Н₁ : показник високого рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту суттєво вищий від показника КГ на формуальному етапі експерименту
ЕГ формувальний етап	12	38	0,32	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ констатувальний етап	4	36	0,11	$\varphi_{\text{емп}} = 0,36$	Гіпотеза Н₀ : показник високого рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника КГ на формуальному етапі
КГ формувальний етап	5	36	0,14	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
ЕГ констатувальний етап	4	38	0,11	$\varphi_{\text{емп}} = 2,32$	Гіпотеза Н₁ : показник високого рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на констатувальному етапі
ЕГ формувальний етап	12	38	0,32	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	



Рис. С.4. Визначення в долях одиниці часток високих рівнів для КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту для аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

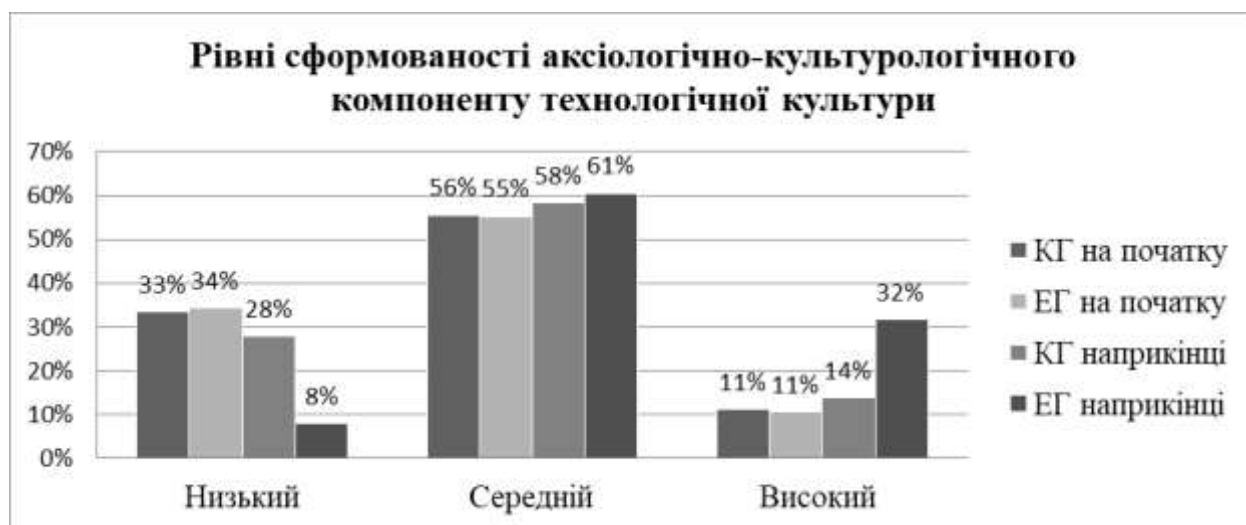


Рис. С.5. Рівні сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

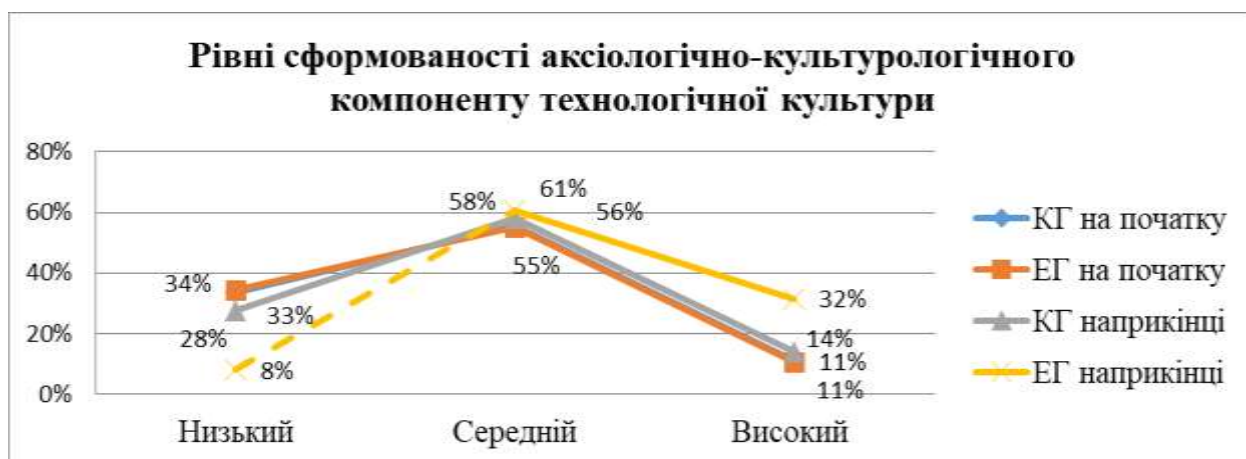


Рис. С.6. Рівні сформованості аксіологічно-культурологічного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

Таблиця С.4.

Результати оцінювання рівнів сформованості гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури

Група / Рівні	Низький	Середній	Високий	Сума
КГ на початку	14	18	4	36
ЕГ на початку	15	19	4	38
КГ наприкінці	12	20	4	36
ЕГ наприкінці	4	22	12	38



Рис. С.7. Результати оцінювання в абсолютних величинах рівнів сформованості гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури на констатувальному етапі експерименту

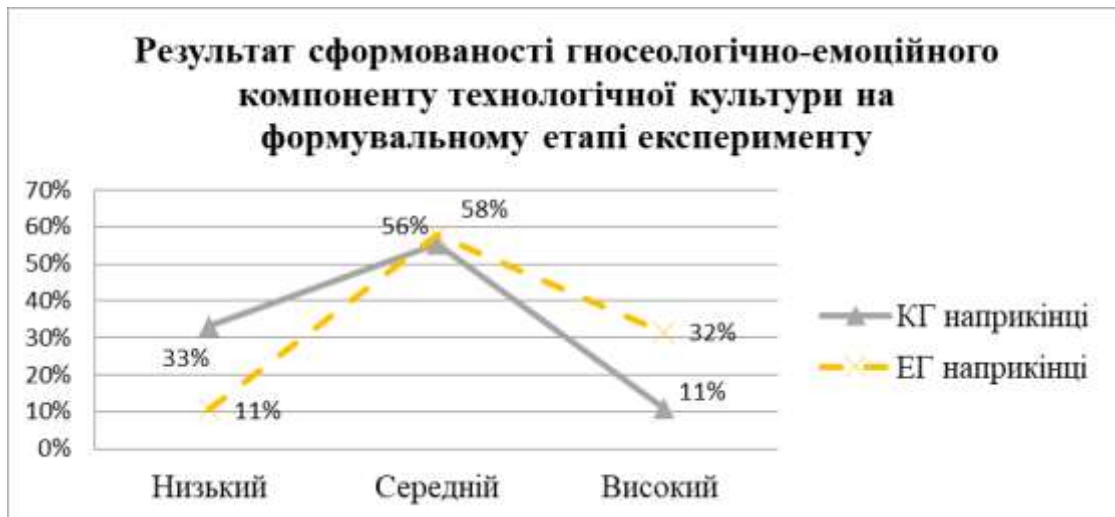


Рис. С. 8. Результати оцінювання у відносних величинах рівнів сформованості гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури на формувальному етапі експерименту

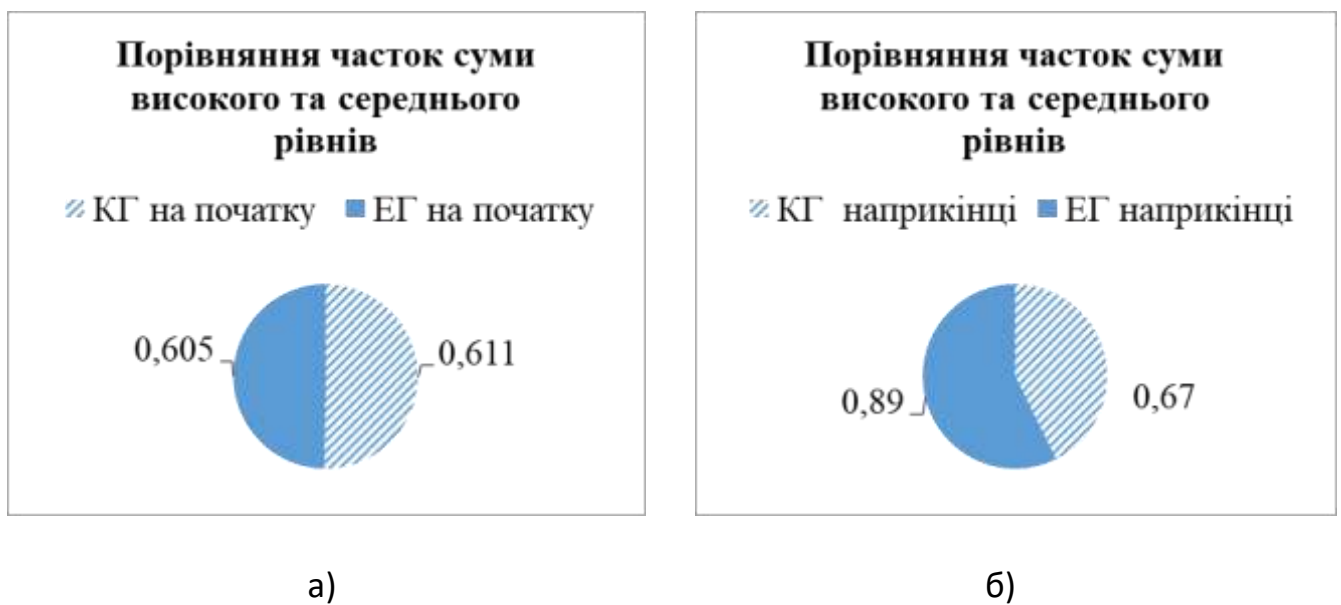


Рис. С.9. Визначення в долях одиниці частки суми високого й середнього рівнів для КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту для гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

Таблиця С.5.

Результати порівняння рівнів сформованості гносеологічно-емоційного компонента технологічної культури КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній +високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
КГ констатувальний етап	22	36	0,611	$\varphi_{\text{емп}}=$	0,05	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ на констатувальному етапі експерименту не суттєво відрізняється від аналогічного показника ЕГ
ЕГ констатувальний етап	23	38	0,605	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ формувальний етап	24	36	0,67	$\varphi_{\text{емп}}=$	2,45	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ на формувальному етапі експерименту суттєво вищий від показника КГ на формувальному етапі експерименту
ЕГ формувальний етап	34	38	0,89	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ констатувальний етап	22	36	0,61	$\varphi_{\text{емп}}=$	0,49	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника КГ на формувальному етапі
КГ формувальний етап	24	36	0,67	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	
ЕГ констатувальний етап	23	38	0,61	$\varphi_{\text{емп}}=$	3,04	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ на формувальному етапі експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на констатувальному етапі
ЕГ формувальний етап	34	38	0,89	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	

Таблиця С.6.

Результати порівняння високих рівнів сформованості гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера

Групи	Високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне	Висновок і коментар
КГ констатувальний етап	4	36	0,111	$\varphi_{\text{емп}} = 0,08$	Гіпотеза Н₀ : показник високого рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не суттєво відрізняється від аналогічного показника ЕГ
ЕГ констатувальний етап	4	38	0,105	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ формувальний етап	4	36	0,11	$\varphi_{\text{емп}} = 2,21$	Гіпотеза Н₁ : показник високого рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту суттєво вищий від показника КГ на формуальному етапі експерименту
ЕГ формувальний етап	12	38	0,32	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ констатувальний етап	4	36	0,11	$\varphi_{\text{емп}} = 0,00$	Гіпотеза Н₀ : показник високого рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника КГ на формуальному етапі
КГ формувальний етап	4	36	0,11	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
ЕГ констатувальний етап	4	38	0,11	$\varphi_{\text{емп}} = 2,32$	Гіпотеза Н₁ : показник високого рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на констатувальному етапі
ЕГ формувальний етап	12	38	0,32	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	



Рис. С.10. Визначення в долях одиниці часток високих рівнів для КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту для гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва



Рис. С.11. Рівні сформованості гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

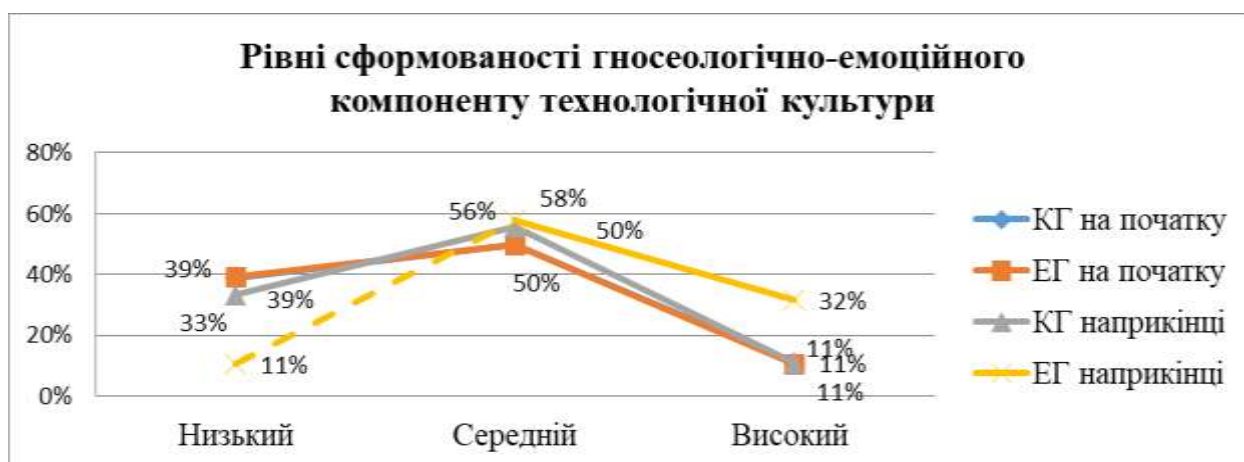


Рис. С.12. Рівні сформованості гносеологічно-емоційного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

Таблиця С.7.

**Результати оцінювання рівнів сформованості технологічно-діяльнісного
компоненту технологічної культури**

Група / Рівні	Низький	Середній	Високий	Сума
КГ на початку	19	15	2	36
ЕГ на початку	20	15	3	38
КГ наприкінці	13	19	4	36
ЕГ наприкінці	4	21	13	38



Рис. С. 13. Результати оцінювання в абсолютних величинах рівнів сформованості технологічно-діяльнісного компоненту технологічної культури на констатувальному етапі експерименту



Рис. С.14. Результати оцінювання у відносних величинах рівнів сформованості технологічно-діяльнісного компоненту технологічної культури на формувальному етапі експерименту



а)



б)

Рис. С.15. Визначення в долях одиниці частки суми високого й середнього рівнів для КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту для технологічно-діяльнісного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

Таблиця С.8.

Результати порівняння рівнів сформованості технологічно-діяльнісного компонента технологічної культури КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера (для суми середнього та високого рівнів)

Групи	Середній +високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
КГ констатувальний етап	17	36	0,472	$\varphi_{\text{емп}}=$	0,01	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ на констатувальному етапі експерименту не суттєво відрізняється від аналогічного показника ЕГ
ЕГ констатувальний етап	18	38	0,474	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ формувальний етап	23	36	0,64	$\varphi_{\text{емп}}=$	2,70	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ на формувальному етапі експерименту суттєво вищий від показника КГ на формувальному етапі експерименту
ЕГ формувальний етап	34	38	0,89	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ констатувальний етап	17	36	0,47	$\varphi_{\text{емп}}=$	1,43	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника КГ на формувальному етапі
КГ формувальний етап	23	36	0,64	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	
ЕГ констатувальний етап	18	38	0,47	$\varphi_{\text{емп}}=$	4,20	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ на формувальному етапі експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на констатувальному етапі
ЕГ формувальний етап	34	38	0,89	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	

Таблиця С.9.

Результати порівняння високих рівнів сформованості технологічно-діяльнісного компоненту технологічної культури КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера

Групи	Високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне	Висновок і коментар
КГ констатувальний етап	2	36	0,06	$\varphi_{\text{емп}} = 0,40$	Гіпотеза Н ₀ : показник високого рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не суттєво відрізняється від аналогічного показника ЕГ
ЕГ констатувальний етап	3	38	0,08	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ формувальний етап	4	36	0,11	$\varphi_{\text{емп}} = 2,45$	Гіпотеза Н ₁ : показник високого рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту суттєво вищий від показника КГ на формуальному етапі експерименту
ЕГ формувальний етап	13	38	0,34	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ констатувальний етап	2	36	0,06	$\varphi_{\text{емп}} = 0,86$	Гіпотеза Н ₀ : показник високого рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника КГ на формуальному етапі
КГ формувальний етап	4	36	0,11	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
ЕГ констатувальний етап	3	38	0,08	$\varphi_{\text{емп}} = 2,96$	Гіпотеза Н ₁ : показник високого рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на констатувальному етапі
ЕГ формувальний етап	13	38	0,34	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	



Рис. С.16. Визначення в долях одиниці часток високих рівнів для КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту для технологічно-діяльничого компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

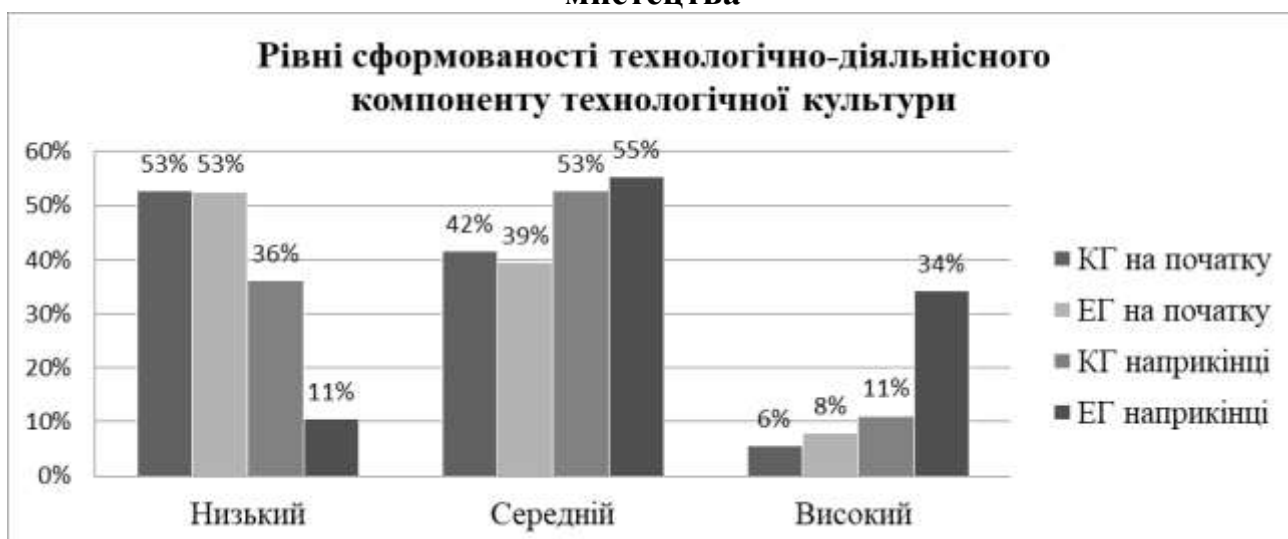


Рис. С.17. Рівні сформованості технологічно-діяльничого компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва



Рис. С.18. Рівні сформованості технологічно-діяльничого компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

Таблиця С.10.

**Результати оцінювання рівнів сформованості творчо-професійного
компоненту технологічної культури**

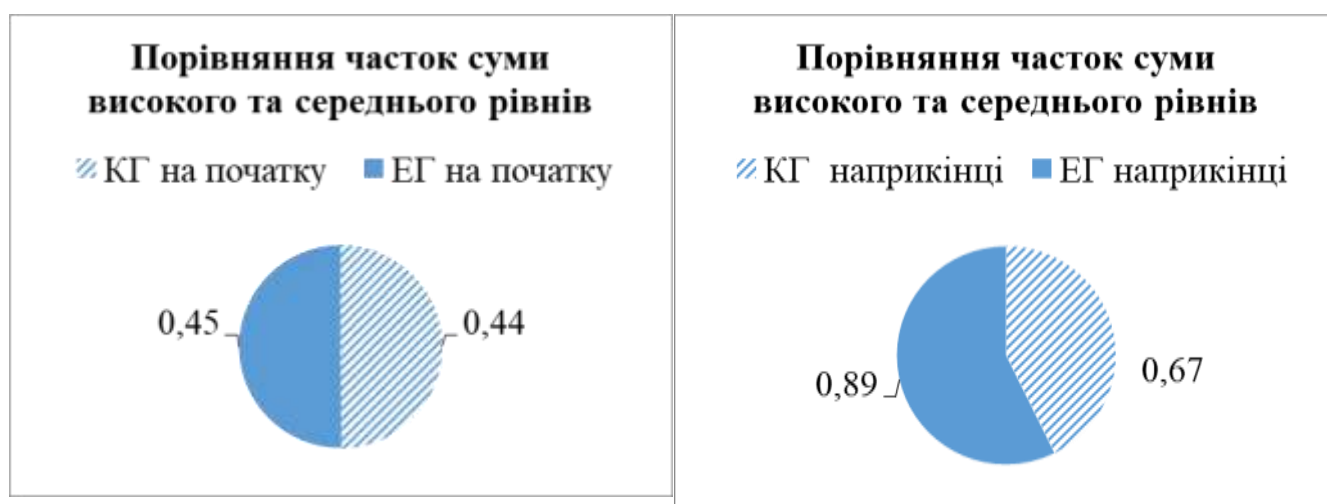
Група / Рівні	Низький	Середній	Високий	Сума
КГ на початку	20	13	3	36
ЕГ на початку	21	14	3	38
КГ наприкінці	11	21	4	36
ЕГ наприкінці	4	22	12	38



**Рис. С.19. Результати оцінювання в абсолютних величинах рівнів
сформованості творчо-професійного компонента технологічної культури на
констатувальному етапі експерименту**



Рис. С.20. Результати оцінювання у відносних величинах рівнів сформованості творчо-професійного компоненту технологічної культури на формувальному етапі експерименту



а)

б)

Рис. С.21. Визначення в долях одиниці частки суми високого й середнього рівнів для КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту для творчо-професійного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

Таблиця С.11.

**Результати порівняння рівнів сформованості творчо-професійного
компоненту технологічної культури КГ та ЕГ на початку та наприкінці
експерименту за кутовим перетворенням Фішера
(для суми середнього й високого рівнів)**

Групи	Середній +високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне		Висновок і коментар
КГ конста- тувальний етап	16	36	0,44	$\varphi_{\text{емп}}=$	0,03	Гіпотеза Н₀ : показник середнього + високого рівнів КГ на констатувальному етапі експерименту не суттєво відрізняється від аналогічного показника ЕГ
ЕГ конста- тувальний етап	17	38	0,45	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ форму- вальний етап	24	36	0,67	$\varphi_{\text{емп}}=$	2,45	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ на формувальному етапі експерименту суттєво вищий від показника КГ на формувальному етапі експерименту
ЕГ форму- вальний етап	34	38	0,89	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	
КГ конста- тувальний етап	16	36	0,44	$\varphi_{\text{емп}}=$	1,91	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів КГ на констатувальному етапі експерименту відрізняється від показника КГ на формувальному етапі
КГ форму- вальний етап	24	36	0,67	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	
ЕГ конста- тувальний етап	17	38	0,45	$\varphi_{\text{емп}}=$	4,43	Гіпотеза Н₁ : показник середнього + високого рівнів ЕГ на формувальному етапі експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на констатувальному етапі
ЕГ форму- вальний етап	34	38	0,89	$\varphi_{\text{крит}}=$	1,64	

Таблиця С.12.

Результати порівняння високих рівнів сформованості творчо-професійного компоненту технологічної культури КГ та ЕГ на початку та наприкінці експерименту за кутовим перетворенням Фішера

Групи	Високий	Всього	Частка	Емпіричне, критичне	Висновок і коментар
КГ констатувальний етап	3	36	0,08	$\varphi_{\text{емп}} = 0,07$	Гіпотеза Н ₀ : показник високого рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не суттєво відрізняється від аналогічного показника ЕГ
ЕГ констатувальний етап	4	38	0,105	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ формувальний етап	4	36	0,11	$\varphi_{\text{емп}} = 2,21$	Гіпотеза Н ₁ : показник високого рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту суттєво вищий від показника КГ на формуальному етапі експерименту
ЕГ формувальний етап	12	38	0,32	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
КГ констатувальний етап	3	36	0,08	$\varphi_{\text{емп}} = 0,40$	Гіпотеза Н ₀ : показник високого рівня КГ на констатувальному етапі експерименту не відрізняється від показника КГ на формуальному етапі
КГ формувальний етап	4	36	0,11	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	
ЕГ констатувальний етап	3	38	0,08	$\varphi_{\text{емп}} = 2,72$	Гіпотеза Н ₁ : показник високого рівня ЕГ на формуальному етапі експерименту суттєво вищий від показника ЕГ на констатувальному етапі
ЕГ формувальний етап	12	38	0,32	$\varphi_{\text{крит}} = 1,64$	

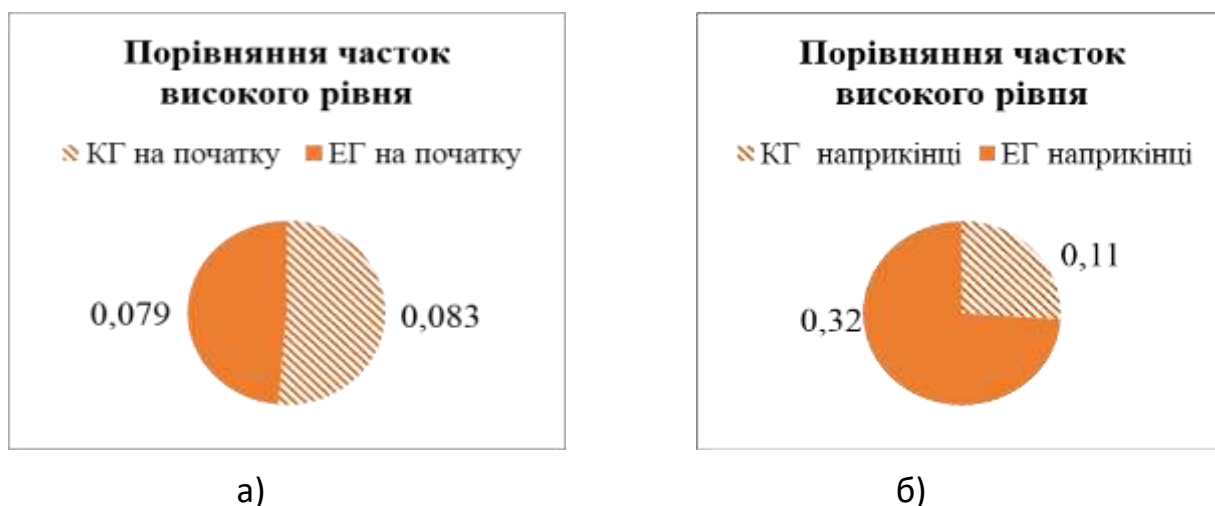


Рис. С.22. Визначення в долях одиниці часток високих рівнів для КГ і ЕГ на початку та наприкінці експерименту для творчо-професійного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

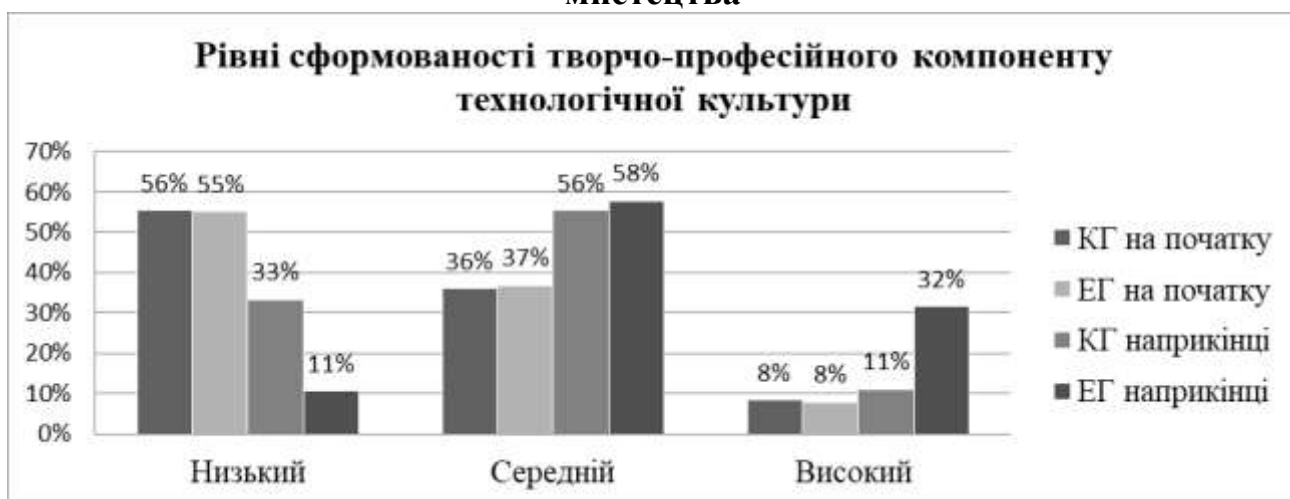


Рис. С.23. Рівні сформованості творчо-професійного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва

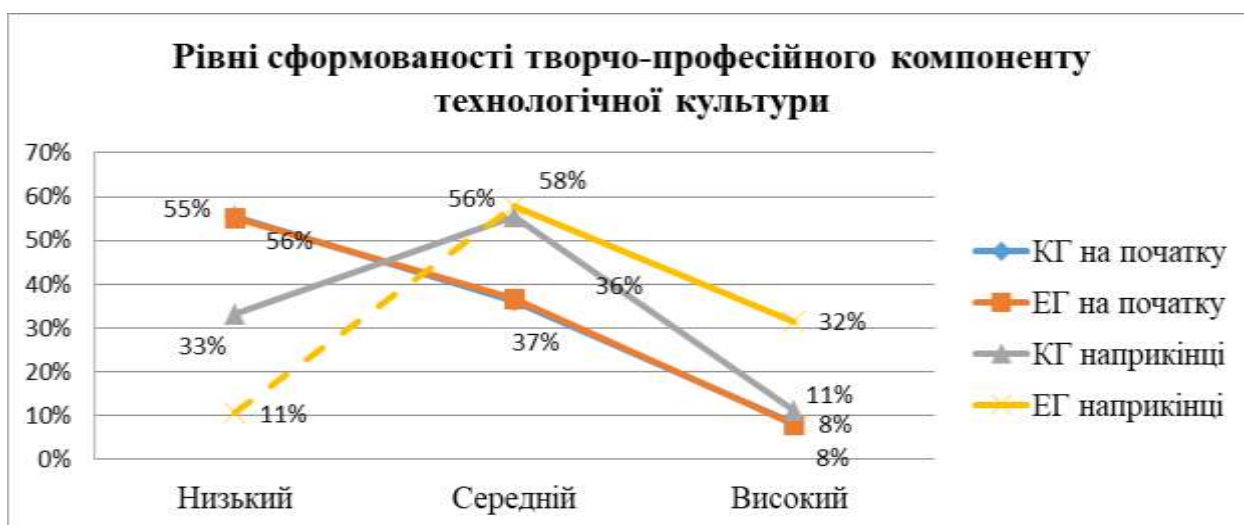


Рис. С.24. Рівні сформованості творчо-професійного компоненту технологічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва