МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ,
Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв»
Закарпатської обласної ради

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Transcarpathian Hungarian Institute. Ferenc Rakoczi II,
Municipal Institution of Higher Education
«Academy of Culture and Arts» of the Zakarpattia Regional Council

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
ACADEMIC NOTES

Серія:
Педагогічні науки

Series:
Pedagogical Sciences

Випуск 15 (2025)
Edition 15 (2025)

Ужгород – 2025
Uzhhorod – 2025

ISSN 2786-6912 (Print)
УДК 08(477.87):37 **ISSN 2786-6904 (Online)**
Н 34 **DOI: 10.59694**

Друкується за рішенням вченої ради Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II (протокол № 1 від 28 серпня 2025 року)
Друкується за рішенням вченої ради Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради (протокол № 1 від 29 серпня 2025 року)

Н 34 **Наукові записки.** Серія : Педагогічні науки. Випуск 15 / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, О. А. Біда, Н. І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код». 2025. 169 с.

ISBN 978-617-653-092-3

Збірник призначений для використання науковцями, викладачами, аспірантами, студентами. У виданні Наукові записки. Серія : Педагогічні науки висвітлено результати досліджень із широкого кола проблем. Збірник орієнтований на розкриття сучасних тенденцій вивчення історії освіти, мистецтвознавства, педагогіки та психології. Основна мета видання – надати можливість, насамперед, молодим вченим опублікувати результати наукових досліджень у педагогічній галузі.

Рецензенти:

Олексюк О. М., доктор педагогічних наук, професор (м. Київ).
Чистякова Л. О., доктор педагогічних наук, професор (м. Кропивницький).

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» (галузь знань: Освіта/Педагогіка), згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 491 від 27.04.2023.

Збірник зареєстровано в міжнародних наукометричних базах Index Copernicus, Google Scholar, WorldCat, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського, публікаціям присвоюється ідентифікатор цифрового об'єкта DOI

Редколегія:

Науковий редактор:
Черкасов В. Ф. – доктор педагогічних наук, професор Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради
Заступник наукового редактора:
Біда О. А. – доктор педагогічних наук, професор Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
Відповідальний секретар:
Агій Я. Ю. – кандидат економічних наук, доцент Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради
Редакційна колегія:
Анточ Д. І. – кандидат психологічних наук, доцент, Тираспільський державний університет, Кишинів, Республіка Молдова
Гундаренко О. В. – кандидат філологічних наук, старший викладач Жилінського університету, Словаччина
Клім-Клімашевська А. – доктор педагогічних наук, професор Природничо-гуманітарного університету в Сєдльцах, Республіка Польща
Кучай Т. П. – доктор педагогічних наук, професор Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
Кучай О. В. – доктор педагогічних наук, професор Мазовецької академії в Плоцьку, Республіка Польща
Полубоярина І. І. – доктор педагогічних наук, професор Київської муніципальної академії музики ім. Р. М. Глієра
Смирнова Т. А. – доктор педагогічних наук, професор Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради
Марусинець М. М. – доктор педагогічних наук, професор, директор департаменту освіти і науки, молоді та спорту Закарпатської обласної державної адміністрації
Мозгальова Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
Млинарчук Соколовська А. – габілітований доктор педагогічних наук, доцент Білостоцького університету, Республіка Польща
Хусаїнова Г. А. – кандидат педагогічних наук, професор Казахського національного університету мистецтв м. Нур-Султан
Чичук А. П. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології, Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
Шайгозова Ж. Н. – кандидат педагогічних наук, доцент Казахського національного педагогічного університету імені Абая
Шандрук С. І. – доктор педагогічних наук, професор Української державної льотної академії
Шетеля Н. І. – доктор педагогічних наук, професор Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради
Щолокова О.П. – доктор педагогічних наук, професор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Статті подано в авторській редакції

ISBN 978-617-653-092-3

© Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, 2025
© Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради, 2025

UDK 08(477.87):37
A34

ISSN 2786-6912 (Print)
ISSN 2786-6904 (Online)
DOI: 10.59694

Published by the decision of the Academic Council of the Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczi II (Minutes № 1 of 28 August 2025)
Published by the decision of the Academic Council of the Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council (Minutes № 1 of 29 August 2025)

A 34 **Academicnotes. Series:** Pedagogical Sciences. Edition 15 / Ed. board: V. F. Cherkasov, O. A. Bida, N. I. Shetelya, etc. Uzhhorod-Kropyvnytskyi: Publishing house «Kod», 2025. 169 p.

ISBN 978-617-653-092-3

The collection is intended for use by scientists, teachers, graduate students, and students. Inthepublication ScientificNotes. Series: Pedagogical sciences highlights the resultso fresearchon a wide range of problems. The collection is aimed at revealing modern trends in the studyof the history of education, art history, pedagogy and psychology. The main purpose of the publication is to provide an opportunity, first of all, to young scientists to publish the results ofscientific research in pedagogical fields.

Reviewers:
Oleksyuk O. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kyiv).
Histyakova L. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Kropivnitskyi).

«Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences» is includedin to the Listof Scientific Professional Publications of Ukraine, category «B» (field of knowledge: Education/Pedagogy), Orderof the Ministry of Educationand Science of Ukraine №491 of 27.04.2023

The collection is registrered in the international catalogues of periodicals and database Index Copernicus, Google Scholar, World Cat, National Library of Ukraine named after V. I. Vernadsky, publications are as signed a DOI digital object ID

Editorial Board:

Scientific editor:
Cherkasov V. F. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council

Deputy scientific editor:
Bida O. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Transcarpathian Hungarian Institute Ferenc Rakoczi II

Responsible secretary:
Agiy Ya. Yu. – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council

Editorial board:
Antoci D. I. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tiraspol State University, Chisinau, Republic of Moldova
Gundarenko O. V. – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, University of Žilina, Slovakia
Klim-Klimashevska A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Natural-humanitarian University of Siedlce, Republic of Poland
Kuchai T. P. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Transcarpathian Hungarian Institute Ference Rakoczi II
Kuchay O. V. – Habilitated Doctor, Professor of the Mazovian University in Plock, Republic of Poland
Poluboyarina I. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Kiev Municipal Academy of Music. R. M. Gliera
Smirnova T. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Communalinstitution of highereducation «Academy of culture and arts» of the Transcarpathian Regional Council
Marusinets M. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Director of the Department of Education and Science, Youth and Sports of the Transcarpathian Regional State Administration
Mozgalova N. G. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Vinnytsia State Pedagogical University name dafter Mykhailo Kotsyubynsky
Mlynarczuk Sokolowska A. – Habilitation Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, University of Białystok, Republic of Poland Doctor of
Khusainova G. A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Kazakh National University of Artsin Nur-Sultan
Chichuk A. P. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakotsi II
Shaigozova Zh. N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Kazakh National Pedagogical Abay University
Shandruk S. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, of rhe Ukrainian State Flight Academy
Shetelya N. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council
Shcholokova O. P. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Ukrainian State University name dafter Mykhailo Drahomanova

The article is submitted in the author's edition

ISBN 978-617-653-092-3

© Transcarpathian Hungarian Institutenamed after Ferenc Rakoczi II, 2025
© Communal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council, 2025

ЗМІСТ

ВАСЮТІНА Тетяна Миколаївна.
ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ 8-12

ЗОРОЧКІНА Тетяна Сергіївна, ТКАЧЕНКО Катерина Олександрівна, СКОРОМНА Маріанна Володимирівна.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВНУТРІШНЬОГО АУДИТУ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 12-16

КУЧАЙ Тетяна Петрівна, КУЧАЙ Олександр Володимирович, ГУТТЕРЕР Єва Войтехівна.
ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ 16-21

МАРТИНЮК Анатолій Кирилович, МАРТИНЮК Тетяна Володимирівна, БОЧАРІНА Наталія Олексіївна.
ФУНКЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ 21-27

НІКОЛАЄСКУ Інна Олександрівна, БОНДАР Вікторія Григорівна, ШИНКАРЬОВА Валерія Сергіївна.
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ІЗОТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ 28-35

ОРОС Ільдіко Імріївна, ОСЕРЕДЧУК Ольга Анатоліївна, БІДА Олена Анатоліївна.
ВИКОРИСТАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ 36-39

ОСТРОВСЬКА Маріанна Ярославівна.
ЗАПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ТА НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 40-45

СИЛАДІЙ Іван Михайлович, КУЧАЙ Олександр Володимирович.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ 46-49

ТЕРЕПИЩИЙ Сергій Олександрович.
ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ ДЛЯ ДИЗАЙНУ «ЦЕНТРУ ПІДТРИМКИ ШКОЛИ» В УМОВАХ МІГРАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ 50-56

ЧЕРНИЧКО Степан Степанович, БЕРЕГСАСІ Аніко Ференцівна, ЧИЧУК Антоніна Петрівна.
ВИХОВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 57-61

ШЕТЕЛЯ Наталія Ігорівна, ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович.
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МУЗИКАНТІВ-ВИКОНАВЦІВ В МУЗИЧНІЙ АКАДЕМІЇ ЗАГРЕБСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (РЕСПУБЛІКА ХОРВАТІЯ) 62-68

БІЛАН Валентина Андріївна, БЕВЗЮК Марина Сергіївна.
ІГРОВІ МЕТОДИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 68-73

ВАСИЛЬЄВА Галина Іванівна, МАРТИНЧУК Олена Валеріївна, ФЕНЬ Марія Василівна.
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СПІЛЬНОГО ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 73-80

КОЛОЖВАРІ Степан Васильович, ГАДНАДЬ Іштван Іштванович, КОГУТ Ержебет Імріївна.
ЖИТТЯ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВНЕСОК ІШТВАНА БУЧКО 81-85

КОРОТКЕВИЧ Ксенія Єгорівна.
АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ 85-90

ЛЯХОВСЬКА Юлія Олегівна.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЗДОБУВАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 90-95

ОНОФРІЙЧУК Ліля Олегівна, МИСЬКОВА Наталія Миколаївна, САС Олена Олександрівна.
ВПЛИВ РАННЬОГО ВИКОРИСТАННЯ ГАДЖЕТІВ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ 96-101

РАЗВОДОВА Марина Валеріївна.
ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МИСТЕЦТВО» 102-108

ЧУРІКОВА-КУШНІР Ольга Дмитрівна.
ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 109-115

ТЕСЛЕНКО Тетяна Василівна, СЕНЧИЛО Алла Володимирівна, МЕЛЬНІЧУК Неля Володимирівна.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО ТА ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБОВ'ЯЗКОВИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ВИБІРКОВИХ ДИСЦИПЛІН 115-122

ВАН Чжибінь.
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСИТЕЦТВ НА ЗАСАДАХ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ 122-128

ГУМЕНЮК Володимир Андрійович, ПОЛУБОЯРИНА Ірина Іванівна.
ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДІДЖІТАЛІЗАЦІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ 128-133

ЛІ На.
ФОРМУВАННЯ ТРАНСФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ 134-139

ЛЮ Чуньцзян.
РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕС ФАХОВОГО НАВЧАННЯ 139-144

МОЛНАР Кристина Андріївна.
ОСВІТНЯ РАМКОВА СТРАТЕГІЯ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОПРАВНОГО ДОСТУПУ ДО ОСВІТИ РОМСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОСТІ 144-149

СЕГЕЛИН Олег Ігорович.
ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ 149-154

ЧЖЕН Тунтун.
НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ТЕХНІКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ 154-160

ШЕВЦОВА Ірина Миколаївна, ПРОДАН Марина Василівна
ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ У ХОРЕОГРАФІЧНІЙ ЛЕКСИЦІ ТА ТАНЦЮВАЛЬНИХ ПРАКТИКАХ СУЧАСНОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА 161-168

CONTENTS

VASIUTINA Tetiana Nikolaevna.
APPROACHES TO FOSTERING ACADEMIC INTEGRITY AMONG UNIVERSITY STUDENTS OF SOCIONOMIC SPECIALTIES 8-12

ZOROCKINA Tetyana Sergiyevna, TKACHENKO Kateryna Oleksandrivna, SKOROMNA Marianna Volodymyrivna.
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF INTERNAL AUDIT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION EDUCATIONAL ACTIVITIES 12-16

KUCHAI Tetyana Petrovna, KUCHAI Oleksandr Volodymyrovych, GUTTERER Eva Voitekhivna.
IMPLEMENTATION OF DIGITALIZATION MEANS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS 16-21

MARTYNYUK Anatoliy Kyrylovych, MARTYNYUK Tetyana Volodymyrivna, BOCHARINA Natalia Oleksiivna.
FUNCTIONS OF UKRAINIAN CHORAL ART: HISTORICAL ASPECT 21-27

NIKOLAESKU Inna Oleksandrivna, BONDAR Viktoriia Hryhorivna, SHYNKAROVA Valeriia Serhiivna.
CURRENT TRENDS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO FORM SPEECH-READING CULTURE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE: ISOTHERAPEUTIC TECHNIQUES 28-35

OROS Ildiko Imrievna, OSEREDCHUK Olga Anatoliyivna, BIDA Olena Anatoliivna.
USE OF INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ... 36-39

OSTROVSKA Marianna Yaroslavivna.
INTRODUCTION OF MODERN PEDAGOGICAL EXPERIENCE AND THE LATEST TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE BACHELORS OF PRESCHOOL EDUCATION 40-45

SILADIY Ivan Mykhailovych, KUCHAI Oleksandr Volodymyrovych.
THEORETICAL PRINCIPLES OF TRAINING PSYCHOLOGISTS IN THE MODERN SCIENTIFIC SPACE 46-49

TEREPYSHCHY Sergey Alexandrovich.
CIVIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING: EUROPEAN PRACTICES FOR DESIGNING A «SCHOOL SUPPORT CENTER» IN THE CONDITIONS OF MIGRATION CHALLENGES 50-56

CHERNYCHKO Stepan Stepanovych, BEREGSZÁSZI Anikó Ferentsivna, CHYCHUK Antonina Petrivna.
EDUCATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 57-61

SHETELYA Natalia Igorevna, CHERKASOV Volodymyr Fedorovych.
PROFESSIONAL TRAINING OF MUSICIANS-PERFORMERS AT THE MUSIC ACADEMY OF THE UNIVERSITY OF ZAGREB (REPUBLIKA HRVATSKA) 62-68

BILAN Valentyna Andreevna, BEVZIUK Maryna Serhiivna.
GAME METHODS IN PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN 68-73

VASYLIEVA Halyna Ivanivna, MARTYNCHUK Olena Valeriivna, FEN Mariia Vasylivna.
SPECIFIC FEATURES OF IMPLEMENTING CO-TEACHING IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 73-80

KOLOZHVARI Stepan Vasilyevich, GADNAD Istvan Istvanovich, KOHUT Erzhebet Imrievna.
LIFE AND SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL CONTRIBUTIONS OF ISTVÁN BUCZKÓ 81-85

KOROTKEVYCH Kseniia Yegorivna.
AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART AND CHOREOGRAPHY.....85-90

LIAKHOVSKA Yuliia Olegivna.
PREPARATION OF FUTURE STUDENTS OF FOREIGN PHILOLOGY FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....90-95

ONOFRIICHUK Liliya Olehivna, MYSKOVA Nataliia Nikolaevna, SAS Olena Oleksandrivna.
THE IMPACT OF EARLY GADGET USE ON EARLY CHILDREN DEVELOPMENT.....96-101

RAZVODOVA Maryna Valeriivna.
FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGES IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE «TEACHING METHODOLOGY OF THE EDUCATIONAL BRANCH «ART» 102-108

CHURIKOVA-KUSHNIR Olga Dmytrivna.
FORMATION OF ARTISTIC ORIENTATIONS OF STUDENTS THROUGH MUSIC AND CHOREOGRAPHY IN THE CONDITIONS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.109-115

TESLENKO Tetiana Vasylivna, SENCHYLO Alla Volodymyrivna, MELNICHUK Nelya Volodymyrivna.
PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR DEVELOPING CRITICAL AND DESIGN THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING COMPULSORY PSYCHO-PEDAGOGICAL AND ELECTIVE COURSES.....115-122

WAN Zhibin.
FEATURES OF THE FORMATION OF VOCAL-TECHNICAL SKILLS OF STUDENTS OF MYSTICS FACULTIES ON THE BASIS OF THE HERMENEUTIC APPROACH.....122-128

HUMENYUK Volodymyr Andriyovych, POLUBOYARYNA Iryna Ivanivna.
APPLICATION OF DIGITALIZATION ELEMENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE ARTS DIRECTION DEPARTMENT.....128-133

LI Na.
FORMATION OF TRANSFERSIONAL READINESS OF FUTURE MUSIC TEACHERS ON THE BASIS OF AN INTEGRATIVE APPROACH.....134-139

LIU Chunjiang.
LEVELS OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF FACULTIES OF ARTS TO IMPLEMENT INNOVATIONS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING .139-144

MOLNAR Krystyna Andriivna.
EDUCATIONAL FRAMEWORK STRATEGY FOR ENSURING EQUAL ACCESS TO EDUCATION FOR THE ROMA NATIONALITY.....144-149

SEGELIN Oleg Igorovich.
THE PROBLEM OF PREPARING A FUTURE TEACHER FOR THE USE OF CLOUD TECHNOLOGIES IN SCIENTIFIC DISCOURSE 149-154

ZHENG Tungtung.
SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF CONDUCTING AND CHORAL TECHNIQUE OF STUDENTS OF FACULTIES OF ARTS.....154-160

SHEVTSOVA Iryna Mykolaivna, PRODAN Maryna Vasylivna.
INTERTEXTUALITY IN THE CHOREOGRAPHIC LEXICAN AND DANCE PRACTICES OF CONTEMPORARY CHOREOGRAPHIC ART……161-168

УДК 378.4.091.212:3]:[001.891:174.7
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.008

ВАСЮТІНА Тетяна Миколаївна –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-0253-1932,
e-mail: t.m.vasyutina@npu.edu.ua

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ

ВАСЮТІНА Тетяна Миколаївна. ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ

Висвітлено узагальнене бачення наукових підходів до розв'язання означеної проблеми: філософсько-ціннісний, педагогічний, правовий, соціокультурний. У межах їх реалізації в процесі фахової підготовки студентів соціономічних спеціальностей звернено увагу на найпоширеніші види робіт, які сприяють формуванню академічної доброчесності здобувачів вищої освіти: практика академічного письма, кейс-аналіз, вправи на рефлексію виконання наукових досліджень у контексті навчально-наукової чи науково-дослідницької діяльності, вправи на усвідомлення групової відповідальності, систематичне проведення етичних дискусій, залученість до волонтерських і соціальних проєктів.

Ключові слова: *майбутні фахівці соціономічних спеціальностей, спеціальність А3 «Початкова освіта», академічна доброчесність в університетах, наукова робота студентів.*

VASIUTINA Tetiana Nikolaevna. APPROACHES TO FOSTERING ACADEMIC INTEGRITY AMONG UNIVERSITY STUDENTS OF SOCIONOMIC SPECIALTIES

The article explores the theoretical and methodological foundations of fostering academic integrity among students of socionomic specialties at universities. It emphasizes that academic integrity is a key factor in ensuring the quality of education, shaping professional culture, and promoting the social responsibility of future specialists. For students in socionomic fields (teachers, psychologists, social workers, lawyers, etc.), adherence to the principles of honesty, transparency, and respect for intellectual property is not only an academic requirement but also a core element of professional identity, as their work is directly connected with the "human-to-human" sphere.

A review of scientific approaches to the problem of academic integrity (philosophical-value, pedagogical, legal, sociocultural) has been conducted, and the main directions of its development have been identified: institutional (internal quality assurance systems, monitoring and control), methodological (interactive technologies, training programs, practice-oriented tasks), and digital (ethical use of technology, prevention of new forms of violations).

The results of supervising students' research work over a span of 20 years demonstrate that academic integrity is a system-forming category that integrates regulatory, ethical, and professional dimensions of student training. The article stresses the need for further research aimed at creating effective systems of internal quality assurance in education, developing mechanisms for monitoring compliance with the principles of academic integrity at universities, and designing simulation models for cultivating students' skills in preventing academic misconduct.

Keywords: *future specialists in socionomic specialties, specialty A3 «Primary Education», academic integrity in universities, students' research work.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна вища освіта в Україні функціонує в умовах глобалізації, цифровізації та воєнних викликів, що вимагає від університетів якісно нових підходів до підготовки студентів, зокрема соціономічних спеціальностей (педагогіка, психологія, соціальна робота, соціологія, менеджмент соціокультурної діяльності тощо). Саме тому, однією з ключових засад є забезпечення академічної доброчесності здобувачів вищої освіти як фундаментальної цінності освітнього середовища. У цьому зв'язку, академічна доброчесність передбачає дотримання норм чесності, відповідальності, прозорості та поваги до інтелектуальної

© Васютіна Т., 2025

власності, що у підготовці майбутніх фахівців соціономічного профілю має особливе значення, адже їхня професійна діяльність безпосередньо пов'язана з людьми, етикою взаємодії та суспільною довірою. Важливо відзначити дослідження Т. Тюльпи щодо провідних тенденцій професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, яка зауважує, що «окрім надання професійних знань, умінь і навичок, вона повинна бути спрямована на формування здатності до міжпрофесійної соціальної комунікації, до трансдисциплінарного синтезу знань, навичок командної роботи, орієнтування на поєднання фундаментальних досліджень з практичним розв'язанням проблем, постійний саморозвиток і самовдосконалення» [8, с. 90]. Саме тому, пріоритетним є визначення базових детермінантів академічної доброчесності в структурі фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, які би корелювалися з соціально-політичними та економічними реаліями в державі та вимогами до фахівців вказаного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя феномену академічної доброчесності ґрунтується на міждисциплінарних підходах і представлене як у низці нормативно-правових документів (Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про академічну доброчесність» (проєкт) (2022), проєкт «Plagiarism across Europe and Beyond» та ін.), так і в публікаціях провідних дослідників. Дефінітивний аналіз наявних матеріалів з проблеми дослідження у відкритих джерелах, свідчить, що її можна розглядати у декількох наукових векторах: філософсько-ціннісному, педагогічному, правовому та соціокультурному. Так, *філософсько-ціннісний* підхід розглядає академічну доброчесність як складову універсальних моральних засад, що формують культуру чесності та довіри в суспільстві (Н. Бордюг, І. Доценко [2], Л. Міронець, С. Толочко [7]); *педагогічний підхід* визначає її як освітній принцип, що забезпечує якість підготовки фахівця через чесне виконання навчальних завдань, самостійність мислення та здатність до рефлексії (Л. Гачак-Величко, І. Іскерський [3], Т. Тюльпа [8], І. Сивоус [5]); *правовий підхід* закріплює поняття академічної доброчесності у нормативних документах (Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», внутрішні кодекси / положення університетів), що регламентують академічну етику (О. Слободянюк, О. Залюбівська [6]); *соціокультурний підхід* пояснює академічну доброчесність як елемент культури університетського середовища, що виховує студентів як громадян з високими етичними стандартами, сприяє формуванню рефлексивної компетентності фахівців соціономічних спеціальностей (О. Булгакова [1], Д. Вихованець, Л. Кравчук, Т. Кадобний, В. Кульчицький [4] та інші).

Метою статті є характеристика теоретичних положень та методичних засад формування академічної доброчесності студентів соціономічних спеціальностей в університетах та окреслення практик, які забезпечують ефективність цього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Характеризуючи теоретичні засади формування академічної доброчесності, висвітлені у дослідженнях численних учених, свідомі того, що це особистісне утворення у студентів соціономічних спеціальностей, яке повинно формуватися як комплексна характеристика, що поєднує когнітивний компонент (знання норм, принципів і видів академічної доброчесності / недоброчесності), мотиваційний (внутрішнє прагнення до чесного навчання, виконання навчальних та наукових завдань в контексті змісту фахової підготовки), ціннісно-світоглядний (усвідомлення етичної значущості оволодіння академічною доброчесністю як громадянина / громадянки зі свідомою та активною громадянською позицією) та поведінковий (практична реалізація у навчальній та науковій діяльності, в тому числі й при взаємодії з різними моделями штучного інтелекту). Все це реалізується в університетах України як через спеціально створені дисципліни («Академічна доброчесність та академічне письмо» (https://bit.ly/3UTFoLO), «Академічна доброчесність та професійна етика» (https://bit.ly/45KhecQ), «Академічна доброчесність і засоби протидії академічному плагіату» (https://bit.ly/4mcGPQR) тощо), так і наскрізно, через окремі теми / модулі, втілені у відповідні освітні компоненти в освітньо-професійні та освітньо-наукові програми підготовки фахівців соціономічних спеціальностей. Це, у свою чергу, є свідченням інтеграції принципів академічної доброчесності в освітні програми підготовки студентів і аспірантів та проявом методичних засад формування досліджуваної якості. У змісті фахової підготовки це проявляється через включення модулів з академічного письма, дослідницької етики, інформаційної культури у освітні компоненти; формування навчальних цілей ОК (тем / модулів), спрямованих на самостійність мислення і здатність до критичного аналізу; систематичне використання активних методів навчання (тренінги / семінари / вебінари з

етики наукової діяльності; аналіз кейсів академічної недоброчесності та пошук шляхів їх подолання; рольові ігри (наприклад, «Комісія з академічної етики університету»); застосування технологій розвитку критичного мислення (вправи з групи технологій опрацювання дискусійних питань на аналіз джерел інформації, визначення достовірності, навчання навичкам коректного цитування і роботи з бібліографічними менеджерами (APA, MLA, ДСТУ тощо).

Окреме наукове зацікавлення становить робота професорсько-викладацького складу та технічних центрів ЗВО у напрямі цифрової підтримки процесу роботи студентів над науковим дослідженням із дотриманням принципів академічної етики. Сюди відносять: використання систем перевірки текстів на плагіат, онлайн-курси з академічного письма, розробки електронних портфоліо студентів, аспірантів, викладачів. У цьому науковому векторі цінним є дослідження І. Сивоус, Л. Гачак-Величко з проблем запобігання академічним порушенням, з-поміж яких автори виокремлюють «застосування сучасних цифрових технологій для перевірки унікальності текстів, впровадження антиплагіатних систем, проведення інформаційно-просвітницької роботи серед студентів і викладачів, а також удосконалення механізмів контролю та підвищення відповідальності за недоброчесні практики» [5, с. 1].

Важливим кроком у декларуванні проблеми формування академічної доброчесності студентів соціономічних спеціальностей в університетах, є здійснення університетського контролю та системи підтримки. Сюди відносимо ухвалення «Кодексу академічної доброчесності», роботу етичних комісій (комісій з академічної етики) на базі факультетів / навчально-наукових інститутів, регулярні семінари та консультації для студентів і викладачів. Особливо дієвим вважаємо у цьому випадку онлайн курс для викладачів «Академічна доброчесність» (https://bit.ly/3JWuJgW), який, на нашу думку, мають пройти всі викладачі університетів.

Пошук ефективних шляхів впровадження принципів академічної етики у фахову підготовку здобувачів вищої освіти, зумовлений застосуванням певних форм, методів, навчальних технологій. Як звідчить аналіз робочих програм (силабусів) освітніх компонентів, пов'язаних з академічною етикою, які є у вільному доступі, можемо узагальнити, що найпоширенішими видами робіт є: *практика академічного письма* (написання есе, наукових тез чи статей, звітів з чітким дотриманням правил цитування (APA, MLA, ДСТУ), колективне рецензування студентських робіт як свого курсу, так і молодших); *кейс-аналіз* (розгляд ситуацій, пов'язаних із плагіатом, фальсифікацією чи фабрикацією даних та вироблення правильних рішень); *вправи на рефлексію* (ведення щоденника академічної чесності, де студент / студентка фіксує труднощі та способи їх подолання); *виконання наукових досліджень у контексті навчально-наукової чи науково-дослідницької діяльності* (залучення студентів до досліджень на рівні курсових та кваліфікаційних робіт із подальшою публікацією результатів (тез конференцій, статей у наукових журналах тощо); навчання методології збору та аналізу даних без порушення етики); *вправи на усвідомлення групової відповідальності* (створення «кодексу академічної доброчесності групи», взаємний контроль і підтримка у процесі навчання); *систематичне проведення етичних дискусій* (наприклад, дебатів на тему: «Чи допустимі компроміси у науковій роботі?», обговорення міжнародних випадків академічних скандалів, зокрема, пов'язаних із ШІ у наукових дослідженнях); *залученість до волонтерських і соціальних проєктів* (добровільна участь студентів у громадському житті факультету як способу інтеграції принципів чесності та відповідальності в реальне життя («Діти – амбасадори зеленого відновлення: участь освітян у виставці до Всесвітнього дня охорони довкілля» (https://bit.ly/4p2XdWA), виставка «Весна – де ми стоїмо до кінця»! (https://bit.ly/426WOZa), «Тепло сердець майбутніх педагогів – на передову» (https://bit.ly/4pgxaeK) та інші).

З нашого особистого досвіду керівництва науковою роботою студентів спеціальності А3 «Початкова освіта» УДУ імені Михайла Драгоманова можемо констатувати найбільшу ефективність практики академічного письма (написання тез для участі в конференціях, починаючи з 1-го курсу); проведення етичних дискусій під час роботи наукової проблемної групи, якою ми керуємо; виконання обов'язкових наукових досліджень в межах написання курсових робіт з фахових методик та науково-дослідницьку діяльність за індивідуальною науковою траєкторією. Як результат реалізації вказаних вище підходів до формування академічної етики студентів (філософсько-ціннісного, педагогічного, правового, соціокультурного), маємо 6 переможців Всеукраїнських конкурсів студентських наукових робіт з педагогіки і методик початкової освіти (2016 – 2024 рр), 6 лауреатів іменних та академічних стипендій Президента України та Верховної Ради України, понад 100 учасників наукових

конференцій різного статусу, про що удокладнено на сайті Педагогічного факультету (https://pf.udu.edu.ua/).

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, формування академічної доброчесності студентів соціономічних спеціальностей є необхідною умовою підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до етичної професійної взаємодії та відповідальної громадянської позиції. Теоретико-методичні засади цього процесу ґрунтуються на ціннісних, педагогічних, правових та соціокультурних підходах, а реалізація відбувається через поєднання освітніх, тренінгових, цифрових та практичних методів та технологій, які формують у студентів не лише навички, а й стійку мотивацію до чесного навчання та професійної діяльності: академічне письмо, кейс-аналіз, рефлексія, наукові дослідження, групова відповідальність, етичні дискусії.

Аналіз практичного досвіду університетів дає підстави стверджувати, що досліджувана проблема потребує подальших наукових розвідок. Перспективними у цьому контексті видаються такі напрями роботи як: дослідження ефективності систем внутрішнього забезпечення якості освіти, механізмів моніторингу дотримання принципів академічної доброчесності в університетах; розроблення симуляційних моделей для розвитку у студентів умінь протидіяти академічним порушенням, аргументовано захищати власну позицію та працювати з джерелами інформації на засадах етичності й правдивості, в тому числі й запобігання порушенням у віртуальному просторі; вивчення можливостей належного стимулювання керівників студентських наукових досліджень, які посідають призові місця на різноманітних конкурсах.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Булгакова О. Ю., Кримова Н. О., Сав-ченкова М. В. Роль освітнього середовища у формуванні рефлексивної компетентності фахівців соціономічних спеціальностей. Наукові інновації та передові технології. 2023. № 12(26). С. 668–680. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/19007
2. Доценко І. О. Академічна доброчесність у системі забезпечення якості освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2022. Вип. 32 (1-2022). С. 31–42. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/16596
3. Іскерський І. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах воєнного стану. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2024. № 2(12). С. 20–29. URL: https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(12).2024.315001
4. Кравчук Л. В., Кульчицький В. Й., Кадобний Т. Б., Вихованець Д. В. Філософсько-етичні аспекти гуманології та академічної доброчесності в освітньо-науковому просторі та їх завдання. *Академічні візії.* 2025. № 46. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2099
5. Сивоус І. В., Гачак-Величко, Л. А. Акаде-мічна доброчесність як важливий елемент системи підвищення якості освіти. Академічні візії. 2025. № 43. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1926
6. Слободянюк О., Залюбівська, О. Забезпе-чення академічної доброчесності в закладах вищої освіти крізь призму нормативно-правових документів. Академічні візії. 2025. № 39. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1676
7. Толочко С. В., Бордюг Н. С. Міронець Л. П. Академічна доброчесність та штучний інтелект в освітній і науковій діяльності. *Інноваційна педагогіка.* 2023. № 2 (62). С. 25–32. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741867
8. Тюльпа Т. Провідні тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Соціальна робота та психологія: освіта і наука. 2025. № 1. С. 187–191. URL: https://doi.org/10.32782/3041-1351/2025-1-15

REFERENCES

1. Bulhakova, O. Iu., Krymova, N. O. & Savchenkova M. V. (2023). Rol osvitnoho seredovyshcha u formuvanni refleksyvnoi kompetentnosti fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsialnostei. [The role of the educational environment in the formation of reflective competence of specialists in socio-economic specialties].
2. Dotsenko, I. O. (2022). Akademichna dobrochesnist u systemi zabezpechennia yakosti osvity. [Academic integrity in the education quality assurance system].
3. Iskerskyi, I. (2024). *Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii v umovakh voiennoho stanu.* [Features of professional training of future specialists in socio-economic professions in conditions of martial law].
4. Kravchuk, L. V., Kulchytskyi, V. Y., Kadobnyi, T. B., & Vykhovanets, D. V. (2025). *Filosofsko-etychni aspekty humanolohii ta akademichnoi dobrochesnosti v osvitno-naukovomu prostori ta yikh zavdannia.* [Philosophical and ethical aspects of humanology and academic integrity in the educational and scientific sphere and their tasks].
5. Syvous, I. V., & Hachak-Velychko, L. A. (2025). *Akademichna dobrochesnist yak vazhlyvyi element systemy pidvyshchennia yakosti osvity.* [Academic integrity as an important element of the system for improving the quality of education].
6. Slobodianiuk, O., & Zaliubivska, O. (2025). *Zabezpechennia akademichnoi dobrochesnosti v zakladakh vyshchoi osvity kriz pryzmu normatyvno-pravovykh dokumentiv.* [Ensuring academic integrity in higher education institutions through the prism of regulatory and legal documents].

7. Tolochko, S.V., Bordiuh, N.S. Mironets, L.P. (2023). *Akademichna dobrochesnist ta shtuchnyi intelekt v osvitnii i naukovii diialnosti.* [Academic integrity and artificial intelligence in educational and scientific activities].
8. Tiulpa, T. (2025). *Providni tendentsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsiono-michnykh spetsialnostei.* [Leading trends in the professional training of future specialists in socio-economic specialties].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВАСЮТІНА Тетяна Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: академічна доброчесність здобувачів вищої освіти; формування фахових компетентностей майбутніх учителів початкової школи; сучасна навчальна картографія, медіаресурси та цифрові освітні технології в роботі вчителя НУШ.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VASIUTINA Tetiana Nikolaevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University.

Circle of scientific interests:: academic integrity of higher education seekers; development of professional competencies of future primary school teachers; modern educational cartography, media resources, and digital educational technologies in the work of NUS teachers.

Стаття надійшла до редакції 1.08.2025 р.

УДК 37.005.3
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.012

ЗОРОЧКІНА Тетяна Сергіївна –
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової і спеціальної освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-6321-0852
e-mail: zvezdochcina@vu.cdu.edu.ua

ТКАЧЕНКО Катерина Олександрівна –
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової спеціальної освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-6811-0332
e-mail: kateche007@vu.cdu.edu.ua

СКОРОМНА Маріанна Володимирівна –
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогічних технологій початкової освіти
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-4633-2484
e-mail: Skoromna.MV@pdpu.edu.ua

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВНУТРІШНЬОГО АУДИТУ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

ЗОРОЧКІНА Тетяна Сергіївна, ТКАЧЕНКО Катерина Олександрівна, СКОРОМНА Маріанна Володимирівна. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВНУТРІШНЬОГО АУДИТУ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Проведення внутрішніх аудитів як основний елемент процесного управління освітньою організацією – вимога об'єктивної реальності. Управління освітньої організацією може бути ефективним лише тоді, коли воно усвідомлено націлене на управління процесами, що є основним змістом діяльності будь-якої організації за наявності у неї чітко визначених цілей.

Ключові слова: *внутрішній аудит, освітня діяльність, заклад загальної середньої освіти, керівник, управління.*

 © Зорочкіна Т., Ткаченко К., Скоромна М., 2025

ZOROCKINA Tetyana Sergiyevna, TKACHENKO Kateryna Oleksandrivna, SKOROMNA Marianna Volodymyrivna. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF INTERNAL AUDIT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION EDUCATIONAL ACTIVITIES

Conducting internal audits as a basic element of process management of an educational organization is a requirement of objective reality. Management of an educational organization can be effective only when it is consciously aimed at process management, which is the main content of the activities of any organization if it has clearly defined goals.

The purpose of a compliance audit is to verify compliance by personnel with the rules and procedures determined by senior management. Compliance audits are designed to identify compliance by the organization with specific rules, laws, and clauses of contracts that affect the results of its activities. According to the documents of the International Institute of Internal Auditors, internal audit is an independent activity in an organization to verify and evaluate its work in its own interests.

The development of an internal educational audit system in a general secondary education institution is an essential direction of reforming the education sector. Internal audit should replace the control and analytical activities of the head of an educational institution in the classical sense of this direction of management activity. Leading scientists in the field of education have constantly paid attention to the control and analytical activities of heads of educational institutions.

The potential of internal audit in conditions of uncertainty and risks lies in the creation of a monitoring system in the management of key business processes, the basis of which is the formation of draft management decisions and the application of procedures aimed at increasing the efficiency of the joint-stock company, as well as obtaining relevant information necessary for assessing risks and forecasting the development of the company. That is why internal audit, in the case of a systematic approach to solving the main problems, acquires priority in the corporate governance system and forms the necessary prerequisites for the development of the profession of internal auditor.

Keywords: *internal audit, educational activities, general secondary education institution, manager, management.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система середньої освіти стикається з необхідністю постійного підвищення якості освітніх послуг, прозорості управління та ефективного використання ресурсів. У цих умовах особливого значення набуває внутрішня система контролю, одним із ключових елементів якої є внутрішній аудит. На відміну від зовнішнього контролю, він спрямований на виявлення внутрішніх резервів розвитку та вдосконалення управлінських та педагогічних процесів [3].

Заклади загальної середньої освіти потребують сучасної моделі внутрішнього аудиту. Необхідним є розробляння та створення центрів аудиту якості освіти (шкільної системи управління якістю освіти тощо), які мають бути забезпечені належним методичним матеріалом, інструментарієм для проведення дослідження якості освітньої діяльності та якості освіти учнів. Потребує розв'язання проблема навчання керівників закладів освіти технології внутрішнього аудиту освітньої діяльності [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організаційно-педагогічні засади внутрішнього аудиту освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти представлено в статтях І. Белоусової, М. Бобровського, О. Гречаник, В. Григораш, Н. Дорош, С. Ільїної, Т. Мултанівської, В. Немченко, В. Приходько, Т. Хлєбнікової тощо.

Мета статті – з'ясувати організаційно-педагогічні засади внутрішнього аудиту освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для керівника закладу освіти важливо створити систему внутрішнього освітнього аудиту, яка забезпечить надходження релевантної інформації про освіт ній процес і його результати, необхідної для прийняття раціональних управлінських рішень. Зазначимо, що сучасний підхід до управління закладом освіти передбачає відповідність системи управління вимогам сучасного менеджменту (раціональність, валідація освітніх процесів, об'єктивність тощо). Отже, розвиток системи внутрішнього освітнього аудиту в закладі загальної середньої освіти є суттєвим напрямом реформування освітньої галузі. Внутрішній аудит має прийти на зміну контрольно-аналітичній діяльності керівника закладу освіти в класичному розумінні цього напряму управлінської діяльності. Контрольно аналітичній діяльності керівників закладів освіти постійно приділяли увагу провідні науковці в галузі освіти [1].

Внутрішній аудит у закладах середньої освіти – це систематична, незалежна та об'єктивна діяльність, спрямована на оцінку ефективності освітніх, управлінських та фінансово-господарських процесів усередині школи. Його основними завданнями є:

• оцінка дотримання нормативно-правових актів та внутрішніх регламентів;

• аналіз якості процесу освіти;

• моніторинг раціонального використання матеріальних, кадрових та фінансових ресурсів;

• виявлення ризиків та пропозиція рекомендацій щодо їх мінімізації [5].

При виборі моделі оцінювання в закладах освіти має керуватися метою та критеріями оцінки. Процедура оцінювання передбачає можливість як зовнішнього контролю, і самооцінки діяльності освітнього закладу. Одним із способів самооцінки, що гарантують об'єктивний аналіз та експертизу різних напрямів діяльності закладу освіти, є внутрішній аудит [2].

Проводити внутрішні аудити (перевірки) через заплановані інтервали з метою встановлення того, що система менеджменту якості: відповідає запланованим заходам, вимогам цього стандарту та вимогам до системи менеджменту якості, розробленим організацією; чи результативно впроваджено та підтримується в робочому стані.

Під аудитом ми розуміємо систематичний, незалежний і документований процес, в ході якого встановлюється ступінь виконання узгоджених критеріїв аудиту і визначається напрям поліпшень. Під критеріями аудиту ми розуміємо вимоги до освітнього процесу, розроблені відповідно до державної політики в галузі якості освіти на основі федеральних освітніх стандартів нового покоління. Особливістю моделі, що реалізується нами, є склад аудиторів. Як аудитори (осіб, що володіють компетентністю для проведення аудиту) ми залучаємо педагогів, чиї уроки, на думку зовнішніх експертів та адміністраторів, які здійснюють внутрішньошкільний контроль, відповідають вимогам нових стандартів (такі педагоги є в кожній школі). Для аудитора обов'язковою вимогою є бажання і здатність зайняти позицію експерта по відношенню до уроку свого колеги-вчителя [3].

У ході практики використання аудиту ми можемо виділити наступні позитивні моменти:

- створення середовища, що сприяє реалізації нових освітніх шкільних стандартів,

- розвиток управлінської компетентності вчителя,

- запуск механізму професійних професій самореалізації кваліфікованих педагогів,

- збільшення щільності контролю (кількість відвіданих уроків) [6].

Серед проблем, виявлених у процесі аудиту, можна назвати:

- опір педагогів на етапі впровадження; вбудовування критеріїв аудиту в урок як окремих елементів, що не мають зв'язку з основним процесів;
- рутинізацію процесу з часом;
- зниження уваги аудитора до виконання педагогом коригуючих дій.

Як і будь-який процес, аудит вимагає адміністрування та роботи, спрямованої на підвищення якості самого процесу. Таким чином, використання потенціалу внутрішньошкільного аудиту уроку як механізму управління якістю освіти у світлі нових освітніх стандартів можливе, якщо зробити даний механізм пріоритетним у роботі з педагогами [10].

Для успішної реалізації внутрішнього аудиту в школах необхідно враховувати низку принципів:

1. Незалежність – аудит має проводитись незалежно від адміністративного впливу.

2. Об'єктивність – оцінка будується на фактичних даних, а чи не на суб'єктивних думках.

3. Системність – аудит охоплює всі основні сфери діяльності освітнього закладу.

4. Конфіденційність – інформація, отримана під час аудиту, використовується лише з метою покращення роботи.

5. Орієнтація в розвитку – мета аудиту не покарання, а пошук можливостей вдосконалення [7].

Функціями внутрішнього аудиту у школі є:

• Контрольна функція – відстеження відповідності діяльності освітньої організації до вимог законодавства та внутрішніх нормативів.

• Аналітична функція – виявлення проблемних зон та факторів, що впливають на якість освіти.

• Консультативна функція – надання рекомендацій адміністрації та педагогам.

• Прогностична функція – прогнозування можливих ризиків та розробка шляхів їх запобігання.

На практиці внутрішній аудит у середній освіті реалізується через:

• регулярні перевірки освітніх програм та документації;

• моніторинг якості викладання та успішності учнів;

• аналіз кадрового потенціалу та рівня професійної підготовки вчителів;

• оцінку ефективності використання шкільного бюджету та матеріальної бази;

• проведення опитувань серед учнів, батьків та педагогів [8].

Незважаючи на очевидну необхідність внутрішнього аудиту, його розвиток у сфері середньої освіти стикається з низкою труднощів:

• нестача кваліфікованих фахівців;

• обмеженість фінансових та кадрових ресурсів;

• опір змінам з боку педагогічного колективу;

• недостатня нормативно-правова база [9].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Внутрішній аудит у середній освіті є найважливішим інструментом підвищення якості освітніх послуг та ефективного керування школою. Його впровадження сприяє підвищенню прозорості, зміцненню довіри з боку суспільства та держави, а також формуванню культури постійного самовдосконалення всередині освітніх організацій.

Перспективи подальших наукових досліджень зумовлені розробкою критеріїв, показників та рівнів вивчення внутрішнього аудиту освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Белоусова І. А. Державне регулювання аудиту в Україні. Збірник тез та текстів науково-практичної конференції з аудиту. Житомир: ЖІТІ, 2000. 180 с.
2. Бобровський М. В. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти. Київ : Державна служба якості освіти, 2019. 240 с.
3. Гречаник О. Є. Організація внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти : монографія. Харків: Основа, 2019. 143 с.
4. Григораш В. В. Методологічні засади внутрішнього аудиту в закладах освіти. Адаптивні процеси в національній системі освіти : зб. матеріалів V Всеукр. наук. форуму, Харків, 30-31 січ. 2020 р. / [упоряд. О. О. Почуєва; ред. кол.: Г. В. Єльникова (голов. ред.) та ін.]. Харків : Мачулин, 2020. С. 33–34.
5. Григораш В. В. Організація діяльності керівника школи. Харків : Основа, 2011.
6. Дорош Н. І. Аудит: теорія і практика. К.: Знання, 2006. 495 с.
7. Ільїна С. Б. Основи аудиту: Навчально-практичний посібник. К. : Кондор, 2006. 378 с.
8. Мултанівська Т. В. Аудит. Навчальний посібник. Харків: Вид. ХНЕУ, 2010. 336 с.
9. Немченко В. В. Практичний курс внутрішнього аудиту /За редакцією Немченко В.В. Підручник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 240 с.
10. Приходько В. М. Моніторинг якості освіти: тезаурус термінів і понять. Харків : Основа, 2017. 96 с.

REFERENCES

1. Belousova, I. A. (2000). *Derzhavne rehulyuvannya audytu v Ukrayini.* [State regulation of audit in Ukraine]. Zhytomyr.
2. Bobrovs′kyy, M. V. (2019). *Rekomendatsiyi do pobudovy vnutrishn'oyi systemy zabezpechennya yakosti osvity v zakladi zahal'noyi seredn'oyi osvity.* [Recommendations for building an internal system for ensuring the quality of education in a general secondary education institution]. Kyyiv.
3. Hrechanyk, O. YE. (2019). *Orhanizatsiya vnutrishn'oho audytu v zakladi zahal'noyi seredn'oyi osvity.* [Organization of internal audit in a general secondary education institution]. Kharkiv.
4. Hryhorash, V. V. (2020). *Metodolohichni zasady vnutrishn'oho audytu v zakladakh osvity.* [Methodological principles of internal audit in educational institutions]. Kharkiv.
5. Hryhorash, V. V. (2011). *Orhanizatsiya diyal'nosti kerivnyka shkoly.* [Organization of the activities of a school principal]. Kharkiv.
6. Dorosh, N. I. (2006). *Audyt: teoriya i praktyka.* [Audit: theory and practice]. Kyyiv.
7. Il′ina, S. B. (2006). *Osnovy audytu.* [Fundamentals of audit]. Kyyiv.
8. Multanivs′ka, T. V. (2010). *Audyt.* [Audit]. Kharkiv.
9. Nemchenko, V. V. (2008). *Praktychnyy kurs vnutrishn'oho audytu.* [Practical course of internal audit]. Kyyiv.
10. Prykhod′ko, V. M. (2017). *Monitorynh yakosti osvity: tezaurus terminiv i ponyat'.* [Monitoring the quality of education: a thesaurus of terms and concepts]. Kharkiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЗОРОЧКІНА Тетяна Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової і спеціальної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

ТКАЧЕНКО Катерина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

СКОРОМНА Маріанна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ZOROCKINA Tetyana Serhiivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the

Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

TKACHENKO Kateryna Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary and Special Education, Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

SKOROMNA Marianna Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Technologies of Primary Education, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynskyi».

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 25.07.2025 р.

УДК [378.011.3-051:004]:316.422«20»
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.016

КУЧАЙ Тетяна Петрівна –
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-3518-2767
e-mail: tetyanna@ukr.net,

КУЧАЙ Олександр Володимирович –
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і природокористування України
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-9468-0486
e-mail: kuchay@ukr.net,

ГУТТЕРЕР Єва Войтехівна –
координатор початкової освіти, старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-1876-045X
e-mail: pedagogia@kmf.uz.ua

ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ

КУЧАЙ Тетяна Петрівна, КУЧАЙ Олександр Володимирович, ГУТТЕРЕР Єва Войтехівна. ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ ЦИФРОВІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ

Глобальна цифровізація формує новий тип культури сучасного суспільства – цифрову культуру, що перш за все потребує модернізації та розвитку системи професійної освіти у контексті готовності адекватного використання можливостей технологічних новацій та формування сучасних професійно значущих якостей майбутніх фахівців. Цифровізація освіти поширюється на весь процес підготовки майбутніх фахівців, починаючи з визначення змісту і до контролю щодо якості освоєння освітньої програми Цифровізація у закладах вищої освіти змінює роль викладача, який вже не передає, транслює знання студентам, а стає проєктувальником освітнього процесу.

Ключові слова: *цифровізація, академічна доброчесність, професійна підготовка фахівців, штучний інтелект, цифрова культура, технологічні новації.*

KUCHAI Tetyana Petrovna, KUCHAI Oleksandr Volodymyrovych, GUTTERER Eva Voitekhivna. IMPLEMENTATION OF DIGITALIZATION MEANS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS

Global digitalization is forming a new type of culture of modern society - digital culture, which primarily requires modernization and development of the professional education system in the context of readiness for adequate use of the opportunities of technological innovations and the formation of modern professionally significant qualities of future specialists.

Digitalization of education extends to the entire process of training future specialists, starting from determining the content and ending with control over the quality of mastering the educational

 © Кучай Т., Кучай О., Гуттерер Є., 2025

program. Digitalization in higher education institutions changes the role of the teacher, who no longer transfers, broadcasts knowledge to students, but becomes a designer of the educational process.

Modern digital technologies make it possible to create a personal learning environment that combines the capabilities of formal and informal education. The use of digital technologies in the process of training future specialists increases their professional capabilities, because the future specialist masters professional knowledge, skills, abilities and experience, which together enable the free use of digital technologies. Also, the digitalization of professional training involves the formation of a digital culture in future specialists, which allows for the optimal use of digital tools, new technologies, and the development of professionally important competencies.

Educational technologies should ensure the involvement of applicants and the responsibility of educational institutions for participation in global knowledge networks. Smart pedagogy should stimulate this participation, ensuring the systematic introduction of interactive social dynamics into educational transmedia spaces. The priority tasks of the educational process in the context of the implementation of digital transformation with the use of intelligent information technologies are highlighted.

Keywords: *digitalization, academic integrity, professional training of specialists, artificial intelligence, digital culture, technological innovations.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі трансформації суспільства соціальний, економічний, культурний розвиток кожної держави супроводжується загальною цифровізацією. Вплив нових інформаційно-комунікаційних технологій породжує системні зміни в усіх сферах суспільного життя. Безумовно, що вища освіта, яка є одним із найважливіших видів людської активності, стає вагомим провідником інноваційного процесу.

Всеосяжна диджиталізація суспільства вносить корективи у всі сфери суспільного життя, зокрема й у систему вітчизняної освіти, пріоритетом якої є відкритість освітніх закладів, постійний доступ до навчальних матеріалів, освітніх ресурсів та інструментів, надання якісних освітніх послуг, інноваційний поступ студентів у процесі здобуття знань, формування ключових компетентностей майбутніх фахівців.

Власне необхідність цифровізації освітнього процесу у закладах вищої освіти зумовлена потребою адаптації системи професійної освіти та навчання до запитів сучасного цифрового суспільства, цифрової економіки, які у своєму становленні визначають глобальні тренди на світовому ринку праці [1].

Сучасне глобальне цифрове споживання актуалізує наукову та практичну цінність відповідних інтелектуальних продуктів, що необмежено транслюються. У нинішній Україні соціально-економічні й технологічні зміни зумовлюють віднайдення можливостей для підвищення ефективності освітнього процесу з підготовки майбутніх фахівців [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням цифровізації освіти, займаються ряд вчених, зокрема Ю. Батурін, В. Биков, І. Бородкіна, Д. Белл, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Кучеран, С. Карплюк М. Мазур, П. Росс А. Урсул, В. Шолохович та ін.

Мета статті – впровадження засобів цифровізації у професійну підготовку фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифровізація передбачає трансформацію інформації в цифрову форму для забезпечення її ефективного використання у різних сферах життя суспільства, галузях людської діяльності та формування нових комунікативних і пізнавальних можливостей.

Цифровізація освіти поширюється на весь процес підготовки майбутніх фахівців, починаючи з визначення змісту і до контролю щодо якості освоєння освітньої програми. Для ефективної організації онлайн навчання заклади вищої освіти використовують різні платформи та веб-інструменти: Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, Google Meets, Moodle і т. п. Так, навчання на основі цифрових технологій робить освітній процес гнучкішим, динамічнішим і цікавішим для здобувачів освіти. Розроблені викладачем електронні навчальні матеріали (електронні підручники, презентації тощо) можуть бути використані багаторазово, що сприяє економії часу для продуктивної підготовки до заняття, пошуку актуальної, цікавої навчальної інформації.

Впровадження в освітній процес платформ Kahoot, Socrative, Edmodo, Nearpad дають змогу викладачу обмінюватися інтерактивними матеріалами, залучати студентів до обговорення різних проблемних питань, оцінювати виконання навчальних завдань у режимі реального часу.

Цифровізація у закладах вищої освіти змінює роль викладача, який вже не передає,

транслює знання студентам, а стає проєктувальником освітнього процесу.

Глобальна цифровізація формує новий тип культури сучасного суспільства – цифрову культуру, що перш за все потребує модернізації та розвитку системи професійної освіти у контексті готовності адекватного використання можливостей технологічних новацій та формування сучасних професійно значущих якостей майбутніх фахівців.

Сучасні цифрові технології дають змогу створювати персональне навчальне середовище, що об'єднує можливості формальної та неформальної освіти. Застосування цифрових технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців підвищує їхні професійні можливості, адже майбутній фахівець оволодіває професійними знаннями, вміннями, навичками та досвідом діяльності, які у сукупності уможливлюють вільне використання цифрових технологій.

Також цифровізація професійної підготовки передбачає формування у майбутніх фахівців цифрової культури, що дає змогу оптимально використовувати цифрові інструменти, нові технології, розвивати професійно важливі компетентності.

Водночас, незважаючи на потенціал цифрових технологій, інноваційність процесу навчання, існують певні ризики щодо якості підготовки майбутніх фахівців у контексті розвитку духовних цінностей, виховання на засадах толерантності, чесності, гуманності, емпатії, доброзичливості, вибудови паритетної взаємодії учасників освітнього процесу у віртуальному середовищі [1]. Ознакою цифрового освітнього простіру є багатомірність, поєднання численних віртуальних, гібридних та фізичних реальностей. Стрімке розповсюдження цифрових технологій робить цифрові навички (компетенції) громадян ключовими серед інших навичок. Так, цифровізація та кросплатформовість у даний час є головними трендами на загальному ринку праці. Іншими словами, вміння працювати із цифровими технологіями поступово стає постійним та необхідним для будь-якої професії.

Статистичні дані Google Analytics та численні дослідження вітчизняних та закордонних науковців засвідчують, що вплив Інтернету на молоде покоління є дуже значним. Глобальна мережа стала невід'ємною частиною їх повсякденного життя, а частота використання гаджетів зростає в геометричній прогресії, оскільки питома вага комунікації в сучасному суспільстві здійснюється найчастіше за допомогою мобільних пристроїв (смартфонів, планшетів, ноутбуків тощо).

Цифрова епоха делокалізувала знання, урізноманітнила риштування та відкрила двері для контекстуальних навчальних ситуацій. Розумна (smart) педагогіка, пов'язана з Інформацією 4.0, повинна сприяти гуманістичному та етичному підходу до загального блага, як невід'ємної частини освітніх цілей для всіх. Таким чином, освітні технології повинні забезпечувати залучення здобувачів і відповідальність освітніх закладів за участь у глобальних мережах знань. Розумна педагогіка повинна стимулювати цю участь, забезпечуючи систематичне впровадження інтерактивної соціальної динаміки в освітні трансмедійні простори. Ці гібридні взаємодії між людьми та інтелектуальними віртуальними агентами забезпечують реальний досвід навчання в колективному континуумі навчання протягом усього життя. Соціальні мережі є ефективним засобом формування інформаційного освітнього середовища закладу вищої освіти, просування бренду ЗВО, забезпечення його позитивної іміджевої політики в освітній сфері, прогресивним способом рекламації діяльності закладу та його структурних підрозділів як на терені України, так і за її межами (серед закордонних партнерів). У їх основі знаходиться здатність до відстеження поведінки здобувача вищої освіти, його інтересів, місця розташування і на цій основі відображувати персоналізований контент. Ефективність використання соціальних мереж в процесі формування позитивного іміджу закладу освіти залежить від використовуваних адміністратором відповідної групи ЗВО сучасних технологій, якісного рекламного контенту (фото, аудіо- чи відеоконтент, flash-анімація та ін.) та шляхів їх безпосереднього подання кінцевому споживачу.

Штучний інтелект має значний потенціал для оптимізації дидактичного процесу майбутніх фахівців та покращення в цілому системи їх професійної підготовки. Впровадження ШІ в освітні програми здобувачів вищої освіти дозволяє персоніфікувати дидактичний процес, автоматизувати їх оцінювання, створити адаптивні навчальні платформи, що в цілому сприяє підвищенню ефективності фахової підготовки студентів відповідно до їх потреб та здібностей. Прикладом застосування ШІ у царині освітніх послуг є чат-боти, які можуть функціонувати як помічники в обслуговуванні або як освітні агенти. Ця технологія може мати великий потенціал у школах, університетах та інших навчальних сценаріях, досягаючи різноманітних цілей. Однак, на шляху застосування ШІ в освітній сфері стоять виклики, пов'язані з етичними та технічними

аспектами. Зокрема, необхідно забезпечити конфіденційність персональних даних, підвищити прозорість алгоритмів та унеможливити ризики пристосування до помилок навчального контенту. Практичне застосування ШІ в процесі підготовки майбутніх фахівців потребує певного балансу між інноваційністю, академічною доброчесністю та етичними стандартами, що дозволить максимізувати його переваги та одночасно забезпечити безпеку та конфіденційність усіх учасників дидактичного процесу закладу освіти [4]. Інтеграція штучного інтелекту в освітній процес, зокрема за допомогою моделі ChatGPT, має потенціал у створенні персоналізованих навчальних дослідів та аналізі інформації. За допомогою навчальних сценаріїв, створених на основі аналізу профілю студента та його інтеракцій з системою ChatGPT підтримує здобувачів освіти у вивченні нового матеріалу, надаючи пояснення складних концепцій та стимулюючи пізнавальну активність. Також ChatGPT може аналізувати дані про взаємодію суб'єктів освітнього процесу з платформою навчання, зокрема, відповіді на питання, час на завдання, запити на допомогу тощо. Для ефективного використання ChatGPT в освітньому процесі можуть застосовуватися такі наукові методи, як машинне навчання для створення моделей, що адаптуються до індивідуальних потреб здобувачів освіти, аналіз тексту для виявлення ключових патернів їхніх відповідей, а також методи оброблення природної мови для розуміння та відповіді на запитання.

Пріоритетними завданнями освітнього процесу в умовах реалізації цифрової трансформації із застосуванням інтелектуальних інформаційних технологій є:

− виокремлення найпроблемніших тем для здобувачів освіти та підготовка додаткових матеріалів для їх вивчення із залученням цифрових інструментів;

− визначення чинників, що впливають на академічний успіх, та надання рекомендацій для покращення освітнього процесу в умовах цифровізації;

− прогнозування попиту на певні курси або ресурси для оптимального розподілу навчальних ресурсів в цифровому середовищі;

− аналіз даних та прогнозування підвищення якості та ефективності навчання в умовах цифрової трансформації, що сприяє більш адаптивній та персоналізованій освіті для кожного здобувача освіти [2]. Останнім часом активно реалізується процес створення та застосування відкритих онлайн ресурсів, починаючи від окремих завдань, тестів до повномасштабних курсів (модулів) із формування необхідних компетенцій. Динаміка розвитку онлайн навчання демонструється зростанням доступності онлайн курсів. Додаткові напрями застосування цифровізації в освіті – розвиток цифрових бібліотек та кампусів університетів. Розробка та наповнення онлайн курсу здійснюється із застосуванням програмних рішень, що дозволяють здійснити складання курсу з наявних інформаційних ресурсів та у спеціалізованих програмних середовищах, авторськими системами, автоматизованим проєктуванням. Система освіти із застосуванням нових технологічних інструментів та необмежених інформаційних ресурсів має навчитися ефективно їх впроваджувати в освітній процес. Практика онлайн курсів та змішаного навчання створює поле безмежних освітніх можливостей, що орієнтує на якість освіти для кожної людини, незалежно від місця проживання, умінь, але відповідно до її інтересів та можливостей [5]. Такі зміни вимагатимуть від педагога вільного володіння цифрового освітнього середовища. Вчені запропонували визначити єдині вимоги до існуючих платформ онлайн курсів, які з'єднуються в систему, подібну до «єдиного вікна». Педагоги матимуть змогу обирати курси за першочерговими критеріями: потреби, авторитету педагога, популярності. Не буде потреби думати, як перезарахувати курс в іншому університеті, все автоматизується в єдину базу [6].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Глобальна цифровізація формує новий тип культури сучасного суспільства – цифрову культуру, що перш за все потребує модернізації та розвитку системи професійної освіти у контексті готовності адекватного використання можливостей технологічних новацій та формування сучасних професійно значущих якостей майбутніх фахівців.

Цифровізація освіти поширюється на весь процес підготовки майбутніх фахівців, починаючи з визначення змісту і до контролю щодо якості освоєння освітньої програми Цифровізація у закладах вищої освіти змінює роль викладача, який вже не передає, транслює знання студентам, а стає проєктувальником освітнього процесу.

Сучасні цифрові технології дають змогу створювати персональне навчальне середовище, що об'єднує можливості формальної та неформальної освіти. Застосування цифрових технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців підвищує їхні професійні можливості, адже майбутній фахівець оволодіває професійними знаннями, вміннями,

навичками та досвідом діяльності, які у сукупності уможливлюють вільне використання цифрових технологій. Також цифровізація професійної підготовки передбачає формування у майбутніх фахівців цифрової культури, що дає змогу оптимально використовувати цифрові інструменти, нові технології, розвивати професійно важливі компетентності.

Освітні технології повинні забезпечувати залучення здобувачів і відповідальність освітніх закладів за участь у глобальних мережах знань. Розумна педагогіка повинна стимулювати цю участь, забезпечуючи систематичне впровадження інтерактивної соціальної динаміки в освітні трансмедійні простори.

Штучний інтелект має значний потенціал для оптимізації дидактичного процесу майбутніх фахівців та покращення в цілому системи їх професійної підготовки. Впровадження ШІ в освітні програми здобувачів вищої освіти дозволяє персоніфікувати дидактичний процес, автоматизувати їх оцінювання, створити адаптивні навчальні платформи, що в цілому сприяє підвищенню ефективності фахової підготовки студентів відповідно до їх потреб та здібностей. Прикладом застосування ШІ у царині освітніх послуг є чат-боти, які можуть функціонувати як помічники в обслуговуванні або як освітні агенти. Практичне застосування ШІ в процесі підготовки майбутніх фахівців потребує певного балансу між інноваційністю, академічною доброчесністю та етичними стандартами, що дозволить максимізувати його переваги та одночасно забезпечити безпеку та конфіденційність усіх учасників дидактичного процесу закладу освіти.

Виокремлено пріоритетні завдання освітнього процесу в умовах реалізації цифрової трансформації із застосуванням інтелектуальних інформаційних технологій.

Перспективи подальших наукових пошуків зосереджуються на обґрунтуванні в системі освіти викликів цифрового суспільства, які потребують доповнення цифровою педаго-гікою традиційної педагогіки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Біляковська, О. О. Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах цифровізації освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 210, 2023. С. 10–14.
2. Бондаренко Т. С. Інтелектуальні інформаційні технології як складник цифрової трансформації освіти (аналітичний огляд). Аналітичний вісник у сфері освіти й науки : довід. бюл. наук. ред. М. Л. Ростока; НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця : ТВОРИ, 2024. 19. 121 с.
3. Буряк В., Карташова О. Ефективність упровадження цифрових технологій в освітній процес підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Збірник наукових праць Педагогічні науки. 100, 2022, С. 19–27.
4. Гулай О., Кабак В., Герасимчук Г. Засоби та технології цифрового навчання: теоретичний та практичний аспекти : Монографія. Луцьк: ЛНТУ, 2023. 160 с.
5. Панченко О. О. Потенційні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. 1 (50). С. 215–218.
6. Потапчук Т., Пукас І., Серман Т. Цифрові технології у професійно-педагогічному розвитку педагога. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 1(103). 2022. С. 187–198.

REFERENCES

1. Bilyakovs′ka, O. O. (2023). *Profesiyna pidhotovka maybutnikh uchyteliv v umovakh tsyfrovizatsiyi osvity.* [Professional training of future teachers in the conditions of digitalization of education].
2. Bondarenko, T. S. (2024). *Intelektual'ni informatsiyni tekhnolohiyi yak skladnyk tsyfrovoyi transformatsiyi osvity (analitychnyy ohlyad).* [Intellectual information technologies as a component of the digital transformation of education (analytical review)]. Kyiv.
3. Buryak, V., Kartashova, O. (2022). *Efektyvnist' uprovadzhennya tsyfrovykh tekhnolohiy v osvitniy protses pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv hotel'no-restorannoyi spravy.* [The effectiveness of the introduction of digital technologies in the educational process of training future specialists in the hotel and restaurant business]. Kyiv.
4. Hulay, O., Kabak, V., Herasymchuk, H. (2023). *Zasoby ta tekhnolohiyi tsyfrovoho navchannya: teoretychnyy ta praktychnyy aspekty.* [Digital learning tools and technologies: theoretical and practical aspects]. Luts′k.
5. Panchenko, O. O. (2022). *Potentsiyni mozhlyvosti vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u fakhoviy pidhotovtsi maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkil'noyi osvity.* [Potential opportunities for using information and communication technologies in professional training of future educators of preschool educational institutions]. Kyiv.
6. Potapchuk, T., Pukas, I., Serman, T. (2022). *Tsyfrovi tekhnolohiyi u profesiyno-pedahohichnomu rozvytku pedahoha.* [Digital technologies in the professional and pedagogical development of a teacher]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КУЧАЙ Тетяна Петрівна − доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ.

***Наукові інтереси**:* професійна підготовка майбутніх фахівців.

КУЧАЙ Олександр Володимирович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Національний університет біоресурсів і природокористування України.

***Наукові інтереси**:* професійна підготовка майбутніх фахівців.

ГУТТЕРЕР Єва Войтехівна – координатор початкової освіти, старший викладач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

***Наукові інтереси**:* професійна підготовка майбутніх фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KUCHAI Tetyana Petrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary, Preschool Education and Management of Educational Institutions, Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rákóczi II.

***Circle of scientific interests**:* professional training of future specialists.

HUTTERER Eva Voytehivna – primary education coordinator, senior teacher of the department of pedagogy, psychology, elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

KUCHAI Olexandr Volodymyrovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, National University of Life Resources and Environmental Sciences of Ukraine.

***Circle of scientific interests**:* professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 24.07.2025 р.

УДК 78.087.68 (477) (091)
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.021

МАРТИНЮК Анатолій Кирилович –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мистецької освіти і візуально-музичних практик
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID iD: http://orcid.org/0000-0003-2553-8598
e-mail: mart_ak@ukr.net

МАРТИНЮК Тетяна Володимирівна –
доктор мистецтвознавства, професор,
завідувач кафедри мистецької освіти і візуально-музичниxx практик
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID iD: http://orcid.org/0000-0001-5236-5990
e-mail: tatyana5081964@gmail.com

БОЧАРІНА Наталія Олексіївна –
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID iD: http://orcid.org/0000-0002-2429-2816
e-mail: tatyana5081964@gmail.com

ФУНКЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

МАРТИНЮК Анатолій Кирилович, МАРТИНЮК Тетяна Володимирівна, БОЧАРІНА Наталія Олексіївна. ФУНКЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається питання функцій українського хорового мистецтва в історичному контексті. Здійснено систематизацію функцій з орієнтацією на їхню роль у історичному аспекті. Вирізнено наступні функції українського хорового мистецтва: комунікативну, соціальну, виховну, духовну, сугестивну, естетичну, соціалізуючу, пізнавальну, компенсаторну, гедоністичну, функцію передбачення.

***Ключові слова:** національна культура, функції хорового мистецтва, хорове мистецтво, форми та механізм фунцій хорового мистецтва, українське хорове мистецтво, хоровий спів, гармонійна особистість, виховний вплив, хорове мистецтво України.*

© Мартинюк А., Мартинюк Т., Бочаріна Н., 2025

MARTYNYUK Anatoliy Kyrylovych, MARTYNYUK Tetyana Volodymyrivna, BOCHARINA Natalia Oleksiivna. FUNCTIONS OF UKRAINIAN CHORAL ART: HISTORICAL ASPECT

The article considers the issue of the functions of Ukrainian choral art in a historical context. The topical issues of the influence of the functions of choral art on the cultural development of society, the revival of national traditions, and the upbringing of the younger generation oriented towards universal human values are raised.

It is stated that in the context of the history of art, choral singing is a unique phenomenon that encompasses the entire spectrum of philosophical, religious, aesthetic, and ethical views of society that characterize the worldview of the Ukrainian people in a particular historical period.

It is determined that choral art is one of the oldest and richest areas of Ukrainian spiritual culture of society throughout a vast historical period. The functions of choral art are the result of a unique creative process based on the principle of artistic interpretation of the activities of both the entire people and an individual.

The functions have been systematized with an orientation to their role in the historical aspect. The following functions of Ukrainian choral art have been distinguished: communicative, social, educational, spiritual, suggestive, aesthetic, socializing, cognitive, compensatory, hedonistic, and predictive functions.

The historical and culturological approach allowed us to trace the dynamics of Ukrainian choral art, to determine the understanding of the general patterns of development of its functions and their role in the life of modern society.

Keywords: *national culture, functions of choral art, choral art, forms and mechanisms of functions of choral art, Ukrainian choral art, choral singing, harmonious personality, educational influence, choral art of Ukraine.*

Постановка та обґрунтування проблеми. На початку нового тисячоліття освоєння культурних цінностей, звичаїв, традицій, мови, рідної культури, які сприяють становленню духовно-особистісних якостей людини і відповідають гуманістичним запитам суспільства, усвідомлюється як гостра потреба. В історичній ретроспективі утворився естетичний феномен хорового мистецтва України, який зберігає національні, характерні для українського етносу особливості мови, традицій, цінностей тощо, накопичуючи соціокультурний досвід поколінь.

Великі переваги у процесі інкультурації особистості має хорове мистецтво. Як специфічний рід людського мислення та діяльності, воно протягом величезного історичного періоду більше інших мистецтв було широко й безпосередньо вплетено в процес матеріального та духовного життя людей і виконувало своє призначення на користь суспільства. Будучи яскравим виразним втіленням ментальних особливостей, національного світогляду, філософських, релігійних, моральних, естетичних поглядів, що панують у той чи інший історичний період, хорове мистецтво впливало на духовний світ людини та її взаємини в суспільстві, сприяло формуванню адекватного сприйняття та позитивного становлення традицій й загальнолюдських цінностей.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена необхідністю осмислення ролі функцій хорового мистецтва як феномена української культури в історичному аспекті. Хорове мистецтво спроможне не тільки акумулювати соціально-історичний досвід освоєння дійсності, але й накопичувати духовний потенціал.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематику функцій мистецтва чи культури в цілому доволі часто порушено в спеціальній літературі – працях із естетики чи культурології, особливо в сучасних посібниках.

Означенню актуальних проблем функцій українського хорового співу, з'ясуванню основ хорового співу та етнохудожніх цінностей української пісенної культури в системі музичної фольклористики приділяли увагу такі вчені: С. Й. Грица, Г. А. Дзюба, О. Г. Бенч-Шокало, А. І. Іваницький та ін. Важливими для цього дослідження стали наукові розвідки, у яких набули висвітлення сутність і особливості українського народного хорового виконавства (О. М. Скопцова) [3]; проблеми хорового виконавства на сучасному етапі (С. А. Федюра); хорове мистецтво в культурно-мис-тецькому середовищі (К. Ю. Давидовський); виховання молоді за допомогою хорового мистецтва (О. А. Яненко); історія та сучасне побутування традиційної народної пісні (В. С. Доріневська) [6]. Отже, хорове мистецтво становить собою частину музичної культури, що ретранслює ціннісну структуру і складає культурне ядро суспільства в цілому.

Метою статті є теоретико-методологічне осмислення функцій українського хорового

мистецтва як соціокультурного феномена та його ролі в історичному аспекті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мистецтво – це особливий спосіб духовнопрактичного освоєння світу крізь призму людських цінностей, життєвих смислів і значень. Воно відображає життя в образноемоційній, інтуїтивній формі, на відміну від категорій науки. Мистецтво вносить у життя ілюзорно-ігрове начало, дозволяючи особистості «проживати» різні життя і переживати уявні ситуації у світах, створених митцем [6].

Хорове мистецтво, будучи найдавнішим виявом народної музичної творчості, має низку специфічних ознак, які дозволяють вичленувати його зі сфери загальнолюдської культури та визначають особливості процесу інкультурації [1].

Сама по собі проблема функцій мистецтва – це розгорнута широко, за простором і часом, життєдіяльність суспільства в сфері художньої культури. Мистецтво, як і будь-яка інша суспільна форма свідомості, здійснює певне своє призначення у відповідності з його специфічними можливостями, зумовленими як багатством життєдіяльності людини, так і видовими засобами художнього відображення. Функція мистецтва багатогалузева за різновидами своєї дієвості в різних сферах буття; вона історично змінювана в онтологічному значенні з огляду на існуючі соціолого-мистецтвознавчі, філософські та естетичні її концепції. Розгляд функцій мистецтва – це також одне із можливих пізнань його сутності.

Вчені зазначають, що функції мистецтва не були статичними, раз і назавжди заданими, про що свідчить як саме мистецтво, що мало відповідати певному його призначенню, так і спостереження митців або теоретиків над цією динамікою. Розвиток функцій відбувався у бік розширення предмета мистецтва та його компетенції. Час міняє гостроту тих чи інших ситуацій і суперечностей, надаючи мистецтву можливість обирати найбільш прийнятну для суспільної користі і прогресу спрямованість.

Хорове мистецтво – це одна із найдавніших і найбагатших областей української духовної культури протягом величезного історичного періоду. Воно більше, ніж інші мистецтва широко й безпосередньо вплетено в процес матеріального життя людей, відбиваючи навколишню дійсність і духовний світ людини, впливаючи на становлення та вдосконалення людини, взаємини індивідів у суспільстві, їх погляди на дійсність, що їх оточує.

Будучи однією із форм суспільної свідомості, хорове мистецтво відображає думки та почуття суспільної людини, її суб'єктивний внутрішній світ та виконує наступні функції.

Духовна функція хорового мистецтва – це його здатність служити засобом духовного спілкування, молитви та сакрального переживання**,** особливо в контексті богослужіння. Вона є однією із найдавніших і найглибших функцій хорового співу, що формувалася ще з часів Київської Русі.

В процесі історичної еволюції на початку XVII ст. визначилась сфера тем, образів і поетично-музичних форм, типових для жанру духовної пісні. Найулюбленішими серед населення України були псальми на такі теми, як:

1) духовні на церковні тексти; 2) про святих; 3) духовно-моралізаторські. «У віршах поетів XVII ст. розробляються мотиви скороминучості життя, нікчемність земних утіх. Зміст таких віршів перегукується з тими псальмами про невблаганність смерті і марність цього світу, які стали пізніше неодмінною частиною репертуару жебраків-лірників» [9].

Закономірно, що історичний процес, як і генетичні, психологічні й соціальні риси жителів різних українських регіонів, спричиняли певні відмінності у становленні їхніх хорових традицій.

Проте О. Кошиць, зауважив, що спільність обрядово-пісенної творчості на автохтонних етнічних територіях: обрядові пісні при всій їхній різноманітності зводяться до типових зразків, які у своїх варіантах розповсюджені усіма просторами української землі, без огляду на політичні кордони, які її розділяли, і є наче живим доказом єдності української нації [11]. Духовна функція хорового мистецтва – це не просто виконання сакральних творів, а глибокий процес формування внутрішнього світу людини через музику.

Хоровий спів відігравав роль в об'єднанні людей, формуванні спільності та зміцненні соціальних зв'язків, що проявляється у здійсненні *соціальної функції хорового мистецтва*. Народні пісні, хороводи та обрядовий спів часто супроводжували важливі події у житті суспільства, такі, як весілля, свята та трудові процеси.

У різні часи свого існування хорове мистецтво виконувало соціальну функцію, реалізуючи через систему художніх образів поставлене перед ним соціальне замовлення, так соціальна функція проявляється в тому, що мистецтво має ідейний вплив на суспільство, перетворюючи в такий спосіб соціальну реальність.

Реалізація соціальної функції хорового мистецтва в умовах сьогодення відбувається наразі в контексті сучасних хорових флеш-мобів, наприклад, масові виконання українських пісень у метро, на вокзалах, у лікарнях під час війни. Такі акції мають потужний соціальний ефект: підтримують моральний дух, об'єднують незнайомих людей у спільному переживанні.

Пізнавальна функція хорового мистецтва в історичному аспекті полягає в його здатності передавати знання, культурні коди та історичну пам'ять через музичну форму. Вона охоплює як інтелектуальне, так і емоційне пізнання світу, суспільства, духовних і моральних цінностей. Визначено, що дана функція наступним чином проявлялася в різні історичні періоди. У братських школах XVII–XVIII ст. хоровий спів використовувався як метод навчання: учні засвоювали не лише музику, а й мову, риторику, історію, філософію через тексти духовних і народних пісень. У XIX–XX ст. хорові товариства поширювали знання про національну культуру, історію, фольклор. У сучасності хор виконує пізнавальну функцію через інтерпретацію складних філософських, екологічних, соціальних тем.

Виховна функція хорового мистецтва в історичному аспекті – це його здатність формувати моральні, духовні, естетичні та патріотичні цінності в особистості через колективне музичне переживання. Вона проявлялася в різні історичні періоди по-різному, але завжди була важливою складовою освітнього й культурного процесу. Саме хорове мистецтво володіє великою силою емоційного впливу, і ця особливість з давніх-давен використовується в педагогіці як засіб виховання особистості.

Проблема формування в людини культурного самовизначення набуває особливої гостроти в дитячому віці, оскільки саме в цей період закладаються основи культурного самовизначення, взаємин людини із суспільством. Тільки людина, яка з дитячого віку засвоїла культуру свого народу, надалі зможе успішно адаптуватися в соціумі, бути активною, дієвою силою історичного процесу.

Видатні діячі музичної культури розуміли, що хоровий спів сприяє розвитку загальної і музичної культури, вихованню духовного світу, становленню світогляду, формуванню особистості, а головне – національно-свідомого українського громадянина. Як активна форма музичної діяльності, хоровий спів включає всі важливі психофізіологічні механізми дитини, що визначає невичерпні можливості цього виду виконавського мистецтва у процесі становлення її особистісних рис. Хорове виконавство – унікальний засіб, який створює сприятливі умови для духовного становлення особистості, формування її моральності. Цей вид виконавського мистецтва якнайбільше спонукає до гідних вчинків, розвиває позитивні риси характеру особистості.

Упродовж століть хоровий спів сприяв навчанню та передачі культурної спадщини від покоління до покоління. У школах та інших навчальних закладах хоровий спів використовувався для розвитку музичних навичок, виховання моральних якостей та залучення до традицій.

В історичному аспекті дана функція хорового мистецтва розкривалася на різних етапах у різних формах, так у братських школах XVII–XVIII ст. хоровий спів був не лише музичним навчанням, а й засобом виховання молоді в дусі християнської моралі, національної гідності та духовної стійкості. Репертуар включав духовні твори, що формували світогляд і ціннісні орієнтири [3].

Виховний вплив музики зумовлений її соціальною природою, історико-культурною обумовленістю її розвитку, роллю та функціями в житті суспільства, специфікою її змісту та форми, закономірностями її сприйняття, у процесі якого зміст музичного твору стає невід'ємною частиною духовної сфери людського досвіду.

Естетична функція хорового мистецтва полягає в тому, щоб викликати в слухача почуття краси, гармонії та емоційного піднесення через художньо-виразні засоби музики. Вона є однією з найглибших і найуніверсальніших функцій, адже звертається не лише до розуму, а й до серця.

Естетична функція дозволяє відтворювати дійсність за законами краси, формує естетичний смак та проявляється у наступних аспектах: форма і гармонія: хоровий твір – це поєднання голосів, тембрів, динаміки, що створює цілісну естетичну структуру; образність і символізм: через музику та текст хор створює художні образи, які можуть бути глибоко символічними;

виразність виконання: інтонація, динаміка, артикуляція – усе це формує естетичне враження; зв'язок із культурною традицією: естетична функція також проявляється у збереженні стилістичних рис певної епохи чи національної школи. Наприклад, український хоровий стиль має особливу мелодійність, м'якість звучання, що формує унікальну естетичну атмосферу.

Потенціал деяких хорових функцій ще недостатньо враховується відповідними владними структурами в контексті тих проблем,

що постають сьогодні перед українською нацією. Зокрема, потребує підтримки хорова іманентна функція соціалізації. Саме перебування в хоровому колективі вже є виховним фактом соціалізації. Людина входить в оточення інших людей, поєднаних спільними інтересами, прагненням інтегруватися для творення духовних цінностей.

Компенсаторна функція хорового мистецтва – це здатність музики відновлювати внутрішню рівновагу людини та суспільства, особливо в періоди криз, втрат або духовного спустошення. В історичному контексті ця функція проявлялася в різні епохи по-різному, але завжди відігравала важливу роль.

Ця функція особливо цінна в часи соціальних потрясінь, коли мистецтво стає не розвагою, а способом виживання душі.

Комунікативна функція хорового мистецтва в історичному аспекті полягає в його здатності бути засобом міжособистісного, духовного та культурного спілкування. Вона охоплює як безпосередню взаємодію між учасниками хору, так і ширший соціальний діалог між поколіннями, спільнотами та епохами. Наприклад у хорових товариствах XIX–XX ст. хор став майданчиком для обговорення національних ідей, культурного обміну, формування громадянської позиції. Через музику відбувався діалог між інтелігенцією, народом і владою. Психологи визнають важливість комунікативної функції мистецтва, завдяки якій реалізується можливість встановлювати контакти як між окремими індивідами, так і між народами поколіннями.

Сугестивна функція хорового мистецтва, пов'язана з певною гіпнотичною дією, впливом на людську психіку. Сугестивне начало чітко можна простежити ще в доісторичному мистецтві, коли перед початком полювання наші пращури «вбивали» тварину, намальовану на стіні печери. Вагоме навантаження покладало на сугестивну функцію середньовічне мистецтво іконопису й архітектури, адже вважали, що собор повинен був стати Біблією для неписьменної людини [11].

Сугестивна функція хорового мистецтва – це здатність впливати на підсвідомість слухача через емоційно-образну мову музики. Вона не звертається до логіки чи раціонального аналізу, а діє безпосередньо на почуття, настрій, внутрішній стан людини.

Ось як вона проявляється:

- Навіювання емоцій: хоровий твір може викликати відчуття тривоги, спокою, піднесення або скорботи – навіть без розуміння тексту. Це досягається завдяки гармонії, тембру, динаміці, ритму.
- Формування колективного настрою: у виконанні хору голоси зливаються в єдине звучання, що створює ефект єдності, спільного переживання. Це особливо помітно в обрядових або патріотичних творах.
- Психологічний вплив: сугестивна функція використовується в духовних творах, де музика сприяє медитативному стану, внутрішньому очищенню, навіює ідеї віри, надії, покаяння.
- Мовчазне переконання: іноді хор здатен «говорити» без слів – через інтонацію, паузу, тембр. Це створює ефект глибокого емоційного впливу, який важко пояснити, але легко відчути [5].

Сугестивна функція хорового мистецтва в історичному аспекті – це його здатність впливати на підсвідомість, емоції та внутрішній стан людини через колективне музичне переживання. Вона проявлялася в різні історичні періоди як потужний інструмент духовного, морального й навіть політичного впливу.

Гедоністична функція відображає здатність мистецтва приносити задоволення людині. У контексті української хорової традиції ця функція має особливе значення, адже поєднує глибоку духовність із чуттєвою красою звучання.

Визначено, що вона проявляється через наступні механізми: емоційне задоволення: хоровий спів, особливо в українській традиції, часто має мелодійний, гармонійно багатий характер. Це створює відчуття гармонії, спокою або піднесення – залежно від жанру (духовний концерт, народна пісня, колядка тощо).

Функція передбачення виявляє себе як у прямій, так і в опосередкованій формах. Функція передбачення в хоровому мистецтві – це цікава й менш очевидна грань, яка стосується здатності мистецтва передчувати, відображати або навіть формувати майбутні суспільні, духовні чи культурні зміни.

Ця функція визначається у наступних аспектах – по перше, це художнє передбачення змін у суспільстві: хорові твори, особливо сучасних композиторів, часто торкаються тем, які ще не стали предметом широкого обговорення, але їх змістовна наповненість все більше інтуїтивно осягається українською спільнотою. Наприклад, духовні твори Лесі Дичко чи Вікторії Польової іноді передають тривожні або піднесені настрої, що згодом стають актуальними для суспільства.

Функція передбачення в хоровому мистецтві в історичному аспекті – це здатність

музики інтуїтивно відчувати, відображати або навіть передбачати майбутні духовні, соціальні чи культурні зміни. Вона проявлялася в різні епохи як тонке художнє передчуття трансформацій, які ще не стали очевидними.

Залучення до витоків рідної культури є чи не єдиним засобом самовдосконалення та самовизначення особистості в сучасних умовах, оскільки саме в культурі людина знаходить своє буття і саме культура задає зміст, стиль, характер мислення та ставлення людини до навколишньої дійсності.

Отже, визначено в ході дослідження, що в процесі становлення та всебічного формування особистості, хоровому мистецтву належить відповідальна роль. Пізнаючи хорове мистецтво, людина утверджує себе як особистість. Хорове мистецтво виховує у підростаючого покоління почуття щирої любові до своєї Батьківщини, народу, розвиває важливі якості колективізму та товариства, сприяє всебічному виявленню творчих здібностей, позитивному ставленню до кращих національних традицій та загальнолюдських цінностей.

Маючи потужний соціокультурний потенціал, функції хорового мистецтва виконують значну роль у процесі інкультурації особистості, що розуміється як поступове введення людини в систему ціннісно-смислових орієнтирів, вироблення навичок, манер, норм поведінки, характерних для певної культури. Хорова діяльність включає індивідів у життя, сприяючи засвоєнню соціального досвіду, знань, цінностей, регулятивів, відповідних цьому суспільству.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, у дослідженні виявлено, що хорове мистецтво є однією із найдавніших і найбагатших областей української духовної культури суспільства протягом величезного історичного періоду і постає як універсальний культурно-історичний феномен, що відбив соціодинаміку української культури. Як форма духовної культури та специфічний вид художньої діяльності людини, хорове мистецтво має великий соціокультурний потенціал, що визначає його значення у життєдіяльності суспільства та відіграє значну роль в інкультурації особистості, впливаючи на всі сторони свідомості та діяльності людини, покращуючи, удосконалюючи та облагороджуючи її внутрішній духовний світ. Хорове мистецтво в історичному розвитку переживало періоди підйому і спаду відповідно до філософсько-етичних і політичних спрямувань суспільства. Все ж таки природа хорового співу вже від витоків демонструє величезний потенціал для гармонізації людського суспільства і розвитку індивідуальних рис особистості. Навіть у наш час стрімких змін і мінливості естетичних уподобань хорове мистецтво не втратило своєї значущості в музичній культурі.

Хорове мистецтво впродовж віків є своєрідним «форпостом» українства, особливо в періоди соціально-політичних потрясінь, і вся система хорових функцій в історичній динаміці переконливо доводить їхню націєтворчу спроможність. Всі функції українського хорового мистецтва під впливом різноманітних факторів зазнали трансформації й деформації змісту відповідно до владних директив. Формування функцій українського хорового мистецтва вирізнялося регіональною специфікою, зумовленою відмінностями соціально-політичного устрою та історичного розвитку східних і західних земель України.

Подальші наукові студії в означеному проблемному полі передбачають більш глибоке осмислення функцій хорового мистецтва в контексті етнорегіональної структури українського суспільства, простеження динаміки культуротворчих тенденцій в царині хорового співу, виявлення змістовних констант функціонування хорової культури України з точки зору європейських та світових мистецьких та освітніх тенденцій.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бенч О. Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої традиції. Київ: Український світ, 2012. 440 с.
2. Бермес І. Виховні засади хорового співу в процесі загального музичного виховання: навчальний посібник. Дрогобич: Посвіт, 2013. 58 с.
3. Витвицький В. Українська хорова культура. Музикознавчі праці. Публіцистика. Львів, 2013. С. 120–130.
4. Гуральник Н. Збереження національної традиції як аксіологічного чинника духовності в мистецькій освіті. Духовна культура як домінанта українського життєтворення: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ: ДАКККіМ, 2015. Ч. 2. С. 215–219.
5. Гречуха Н. Г. Неоміфологічні тенденції в хоровому мистецтві України 80-90-х років XX століття: дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.01. Київ: Київський національний ун-т культури і мистецтв, 2007. 241 с.
6. Кірєєва Т., Кірєєва О. Художнє сприйняття хорового мистецтва. Наука. Релігія. Суспільство. 2010. № 3. С. 14–19.
7. Коновалова І. Ю. Феноменологія музичної обробки (на матеріалі хорових творів українських композиторів XIX–XX ст.): дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.01. Харків:

Харківська держ. академія культури, 2007. 314 с.
8. Костенко Л., Шумська Л. Хрестоматія з хорознавства: навч. посіб.. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 224 с.
9. Римар Р. С. Хорове мистецтво Хмельниччини в контексті історичного процесу (друга половина XIX – початок XXI ст.): дис. канд. мистецтвознавства: 26.00.01. Львів: Львівська національна музична академія ім. М. В. Лисенка, 2008. 228 с.
10. Сіненко О. О. Хорова самодіяльність як соціокультурний феномен. Вінок митців та мисткинь. 2020. № 2. С. 191.
11. Хорове мистецтво України та його подвижники: матеріали VI Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції (м. Дрогобич, 19–20 жовтня 2017 року) / Редкол.: І. Л. Бермес, В. В. Полюга. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2017. 358 с.

REFERENCES

1. Bench, O. (2012). *Ukrainskyi khorovyi spiv. Aktualizatsiia zvychaievoi tradytsii.* [Ukrainian choral singing. Actualization of the customary tradition]. Kyiv.
2. Bermes, I. (2013). *Vykhovni zasady khorovoho spivu v protsesi zahalnoho muzychnoho vykhovannia.* [Educational principles of choral singing in the process of general music education]. Drohobych.
3. Vytvytskyi, V. (2013). *Ukrainska khorova kultura.* [Ukrainian choral culture.]. Lviv.
4. Huralnyk, N. (2015). *Zberezhennia natsionalnoi tradytsii yak aksiolohichnoho chynnyka dukhovnosti v mystetskii osviti.* [Preservation of national tradition as an axiological factor of spirituality in art education]. Kyiv.
5. Grechukha, N. G. (2007). *Neomifolohichni tendentsii v khorovomu mystetstvi Ukrainy 80-90-kh rokiv KhKh stolittia.* [Neomythological trends in the choral art of Ukraine in the 80-90s of the XX century]. Kiev.
6. Kirieieva, T., Kirieieva, O. (2010). *Khudozhnie spryiniattia khorovoho mystetstva.* [Artistic perception of choral art].
7. Konovalova, I. Yu. (2007). *Fenomenolohiia muzychnoi obrobky (na materiali khorovykh tvoriv ukrainskykh kompozytoriv XIX–XX st.).* [Phenomenology of musical arrangement (based on choral works by Ukrainian composers of the 19th–20th centuries)]. Kharkiv.
8. Kostenko, L., Shumska, L. (2013). *Khrestomatiia z khoroznavstva.* [Choral Studies Textbook: Teaching Aids]. Nizhyn.
9. Rymar, R. S. (2008). *Khorove mystetstvo Khmelnychchyny v konteksti istorychnoho protsesu (druha polovyna XIX – pochatok XXI st.).* [Choral art of Khmelnytskyi region in the context of the historical process (second half of the 19th - beginning of the 21st century)]. Lviv.
10. Sinenko, O. O. (2020). *Khorova samodiialnist yak sotsiokulturnyi fenomen.* [Amateur choir as a socio-cultural phenomenon].
11. *Khorove mystetstvo Ukrainy ta yoho podvyzhnyky.* (2018). [Choral art of Ukraine and its ascetics]. Drohobych.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАРТИНЮК Анатолій Кирилович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мистецької освіти і візуально-музичних практик Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: проблеми історії, методології і практики мистецької освіти, мистецтвознавства, хорознавства, хорового наукознавства.

МАРТИНЮК Тетяна Володимирівна – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри мистецької освіти і візуально-музичних практик Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: проблеми теорії, методології і практики мистецької освіти, мистецтвознавства, музичної регіоналістики, музичного наукознавства.

БОЧАРІНА Наталія Олексіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: проблеми історії, методології і практики мистецької освіти, мистецтвознавства, хорознавства, хорового наукознавства.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MARTYNYUK Anatoliy Kyrylovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Art Education and Visual-Musical Practices of the Grigoriy Skovoroda University in Pereyaslav.

Circle of scientific interests: problems of history, methodology and practice of art education, art history, choral studies, choral science studies.

MARTYNYUK Tetyana Volodymyrivna – Doctor of Art History, Professor, Head of the Department of Art Education and Visual-Musical Practices of the Grigoriy Skovoroda University in Pereyaslav.

Circle of scientific interests: problems of theory, methodology and practice of art education, art history, musical regional studies, musical science studies.

BOCHARINA Natalia Oleksiivna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Practical Psychology of the Grigoriy Skovoroda University in Pereyaslav.

Circle of scientific interests: problems of history, methodology and practice of art education, art history, choral studies, choral science.

Стаття надійшла до редакції 4.08.2025 р.

УДК 378.018.8.011.3-051:373.2]:[028.1-053.2:75]
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.028

НІКОЛАЄСКУ Інна Олександрівна –
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-9928-9291
e-mail: nikolaesky@ukr.net
БОНДАР Вікторія Григорівна –
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший викладач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-8874-4319
e-mail: bondarvikusy2017@gmail.com
ШИНКАРЬОВА Валерія Сергіївна –
стейкхолдер, власниця приватного закладу «SOVA kid's»
доктор філософії, викладач кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-8439-446X
e-mail: hynkarova.vs@gmail.com

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ІЗОТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ

НІКОЛАЄСКУ Інна Олександрівна, БОНДАР Вікторія Григорівна, ШИНКАРЬОВА Валерія Сергіївна. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ІЗОТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ

У науковому доробку авторами представлені нові підходи до фахової підготовки майбутніх вихователів, спрямовані на оволодіння ефективними ізотерапевтичними методиками та їх застосування у практичній діяльності. Обґрунтовано необхідність використання ізотерапії як інноваційного інструменту у формуванні мовленнєво-читацької культури дітей старшого дошкільного віку, що сприяє їхньому гармонійному розвитку та успішній соціалізації. Акцентовано увагу на актуальних питаннях застосування ізотерапевтичних технік у контексті формування мовленнєво-читацької культури дітей старшого дошкільного віку. Наголошено, що використання ізотерапії в освітньому процесі закладів дошкільної освіти передбачає вільне, спонтанне творення художніх робіт дітей з метою виявлення та опрацювання їхніх емоційних і психологічних труднощів.

Ключові слова: *фахова підготовка майбутніх вихователів; ізотерапія; мовленнєва та читацька культура; діти старшого дошкільного віку; аплікація; ліплення; малювання; колаж.*

NIKOLAESKU Inna Oleksandrivna, BONDAR Viktoriia Hryhorivna, SHYNKAROVA Valeriia Serhiivna. CURRENT TRENDS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO FORM SPEECH-READING CULTURE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE: ISOTHERAPEUTIC TECHNIQUES

The article addresses the topical issues of applying art therapy techniques in the context of forming the speech and reading culture of older preschool children. It is emphasized that the use of art therapy in the educational process of preschool institutions involves the free, spontaneous creation of children's artwork to identify and address their emotional and psychological difficulties.

 © Ніколаєску І., Бондар В., Шинкарьова В., 2025

The potential of fine arts as an effective means of stimulating speech activity, developing communication skills, and fostering an interest in reading among older preschoolers is explored. The possibilities of using various art therapy techniques, such as drawing, appliqué, sculpting, and collage, for speech development, vocabulary enrichment, and the formation of coherent speech in children during retelling are revealed.

The highlighted techniques contribute to the development of attention concentration, motor skills, action planning, creative thinking, and self-control, while allowing children to safely express their emotions. Particular attention is paid to the integration of art therapy techniques into the process of reading and analyzing literary texts, which promotes the development of emotional intelligence, imagination, and creative thinking in children. In their scientific work, the authors present new approaches to the professional training of future educators, aimed at mastering effective art therapy methods and their application in practical activities.

The necessity of using art therapy as an innovative tool in the formation of the speech and reading culture of older preschool children, which contributes to their harmonious development and successful socialization, is substantiated.

Creative tasks aimed at forming the speech and reading culture of older preschool children through art therapy are proposed. It is noted that creative tasks using art therapy techniques contribute to the development of children's emotional intelligence. *They learn to recognize and express their own emotions, as well as understand the emotional states of other people. This promotes the development of empathy, communication skills, and the ability to establish interpersonal relationships.*

Keywords: *art therapy; speech and reading culture; older preschool children; appliqué; sculpting; drawing; collage.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В епоху цифрової трансформації дошкільної освіти, інтеграції штучного інтелекту в освітній процес та появі дітей «кліпового мислення» зростає проблема мовлення та читання, що вимагає переосмислення традиційних підходів до формування мовленнєво-читацької культури. Зміни в інформаційному просторі, де домінує візуальний контент та короткі формати, впливають на когнітивні процеси дітей дошкільного віку, зокрема на їхню здатність до концентрації уваги, аналітичного мислення та сприйняття складних текстів. Це призводить до зниження рівня мовленнєвої компетентності, обмеження словникового запасу та труднощів у розумінні прочитаного. У цьому контексті особливої значущості набуває фахова підготовка майбутніх вихователів, адже саме вони є ключовими фігурами у процесі становлення мовленнєвих та читацьких навичок у дошкільнят. Сучасні виклики, пов'язані зі швидкими змінами в інформаційному просторі, розвитком технологій та новими вимогами до особистості, зумовлюють необхідність переосмислення та оновлення підходів до професійної підготовки педагогів.

Зважаючи на ці виклики, ізотерапевтичні техніки виступають як ефективний інструмент для розвитку мовленнєво-читацької культури дітей старшого дошкільного віку. Процес створення малюнка, колажу чи іншої художньої роботи спонукає дітей до опису та аналізу власних творів, обговорення їхнього змісту та інтерпретації символічних образів. Досліджуючи різноманітні художні матеріали, такі як фарби, олівці, фломастери та глина, діти старшого дошкільного віку намагаються передати складні концепції, які важко виразити вербально. Художня символіка дозволяє їм передавати ідеї, які можуть бути недоступні для словесного вираження. Це сприяє розвитку монологічного та діалогічного мовлення, а також формуванню вміння складати зв'язні розповіді.

Аналіз досліджень і публікацій. Нові вітчизняні та зарубіжні дослідження з'являються безперервно і невпинно доводять позитивний вплив образотворчої діяльності, яка є потужним інструментом у процесі стимуляції мовленнєвої активності, розвитку комунікативних навичок та формування читацького інтересу у дітей дошкільного віку. Наразі у вищій освіті транслюється питання осучаснення фахової підготовки майбутніх вихователів до використання інноваційних підходів щодо формування у дітей дошкільного віку мовленнєво-читацької культури різноманітними засобами, зокрема засобами ізотерапії. Дослідження, присвячені визначенню змісту, завдань, форм, методів та прийомів ознайомлення дітей дошкільного віку з художньою літературою, формуванню мовленнєвої компетентності представлені в наукових працях таких авторів, як А. Богуш,

Н. Гавриш, Н. Виноградова, А. Зрожевська, О. Ісаєва, Т. Качак, О. Кононко, Т. Поніманська, Т. Скалозуб та інші. У контексті нашого дослідження цікавими є розвідки щодо використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти (А. Кошель, Н. Кульбако), упровадження арт-терапії як інноваційної технології у дошкільних закладах освіти (В. Городиська), значення образотворчої діяльності в освітньому процесі закладу дошкільної освіти як засобу розвитку креативності дітей (Н. Драль), ролі ізотерапевтичної технології у гармонізації психоемоційного стану постраждалим дітям з порушенням інтелектуального розвитку (О. Мякушко) тощо. Водночас використання ізотерапевтичних технік щодо формування мовленнєво-читацької культури дітей дошкільного віку у контексті сучасних підходів у фаховій підготовці майбутніх вихователів отримує відносно менше дослідницької уваги.

Мета статті – виявити та обґрунтувати практичне значення ізотерапевтичних технік у формуванні мовленнєво-читацької культури дітей старшого дошкільного віку в контексті сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Старший дошкільний вік відіграє вирішальну роль у мовленнєвому та літературному розвитку дитини. Саме в цей час активно формуються навички правильної вимови, збагачується словниковий запас, кристалізується цілісна картина світу, започатковуються уміння особистісного розуміння прочитаного та ціннісного ставлення до почутого, що дозволяє мовленню ставати більш розгорнутим та змістовним. Згідно з концепцією дошкільної освіти оволодіння культурою мови та різноманітними способами «спілкування» з книгою й текстом є фундаментом для повноцінного всебічного розвитку дитини.

За результатами опрацювання наукових джерел можемо стверджувати, що ідея формування мовленнєвої та читацької культури в системі дошкільної освіти не є новою. Ми суголосні з дослідницькою позицією А. Богуш та Н. Гавриш про те, що культура рідної мови має вагоме соціокультурне та національне значення, оскільки вона забезпечує високий рівень комунікативної взаємодії, сприяє облагородженню міжособистісних відносин, а також відіграє ключову роль у підвищенні загального культурного рівня як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Через механізми культури мовлення відбувається безперервне культивування та вдосконалення мови. Культура мовлення проявляється в таких ключових характеристиках, як: правильність; нормативність; адекватність; логічність; різноманітність; естетичність; чистота; доречність [1]. Ці характеристики є визначальними для ефективної та гармонійної комунікації в суспільстві.

Наше звернення до ідей формування читацької компетентності протягом всього життя, ролі дитячої літератури в цілому, висвітлених у наукових роботах низки вчених (О. Авраменко, Т. Дука, О. Ісаєва, А. Манюхіна, О. Рябошапка та інші), дає змогу констатувати, що читацька культура позиціонується як інтегральний компонент загальної культури особистості, що характеризується здатністю до автономного вибору літературних творів, які відповідають індивідуальним інтересам, та повноцінного сприйняття прочитаного матеріалу. Відповідно до визначення О. Ісаєвої, читацька культура репрезентує собою сукупність когнітивних, практичних та емоційних складових, що забезпечують ефективне та самостійне засвоєння художньої літератури [4, с. 2–4].

На основі аналізу науково-методичної літератури, узагальнення наукових розвідок з питання розвитку мовлення та читацького інтересу у дітей дошкільного віку, визначаємо мовленнєво-читацьку культуру дітей старшого дошкільного віку як інтегративне особистісне утворення, що характеризується сформованістю базових мовленнєвих та читацьких компетентностей, необхідних для повноцінної комунікативної діяльності та первинного ознайомлення з художньою літературою.

Серед найпоширеніших інструментів щодо формування мовленнєво-читацької культури дітей старшого дошкільного віку, на нашу думку, є ізотерапевтичні техніки, які сприяють гармонізації психоемоційного стану дитини, підвищенню її самооцінки та розвитку таких ключових навичок, як концентрація уваги та дрібна моторика [2]. До дієвих ізотерапевтичних технік, які доцільно використовувати з дітьми старшого дошкільного віку щодо формування мовленнєво-читацької культури, відносимо малювання, ліплення, колаж, аплікація.

Беззаперечним є той факт, що на формування мовлення дитини впливає розвиток дрібної моторики, адже використання різних інструментів для малювання, таких як олівці, фломастери, пензлі, сприяє активному залученню м’язів руки та пальців, формується

здатність до координації дрібних рухів, стимулюється розвиток мозкових центрів, відповідальних за мовленнєву діяльність. Виконуючи малюнки, діти вчаться концентруватися на процесі, що дозволяє їм тренувати здатність утримувати увагу на одному завданні протягом тривалого часу. Це особливо корисно для гіперактивних дітей, які часто мають проблеми із зосередженням. Малювання допомагає таким дітям структурувати свою діяльність, оскільки кожен етап малювання вимагає певної послідовності дій – від задуму до виконання деталей.

З метою формування мовленнєво-читацької культури дітей дошкільного віку можна запропонувати серію вправ, які дозволять дитині передати свої почуття через кольори, форми та лінії, що дозволяє їй опосередковано висловити те, що вона не може пояснити вербально. Наприклад, вправи «Звуки природи в малюнках» (вихователь відтворює звуки природи (шум дощу, спів птахів, завивання вітру, плескіт води). Діти слухають і малюють те, що, на їхню думку, може «виглядати» цей звук. Потім діти обговорюють свої малюнки, пояснюючи, чому вони зобразили саме так); «Продовж історію у малюнках» (вихователь читає початок історії, а потім пропонує дітям намалювати, що могло статися далі. Після малювання діти розповідають свої варіанти продовження історії, описуючи свої малюнки); «Малюємо емоції персонажів» (вихователь читає уривок з казки чи-то оповідання, де персонажі відчувають різні емоції (радість, сум, здивування, страх). Діти малюють обличчя або фігури героїв, намагаючись передати їхні емоції. Під час обговорення діти пояснюють, які емоції вони зобразили та чому) [5]. Таким чином, ці завдання сприяють розвитку уяви, зв'язного мовлення, вміння слухати та розуміти текст, а також формують позитивне ставлення до книги та читання. Малювання стає не лише засобом самовираження, але й інструментом для глибшого засвоєння мовленнєво-літературного матеріалу.

Вважаємо за доцільне зазначити, що в останні роки посилюється увага вчених до проблеми формування мовлення дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану. Сьогодні в Україні одним із домінуючих соціальних чинників, що негативно позначаються на мовленнєвому розвитку дітей, є стрес та воєнний конфлікт. Тривалі та інтенсивні реакції на травматичні події мають значний деструктивний вплив і, окрім спричинення психологічної травми, можуть провокувати неврологічні дисфункції, що матимуть наслідки для всіх сфер розвитку дитини, зокрема й для її мовленнєвої функції [10]. Лінгвісти та психологи дійшли висновку, що застосування методики коментованого малювання є ефективним інструментом в освітній практиці для досягнення позитивної динаміки щодо формування мовлення дітей старшого дошкільного віку. На заняттях з розвитку мовлення вихователь ініціює процес створення зображення, супроводжуючи його вербальним коментарем, наприклад, у формі діалогу з уявним «улюбленим олівцем», окреслюючи задум та етапи майбутнього малюнка. Наступним кроком є залучення «цікавого олівця» як опосередкованого співрозмовника для обговорення створених зображень. Зазначений прийом сприяє ефективному розвитку діалогічної функції мовлення, що є особливо важливим у контексті формування мовленнєвої культури у дітей [7].

За результатами вивчення наукових джерел з'ясовано, що ліпка та робота з глиною є ефективними методами ізотерапії, що використовуються для роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Застосування зазначених методик забезпечує дітям не лише простір для творчої реалізації, але й канали експресії емоційного стану через тактильну перцепцію та кінестетичну взаємодію з різноманітними матеріалами. Зокрема, маніпуляції з глиною та іншими пластичними субстанціями створюють умови для контрольованого вивільнення надлишкової енергії у дітей, що може сприяти її спрямуванню в конструктивне русло, одночасно стимулюючи розвиток дрібної моторики та когнітивних функцій.

Однією з фундаментальних переваг ліплення у контексті ізотерапії є його потенціал у формуванні тактильного досвіду, який сприяє поглибленому усвідомленню дитиною власного тіла та його взаємозв'язку з навколишнім середовищем. Робота з глиною забезпечує дітям можливість безпосереднього контакту з матеріальною субстанцією та її фізичними властивостями, що позитивно впливає на розвиток їхнього тактильного сприйняття. Кожна маніпуляція з матеріалом, включаючи формування об'єму, згладжування поверхонь або прикладання тиску, генерує сенсорні відчуття, які можуть сприяти заспокоєнню та підвищенню концентрації уваги на виконуваній діяльності.

З метою поглиблення вмінь поєднувати розповідь та матеріалізацію дітям старшого дошкільного віку можна запропонувати за

допомогою різних пластичних матеріали (глина, пластилін, тісто для ліплення) зліпити предмет (наприклад, «яблуко», «сонце», «квітка»), який відповідає цьому слову, а потім назвати це слово та описати свою виліплену фігурку. З метою вдосконалення навичок, що сприяють розвитку моторики та уяви, діти можуть виконати вправу «Перетвори кульку на історію», суть якої полягає в тому, що кожна дитина отримує шматочок пластиліну. Вихователь пропонує дітям перетворити цю кульку на щось, що пов'язано з останньою прочитаною казкою чи-то оповіданням. Діти ліплять, а потім розповідають, що вони зобразили та як це пов'язано з історією [11]. Таким чином, під час виконання подібних вправ ліплення є діяльністю, що залучає активну участь обох верхніх кінцівок дитини, що суттєво стимулює розвиток дрібної моторики та міжсенсорної координації. У процесі маніпулювання пластичним матеріалом дитина здійснює спектр дрібних, прецизійно контрольованих рухів, які сприяють зміцненню м'язів кисті та пальців, а також удосконаленню узгодженості рухів між різними сегментами тіла. Діти старшого дошкільного віку отримують через ліплення можливість покращити контроль над власним тілом. Зазначена діяльність також сприяє розвитку інтегративних процесів між правою та лівою півкулями головного мозку, оскільки ліплення активізує одночасно обидві церебральні гемисфери. Це, у свою чергу, чинить позитивний вплив на загальний онтогенетичний розвиток дитини, включаючи формування мовленнєвих та когнітивних функцій [3].

Для дослідження шляхів підвищення ефективності підготовки майбутніх вихователів до формування мовленнєво-читацької культури старших дошкільників, на нашу думку, важливими є використання під час занять таких технік ізотерапії як колаж і аплікація. Застосування таких технік, як колаж та аплікація, надає дитині можливість оперувати різноманітними матеріалами, включаючи папір, тканину, фотографії та журнальні вирізки, з метою створення композицій, що складаються з окремих фрагментів. Цей процес стимулює розвиток креативності та здатності до абстрактного мислення і конструювання. Колажування та аплікування вимагають від дитини не лише художньої активності, але й системного підходу до організації творчого процесу, що зумовлює їхню ефективність у формуванні когнітивних та виконавчих функцій [8].

Одним із ключових аспектів роботи з колажем є стимуляція продуктивного мислення шляхом комбінування різнорідних елементів та генерування нових візуальних образів. Діти отримують можливість експериментувати з різними формами, кольоровими рішеннями та текстурними характеристиками, поєднуючи їх у непередбачувані комбінації. Цей процес сприяє розвитку здатності встановлювати зв'язки між об'єктами, які на перший погляд видаються несумісними, та створювати нові, оригінальні композиційні рішення. Використання колажу сприяє засвоєнню дітьми різних аспектів образотворчого мистецтва, таких як гармонія, контраст, симетрія та асиметрія, що активізує уяву та формує художнє бачення. У контексті ізотерапії колаж виступає засобом дослідження та трансформації внутрішнього світу дитини через символічне поєднання об'єктів, що має терапевтичний потенціал. У процесі комбінування різноманітних вирізок або матеріалів діти можуть на підсвідомому рівні відображати свої емоційні стани, пережиті досвіди або приховані бажання. Педагог чи психолог, аналізуючи результати творчої діяльності, отримує можливість ідентифікувати латентні емоційні конфлікти або страхи дитини та використовувати цю інформацію для подальшої терапевтичної інтервенції, спрямованої на їхнє розв'язання. Колаж надає дитині прямий та безпечний спосіб експресії емоцій через творчий процес, сприяючи створенню нових символічних образів, що позитивно впливає на її психоемоційний стан.

Зауважимо, що аплікаційна діяльність відіграє значущу роль у формуванні навичок планування та дотримання певної алгоритмічної послідовності дій. У процесі створення аплікації дитина спочатку здійснює операцію вирізання необхідних елементів, а потім послідовно фіксує їх на основі, формуючи цілісну композицію. Така організація діяльності сприяє розвитку здатності до структурування власних дій та здійснення контролю над етапами творчого процесу, що є важливим для становлення виконавчих функцій та організаційних компетентностей. Виконуючи аплікацію, дитина не лише засвоює вміння слідувати наданим інструкціям, але й отримує простір для виявлення творчої ініціативи у прийнятті рішень щодо розташування елементів на площині.

Техніки колажу та аплікації також є ефективним засобом розвитку соціальних навичок, особливо в контексті групових

занять ізотерапією. Спільна творча діяльність надає дітям можливість обміну ідеями, кооперації у реалізації спільних проєктів та взаємної підтримки у творчому процесі. Така інтеракція сприяє розвитку комунікативних навичок, уміння працювати в команді та враховувати різні точки зору. Діти навчаються домовлятися, співпрацювати та досягати спільної мети, що позитивно впливає на їхню соціальну адаптацію та емоційний розвиток [9].

З метою формування у дітей старшого дошкільного віку навичок поєднання розповіді та творчості, а також умінь вчитися працювати з великим обсягом інформації, відокремлювати головне від другорядного, що є важливими навичками для когнітивного розвитку, діти, наприклад, вибираючи вирізки з журналів або газет для створення колажу, можуть виконати аплікацію «Склади речення» (вихователь готує на картках зображення простих предметів або персонажів. Діти обирають кілька карток та створюють з них аплікацію на папері, розміщуючи їх у певній послідовності, щоб скласти просте речення. Діти озвучують складене речення); колаж «Створи обкладинку для книги» (дітям показують різні дитячі книги. Вони обирають одну з книг або придумують власну історію та створюють для неї обкладинку у техніці колажу або аплікації. Діти презентують свої обкладинки, розповідаючи про що ця книга (або могла б бути).

Отже, колаж та аплікація є багатогранними методами ізотерапевтичного впливу, що сприяють розвитку креативного мислення, навичок планування та організованості, а також мовленнєвих й соціальних компетентностей. Зазначені техніки надають дітям простір для експериментування з різноманітними матеріалами, вираження емоційного стану через творчу діяльність і одночасно стимулюють формування значущих когнітивних та виконавчих функцій.

З метою підвищення рівня обізнаності щодо використання потенціалу ізотерапії для розвитку мовленнєво-читацької культури старших дошкільників та мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності було проведено серію інтерактивних заходів у форматі онлайн навчання. Зокрема, дискусії на теми «Роль образотворчої діяльності у мовленнєвому розвитку дошкільників: переваги та обмеження», «Ізотерапія як засіб стимулювання інтересу до читання у дітей дошкільного віку: можливості та перспективи», «Застосування нетрадиційних технік малювання для збагачення словникового запасу та розвитку зв'язного мовлення дошкільників» сприяли активному обміну думками та формуванню критичного осмислення означеної проблематики. Інформаційні дайджести «Вплив різних видів образотворчої діяльності на формування мовленнєво-читацької компетентності старших дошкільників в Україні та за кордоном», «Психолого-педагогічні аспекти використання ізотерапії у розвитку мовлення та читацької активності дітей старшого дошкільного віку» та воркшоп «Як ми розуміємо поняття «готовність до читання засобами ізотерапії у старшому дошкільному віці» мали на меті поглибити теоретичні знання студентів та сприяти формуванню практичних навичок застосування ізотерапевтичних технік для розвитку мовленнєво-читацької культури дітей старшого дошкільного віку. Зазначені онлайн заходи були організовані із застосуванням технології перевернутого навчання, що продемонструвала свою ефективність в умовах воєнного стану. Завдяки використанню комп'ютерної техніки та мережі Інтернет, майбутні педагоги самостійно опрацьовували теоретичний матеріал, що стосувався тематики заходу. Під час наступних онлайн зустрічей отримані знання застосовувалися на практиці через активне обговорення інформації, її презентацію іншим учасникам або під час аргументації власної позиції в дискусіях [6 с. 141–144].

За результатами проведеної самооцінки рівня обізнаності щодо використання ізотерапевтичних засобів у розвитку мовленнєво-читацької культури дітей старшого дошкільного віку майбутні вихователі розробили індивідуальні плани подальшої підготовки. У межах позааудиторної роботи на цьому етапі студентам було рекомендовано, з метою вдосконалення визначених в індивідуальних програмах практичних навичок застосування ізотерапії, самостійно ознайомитися з віртуальними майстер-класами педагогів та методистів за такими темами: «Методика використання малювання в корекції мовленнєвих порушень», «Застосування ліплення для розвитку дрібної моторики та зв'язного мовлення», «Створення дидактичних ігор з використанням аплікації для збагачення словникового запасу», «Використання технік колажу для стимулювання творчої розповіді», «Інтеграція елементів ізотерапії в заняття з ознайомлення з художньою літературою», «Створення тактильних книжок-аплікацій для розвитку інтересу до читання», «Застосування

коментованого малювання в логопедичній роботі з дошкільниками», «Використання лялькового театру, виготовленого власноруч (аплікація, ліплення), для розвитку діалогічного мовлення», «Створення ілюстрацій до казок засобами нетрадиційних технік малювання» та інших.

Підсумовуючи зазначене вище, констатуємо, що проведені онлайн заходи із застосуванням технології перевернутого навчання були спрямовані на підвищення обізнаності та мотивації майбутніх педагогів щодо використання засобів ізотерапії для розвитку мовленнєво-читацької культури старших дошкільників. Завдяки дискусіям, інформаційним дайджестам та воркшопу студенти поглибили теоретичні знання та отримали практичні рекомендації для подальшого самостійного навчання, що відобразилося у розробці індивідуальних планів підготовки з проблеми дослідження.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведене дослідження підтвердило теоретичну значущість та практичну цінність інтеграції ізотерапевтичних технік у процес формування мовленнєво-читацької культури дітей старшого дошкільного віку. Застосування різноманітних видів образотворчої діяльності, зокрема малювання, ліплення, аплікації та колажу, виявило потенціал у стимулюванні мовленнєвого розвитку, збагаченні словникового запасу, формуванні зв'язного мовлення, розвитку розуміння художніх текстів та підвищенні інтересу до читання. У контексті професійної підготовки майбутніх вихователів, ознайомлення з методологічними засадами та практичними аспектами використання ізотерапії сприяє розширенню їхнього інструментарію педагогічного впливу.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у поглибленому вивченні впливу конкретних ізотерапевтичних технік на окремі компоненти мовленнєво-читацької компетентності дітей старшого дошкільного віку. Актуальним є дослідження ефективності комбінованого застосування різних видів ізотерапії та їхньої інтеграції з іншими педагогічними методами. Окремої уваги потребує вивчення особливостей застосування ізотерапії в інклюзивному освітньому просторі для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення. Враховуючи сучасні тенденції цифровізації освіти, перспективним є вивчення можливостей використання цифрових інструментів для підтримки та розширення застосування ізотерапевтичних технік у формуванні мовленнєво-читацької культури дітей дошкільного віку.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: Підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово». 2015. 704 с.
2. Брюховецька О. В. Арттерапевтичні технології у процесі особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх психологів. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/32307766.pdf.
3. Галіцина Л. Корекція страхів. Цикл занять методами арт-терапії. *Психолог.* № 17/18. 2020. С. 60–68.
4. Ісаєва О. Про основні парадигми шкільної літературної освіти. *Всесвітня література в СНЗУ*. №1. 2011. С. 2–4.
5. Пісоцький О., Пісоцька Л. Характеристика продуктивних видів діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* №3. 2018. С. 140–146.
6. Приходькіна Н. О. Використання технології «перевернеого навчання» у професійній діяльності викладачів вищої школи. Науковий вісник Ужгородського національного університету. *Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* № 30. 2014. С. 141–144.
7. Розвиток творчих здібностей дітей засобами образотворчого та музичного мистецтва. URL:https://divosvit29.ucoz.ua/publ/na_dopomogu_vikhovateljam/rozvitok_tvorchikh_zdibnostej_ditej_zasobami_obrazotvorchogo_ta_muzichnogo_mistectva/7-1-0-38
8. Романюк Н., Подкоритова Л., Гаврилькевич В. Теоретичний аналіз проблеми вдосконалення комунікативних навичок дітей старшого дошкільного віку за допомогою образотворчої діяльності з глиною. *Науковий журнал «Психологічні травелоги»*. № 1. 2025. С. 223–231.
9. Сухорукова Г., Дронова О., Голота Н., Янцур Л. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі/ за. заг. ред. Г. В. Сухорукової. Підручник. 4-те вид. Київ.: Видавничий Дім «Слово». 2020. 376 с.
10. Черніченко Л. А., Лемещук М. А. Особливості впливу воєнних дій в Україні на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. *Актуальні питання у сучасній науці*. № 20. 2024. С. 818–827.
11. Черничук І. О. Структура проведення арт-терапевтичного заняття з використанням малюнку. URL: https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendacistruktura-provedennya-art-terapevtichnogo-zanyattya-z-vikoristannyam-malyunku344477.html

REFERENCES

1. Bogush, A. M., Gavrish, N. V. (2015). *Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh.* [Preschool linguistic didactics: Theory and methodology of teaching children their native language in preschool educational institutions]. Kyiv.
2. Bryukhovetska, O. V. *Artterapevtychni tekhnolohii u protsesi osobystisno-oriientovanoi pidhotovky maibutnikh psykholohiv.* [Art therapy technologies in the process of personality-oriented training of future psychologists].
3. Galitsyna, L. (2020). *Korektsiia strakhiv. Tsykl zaniat metodamy art-terapii.* [Correction of fears. Cycle of classes using art therapy methods].
4. Isayeva, O. (2011). *Pro osnovni paradyhmy shkilnoi literaturnoi osvity.* [On the main paradigms of school literary education].
5. Pisotskyi, O., Pisotska L. (2018). *Kharakterystyka produktyvnykh vydiv diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku.* [Characteristics of productive activities of older preschool children]. Nizhyn.
6. Prikhodkina, N. O. (2014). *Vykorystannia tekhnolohii «perevernenoho navchannia» u profesiinii diialnosti vykladachiv vyshchoi shkoly.* [The use of «flipped learning» technology in the professional activities of higher education teachers]. Uzhhorod.
7. *Rozvytok tvorchykh zdibnostei ditei zasobamy obrazotvorchoho ta muzychnoho mystetstva.* [Development of children's creative abilities through visual and musical arts].
8. Romaniuk, N., Podkoritova, L., Gavrilkevich, V. (2025). *Teoretychnyi analiz problemy vdoskonalennia komunikatyvnykh navychok ditei starshoho doshkilnoho viku za dopomohoiu obrazotvorchoi diialnosti z hlynoiu.* [Theoretical analysis of the problem of improving the communication skills of older preschool children through creative activities with clay].
9. Sukhorukova, H., Dronova, & O., Golota, & N., Yantsur, L. (2020). *Obrazotvorche mystetstvo z metodykoiu vykladannia v doshkilnomu navchalnomu zakladi.* [Fine arts with teaching methods in a preschool educational institution].
10. Chernichenko, L. A., Lemeshchuk, M. A. (2024). *Osoblyvosti vplyvu voiennykh dii v Ukraini na movlennievyi rozvytok ditei doshkilnoho viku.* [Peculiarities of the impact of military operations in Ukraine on the speech development of preschool children].
11. Chernychuk, I. O. *Struktura provedennia art-terapevtychnoho zaniattia z vykorystanniam maliunku.* [Structure of an art therapy session using drawing].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НІКОЛАЄСКУ Інна Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: інноваційні форми і методи у підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, методика навчання дітей рідної мови в закладах дошкільної освіти; цифровізація освіти.

БОНДАР Вікторія Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: інноваційні підходи та методичний супровід майбутніх вихователів до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

ШИНКАРЬОВА Валерія Сергіївна – стейкхолдер, власниця приватного закладу «SOVA kid's», доктор філософії, викладач кафедри дошкільної освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: фахова підготовка здобувачів вищої освіти мистецької та технологічної освітнього галузі; цифрова грамотність дітей старшого дошкільного віку; цифровізація освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NIKOLAESKU Inna Oleksandrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool Education at Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy.

Circle of scientific interest: *innovative forms and methods in the training of future educators in higher education institutions, methodology of teaching children their native language in preschool education institutions, digitalization of education.*

BONDAR Viktoriia Hryhorivna – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, senior lecturer of the department of preschool education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Circle of scientific interest: innovative approaches and methodological support for future educators in organizing the educational process in preschool educational institutions.

SHYNKAROVA Valeriia Serhiivna – stakeholder, owner of the private institution «SOVA kid's», doctor of philosophy, lecturer of the department of preschool education, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Circle of scientific interest: professional training of higher education applicants in the artistic and technological educational fields; digital literacy of children of senior preschool age; digitalization of education.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2025 р.

УДК 371.013(477)
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.036

ОРОС Ільдіко Імріївна –
доктор філософії, доцент, президент
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-7300-9362
e-mail: ildiko@kmf.uz.ua
ОСЕРЕДЧУК Ольга Анатоліївна –
доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та
педагогіки вищої школи факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-3192-3129
e-mail: Oseredchuk.ola@gmail.com
БІДА Олена Анатоліївна –
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології,
початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID iD: https://orcid.org/ 0009-0007-4121-9665
e-mail: tetyanna@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

ОРОС Ільдіко Імріївна, ОСЕРЕДЧУК Ольга Анатоліївна, БІДА Олена Анатоліївна. ВИКОРИСТАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Навчальний процес у закладах вищої освіти організовується з урахуванням науково-педагогічного потенціалу, матеріальної і навчально-методичної бази вищого закладу освіти, сучасних інноваційних технологій. Впровадження в закладах вищої освіти інноваційних технологій навчання співпало з глобальними процесами масштабної цифровізації та інформатизації суспільства. Зі збільшенням використання технологічних інновацій в повсякденному вжитку суттєво, підвищилася частка технологій в освітньому процесі вищої школи.

Ключові слова: *інноваційне навчання, технології, інформатизація та цифровізація суспільства, вища школа, розвиток освіти.*

OROS Ildiko Imrievna, OSEREDCHUK Olga Anatoliyivna, BIDA Olena Anatoliivna. USE OF INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The educational process in higher education institutions is organized taking into account the scientific and pedagogical potential, material and educational and methodological base of the higher education institution, and modern innovative technologies. The introduction of innovative learning technologies in higher education institutions coincided with the global processes of large-scale digitalization and informatization of society. With the increasing use of technological innovations in everyday life, the share of technology in the educational process of higher education has increased significantly.

Innovative learning technologies in higher education institutions are dictated by the popularization of informatization and digitalization of society. Having gone through the difficulties of the implementation stage, innovative learning technologies are under the close eye of scientific and pedagogical discourse in terms of their effectiveness.

For a pragmatic analysis of the success of using innovative learning technologies, it is necessary to understand the human-dimensional and technologically oriented aspects of learning innovation. By studying the impact of all technological learning environments (distance, blended, mobile, virtual, gaming, etc.) on all participants in the higher education educational process (administration, faculty, higher education students), positive manifestations of innovative transformations were identified.

The task of teachers of higher pedagogical educational institutions is to choose such forms and methods of teaching that would allow each student to show activity and creativity. That is, along

 © Орос І., Осередчук О., Біда О., 2025

with traditional forms and methods of learning, there are specific ones, which are disclosed in the article. The essence of innovative learning lies precisely in the fact that the educational process takes place under conditions of constant active interaction of all students.

Keywords: *innovative technologies, informatization and digitalization of society, higher education, development of education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Постійні зміни в суспільно-економічному житті України, реформування вищої школи у контексті вимог євроінтеграції вітчизняних закладів вищої освіти в єдиний європейський освітній простір вимагають активного впровадження в навчання інноваційних методів та технологій [6].

Навчальний процес у вищих навчальних закладах освіти організовується з урахуванням науково-педагогічного потенціалу, матеріальної і навчально-методичної бази вищого закладу освіти, сучасних інноваційних технологій. Інноваційні технології навчання у вищій освіті впроваджуються протягом останніх десятиліть та корелюються з глобалізаційними трендами інформаційно-технологічного та цифрового поступу. Впровадження в закладах вищої освіти інноваційних технологій навчання співпало з глобальними процесами масштабної цифровізації та інформатизації суспільства. Зі збільшенням використання технологічних інновацій в повсякденному вжитку суттєво, підвищилася частка технологій в освітньому процесі вищої школи [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки присвячені роботи проблемі інноваційної діяльності освітніх закладів. Так, висвітленню проблем педагогічної інноватики присвячені роботи І. Богданової, Л. Даниленко, Г. Коберник, М. Пащенко, І. Підласого, О. Пєхоти, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Метою статті є вдосконалення підготовки фахівців у закладах вищої освіти засобами інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інноваційні технології навчання в закладах вищої освіти продиктовані популяризацією інформатизації та цифровізації суспільства. Пройшовши складнощі етапу впровадження, інноваційні технології навчання перебувають під пильним оком науково-педагогічного дискурсу в питанні їхньої ефективності. Для прагматичного аналізу успішності використання інноаційних технологій навчання необхідно усвідомити людиновимірний та технологічо-орієнтований аспекти інноваційності навчання. Із вивченням впливу всіх технологічних навчальних середовищ (дистанційного, зміаного, мобільного, віртуального, ігрового тощо) на всіх учасників освітнього процесу вищої школи (адміністрація, професорсько-викладацький склад, здобувачі вищої освіти) можна визначити позитивні вияви інноваційних трансформацій [7]. Для сучасного суспільства впровадження інноваційних технологій в освіту має не стільки теоретичне, скільки прагматичне значення, оскільки в умовах глобалізації стосується його істо-ричного розвитку та перспектив, які пов’язані з так званими «високими технологіями».

Реформування освіти в Україні підштовхує до використання інноваційних технологій у вищій школі, що є одним із перспективних напрямів розвитку освіти.

Розкриємо зміст терміну «інновація». Згідно із тлумаченням І. Дичківської інновація (лат. innovatio – оновлення, зміна) – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [1]. Слово «інновація» складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [2].

У наш час термін «технологія» широко застосовується у сфері освіти. Водночас, зростання вимог до професійної підготовки фахівця вимагає якісно нових теоретичних і методичних підходів до підготовки студентської молоді, які дозволять їй в умовах вищого педагогічного навчального закладу не тільки опанувати основи наук і професійні вміння та навички, а й нові педагогічні досягнення, інноваційні технології. Успішне оволодіння студентами інноваційними педагогічними технологіями допоможе їм органічно залучитися до педагогічної діяльності і відразу розпочати практичне застосування наукових знань на робочому місті [4].

Українські вчені вважають: «технологія в будь-якій сфері − це діяльність, яка максимально відбиває об’єктивні закони предметної сфери і тому забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результату діяльності поставленим цілям» [5, с. 5]. І. Проко-

пенко та В. Євдокимов дають таке визначення педагогічної технології − це «наукове і точне відтворення педагогічних дій, які гарантують успіх» [5, с. 5].

У сучасній педагогіці форми та методи викладання поділяються на традиційні й нетрадиційні. Завдання викладачів вищих педагогічних навчальних закладів полягає у виборі таких форм і методів навчання, які дозволили б кожному студенту проявити активність і творчість. Тобто поряд з традиційними формами та методами навчання мають місце специфічні [3]. До них належать: інформаційні (бесіда, бригадне навчання, демонстрація, консультування, лекція, експертиза), операційні (алгоритм, відеоконфронтація, самокритика, «роби так як я», лабораторні вправи), пошукові (аналіз конкретних ситуацій, ділова гра, ділова корзина, дискусія, форум, лабіринт дій, мозкова атака, реакція аудиторії, творчий діалог, проектування тощо), самостійного навчання. Зазначені форми та методи можна застосувати як для засвоєння нового матеріалу, так і для перевірки знань студентів. Вибір форм і методів залежить від мети, змісту та завдань навчального процесу, що спрямований на підготовку студентів до педагогічної діяльності. Сутність інноваційного навчання, полягає саме в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх студентів [8].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Навчальний процес у закладах вищої освіти організовується з урахуванням науково-педагогічного потенціалу, матеріальної і навчально-методичної бази вищого закладу освіти, сучасних інноваційних технологій. Впровадження в закладах вищої освіти інноваційних технологій навчання співпало з глобальними процесами масштабної цифровізації та інформатизації суспільства. Зі збільшенням використання технологічних інновацій в повсякденному вжитку суттєво, підвищилася частка технологій в освітньому процесі вищої школи

Для прагматичного аналізу успішності використання інноваційних технологій навчання необхідно усвідомити людиновимірний та технологічно-орієнтований аспекти інноваційності навчання. Із вивченням впливу всіх технологічних навчальних середовищ (дистан-ційного, змішаного, мобільного, віртуального, ігрового тощо) на всіх учасників освітнього процесу вищої школи (адміністрація, про-фесорсько-викладацький склад, здобувачі вищої освіти) визначино позитивні вияви іннова-ційних трансформацій.

Реформування освіти в Україні підштовхує до використання інноваційних технологій у вищій школі, що є одним із перспективних напрямів розвитку освіти. Розкрито зміст терміну «інновація», «технологія».

У сучасній педагогіці форми та методи викладання поділяються на традиційні й нетрадиційні. Завдання викладачів вищих педагогічних навчальних закладів полягає у виборі таких форм і методів навчання, які дозволили б кожному студенту проявити активність і творчість. Тобто поряд з традиційними формами та методами навчання мають місце специфічні, що розкрито у статті. Сутність інноваційного навчання, полягає саме в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх студентів.

Перспективи досліджень вбачаємо у розкритті форм і методів навчання, які дозволили б кожному студенту проявити активність і творчість. Тобто поряд з традиційними формами та методами навчання мають бути розкриті і специфічні.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. І. М. Дичківська. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
2. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Кучай О. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск № 34(247). 2012. С. 137–140.
4. Ліба О. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інноваційних технологій навчання математики в школі. Дис. кандид. пед. наук. 13.00.04. Хмельницький, 2016. 358 с.
5. Нісімчук А. С. Педагогічна технологія: підруч. А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, І. О. Смолюк. К. : Четверта хвиля, 2003. 224 с.
6. Ситнік Т. Місце й роль інтерактивного навчання у системі інноваційних технологій в закладах вищої освіти. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана

Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, (4), 2021. С. 11–18.
7. Терещук В. І., Ільченко А. М., Семенишина І. В. Інноваційні технології навчання у закладах вищої освіти. Академічні візії, 2023. 16 с. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/157
8. Формування культури спілкування у процесі професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Р. Б. Веселівський, С. В. Зінченко, Ю. Г. Сукач. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. праць за ред. С. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. К.-Л.: ЛДУ БЖД, 2015. 4. Частина 1. С. 137–140.

REFERENCES

1. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi.* [Innovative pedagogical technologies: teaching. manual]. Kyiv.
2. *Entsyklopediya osvity.* (2008). [Encyclopedia of Education]. Kyiv.
3. Kuchai, O. (2012). *Osoblyvosti pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy multymediynykh tekhnolohiy.* [Features of the preparation of future teachers of elementary school by means of multimedia technologies]. Cherkasy.
4. Liba, O. (2016). *Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do zastosuvannya innovatsiynykh tekhnolohiy navchannya matematyky v shkoli.* [Formation of the readiness of future primary school teachers for the application of innovative technologies for teaching mathematics at school]. Khmelnytskyy.
5. Nisimchuk, A. S. (2003). *Pedahohichna tekhnolohiya.* [Pedagogical technology]. Kyiv.
6. Sytnik, T. (2021). *Mistse y rol' interaktyvnoho navchannya u systemi innovatsiynykh tekhnolohiy v zakladakh vyshchoyi osvity.* [The place and role of interactive learning in the system of innovative technologies in higher education institutions]. Cherkasy.
7. Tereshchuk, V. I., Il′chenko, A. M., Semenyshyna, I. V. (2023). Innovatsiyni tekhnolohiyi navchannya u zakladakh vyshchoyi osvity. [Innovative learning technologies in higher education institutions]. Kyiv.
8. *Formuvannya kultury spilkuvannya u protsesi profesiynoyi pidhotovky studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv.* (2015). [Formation of the culture of communication in the process of professional training of students of higher pedagogical educational institutions]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ОРОС Ільдіко Імріївна – доктор філософії, доцент, президент Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

***Наукові інтереси*:** професійна підготовка майбутніх педагогів.

ОСЕРЕДЧУК Ольга Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

БІДА Олена Анатоліївна – доктор пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OROS Ildiko Imrievna – Doctor of Philosophy, associate professor, president of the Ferenc Rakoti II Transcarpathian Hungarian Institute.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

OSEREDCHUK Olga Anatoliyivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy, Faculty of Pedagogical Education, Ivan Franko National University of Lviv.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

BIDA Olena Anatoliivna – Doctor Pedagogical Sciences, professor, head of the chair of pedagogy, psychology, elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 25.07.2025 р.

УДК 373.3
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.040

ОСТРОВСЬКА Маріанна Ярославівна –
доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ
ORCID iD: https: orcid.org /0000-0001-8810-3810
e-mail*:* marianna.29.1984@gmail.com

ЗАПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ТА НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ОСТРОВСЬКА Маріанна Ярославівна. ЗАПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ТА НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті авторка аналізує та досліджує способи модернізації дошкільної системи України із впровадження у виховний процес вищих навчальних закладів інноваційних педагогічних технологій та їх методів. Педагогічну інновацію розглядають як особливу форму діяльності й мислення, спрямовану на організацію нововведень у виховному та освітньому просторі, або як процес створення, впровадження і поширення нового в освіті.

Ключові слова: *дошкільна освіта, інноваційні технології, передовий педагогічний досвід, майбутні вихователі.*

OSTROVSKA Marianna Yaroslavivna. INTRODUCTION OF MODERN PEDAGOGICAL EXPERIENCE AND THE LATEST TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE BACHELORS OF PRESCHOOL EDUCATION

In the article, the author analyses and explores ways to modernise the preschool system of Ukraine by introducing innovative pedagogical technologies and their methods into the educational process of higher education institutions. Pedagogical innovation is considered as a special form of activity and thinking aimed at organising innovations in the educational and educational space, or as a process of creating, implementing and disseminating new things in education.

The time from the birth of a new idea, creation and dissemination of an innovation to its use is called the life cycle of innovation. Innovations do not arise spontaneously, but are the result of systematic scientific research, analysis and generalisation of pedagogical experience. It is advisable to prepare for innovative activities during the professional training of future teachers, since the fate of the future in Ukraine will depend on the professional knowledge, skills and personal qualities that students develop in higher education. Innovation activity is quite specific and complex, requiring special knowledge, skills and abilities. Implementation of innovations is impossible without a teacher-researcher who has systematic thinking, active creativity and a conscious readiness for innovation. In pedagogical practice, as well as in other fields, innovations are relative from both personal and historical perspectives: what is new for one educator may already be familiar to another. One of the main aspects of innovation processes in preschool education is the implementation of the achievements of psychological and pedagogical science in practice, as well as the study, generalisation and dissemination of best domestic and foreign pedagogical experience.

The preschool innovation process is a series of continuous actions aimed at updating and modifying the purpose, content, organisation, forms and methods of teaching and upbringing in order to adapt the educational process to new socio-historical conditions.

Keywords: *preschool education, innovative technologies, advanced pedagogical experience, future educators.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інноваційною основою підготовки ЗВО майбутніх бакалаврів дошкільної освіти є створення середовища для пізнавального та духовного розвитку. З огляду на ціннісні орієнтації та мотиваційні сфери студентів, їхня професійна спрямованість і орієнтація є особливо важливими

© Островська М., 2025

для забезпечення інноваційного характеру цього середовища. Освітній інноваційний процес на сучасному етапі характеризується як орієнтацією на досвід, тобто інноваційні курси розробляються та проводяться різними типами викладачів, так і створюються та вдосконалюються, у деяких випадках, що поєднують численні курси stand up, навчальні предмети, визначені навчальним планом.

Першою педагогічною умовою ефективного застосування інноваційних технологій у навчальному процесі є створення інноваційного освітнього середовища, спрямованого на забезпечення самореалізації особистості та заснованого на розвитку та застосуванні інтерактивних форм і методів у навчальному процесі та його засвоєння.

Другою педагогічною умовою ефективного застосування інноваційних технологій навчання є розвиток технічних компетенцій майбутніх бакалаврів.

Третьою педагогічною умовою ефективного використання інноваційних технологій навчання є розвиток пізнавальної діяльності учнів. На сучасному етапі розвитку вищої освіти активно впроваджується третій тип навчального процесу – проблемно-дослідницький, який ґрунтується на концепції проблемного навчання та керує творчою самостійною працею студентів та їх самостійністю.

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості.

Предметом інтенсивних теоретичних та практичних досліджень стала ідея втілення інноваційних технологій в навчання.

Суб'єктом, носієм інноваційного процесу є насамперед педагог-новатор. Інноваційними можна визначити ті педагогічні технології, що спрямовані на задоволення актуальної потреби системи освіти, спираються на використання нових знань, базуються на мотивації суб'єктів педагогічної діяльності, виведення закладу освіти на більш високий, конкурентноспроможний рівень.

Якісними характеристиками інноваційності сучасних педагогічних технологій виступають такі:

- випереджаючий характер, сутність якого полягає в тому, щоб своєчасно підготувати студента до успішного функціонування в соціокультурних умовах, які постійно ускладнюються;
- особистісно орієнтований характер, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах, поширює міру свободи, індивідуальних переваг та освітніх траєкторій, утверджує самоактуалізацію, саморозвиток особистості викладача й студента;
- спрямованість на формування множинності суб'єктних картин світу, смисло-пошуковий діалог, структурування особистісних знань;
- опора на сукупність інформаційно-знаннєвих систем, що виконують аналітико-оцінні функції стосовно інших інформаційних систем;
- спрямованість на організацію самостійної пізнавально-пошукової діяльності студента на основі розвитку навичок самоспостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти;
- визнання технологій як системоутворюючого фактору практичного перетворення системи навчання в закладі освіти відповідно до сучасних завдань.

Навчання з використанням інноваційних технологій якісно перевищує класичну освіту. Воно інтегрує процеси, які не можна об'єднувати в межах класичної освіти:



За умов інноваційного навчання студент може навчитися робити свідомий вибір серед широкого спектра альтернатив і брати на себе відповідальність приймати самостійні рішення, щодо розв'язку задач та вправ. Важливо, що кожен може це робити свідомо й грамотно.

На думку педагогів-практиків, інноваційна діяльність у своєму найбільш повному розгортанні передбачає систему взаємопов'язаних видів робіт, сукупність яких забезпечує появу дійсних інновацій. А саме:

- науково-дослідницька діяльність, спрямована на отримання нового знання (відкриття, винахід);
- проектна діяльність, спрямована на розробку особливого, інструментально-технологічного знання про те, як на основі наукового знання в заданих умовах необхідно діяти (інноваційний проект);

• освітня діяльність, спрямована на професійний розвиток суб'єктів певної практики, на формування у кожного особистого знання (досвіду) про те, що і як вони повинні робити, щоб іннова- ційний проект втілився у практиці (реалізація).

Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності, передбачає включення педагога в процес створення, освоєння та використання педагогічних нововведень в практиці навчання і виховання, створення в дошкільних закладах інноваційного середовища.

Слід зазначити, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процес засвоєння матеріалу студентів, оскільки впливає не лише на свідомість, а й на його почуття, волю (дії, практику).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади підготовки педагогів до інноваційної діяльності висвітлені у працях К. Ангеловські, І. Дичківської, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, В. Паламарчук, І. Підласого, О. Пєхоти, О. Пометун, Л. Подимової, О. Хомерики, О. Хуторського та ін.

Нормативно-правове забезпечення ***ст. 4 Закону України «Про дошкільну освіту»:***

• забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб;

• формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду.

Базовий компонент дошкільної освіти:

• забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку особистості;

• особистісної орієнтована модель дошкільної освіти.

Успіх реалізації цих завдань можливий при інноваційних підходах до організації освітнього процесу. Кожен педагог має право на інноваційну діяльність.

Мета статті полягає у впровадженні інноваційних технологій та передового педагогічного досвіду в підготовку майбутніх бакалаврів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. *А чи кожен педагог готовий до нововведень?* Інновація в перекладі з грецької мови означає «оновлення, новизна, зміна»; в перекладі з англійської «введення нового». *Інновація* – це цілеспрямована зміна, що вносить у визначену соціальну одиницю – організацію, поселення, суспільство, групу – нові, відносно стабільні елементи.

Інновація в педагогіці – це процес створення та впровадження нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому, відкриття нових форм, методів, способів педагогічної діяльності, вихід за межі відомого в науці й масовій практиці, творча реалізація нових теоретичних концепцій, ідей, технологій, систем навчання і виховання [1, ст. 100–112]. *Мета:* впровадження інноваційних технологій у практику роботи дошкільних закладів.

• оновлення освітнього процесу;

• підвищення ефективності освітньої роботи з дітьми;

• якість дошкільної освіти.

Алгоритм роботи педагогів над впровадженням інноваційних технологій:

• усвідомлення потреби та визначення можливостей;

• пошук відповідного нововведення;

• вивчення досвіду педагогів-новаторів;

• ознайомлення з навчально-методичною літературою;

• практичне освоєння новітньої технології;

• введення технології в навчально-виховну роботу з дітьми;

• багаторазове повторення нововведення на різних об'єктах;

• введення інновацій в повсякденну практику;

• широке використання нововведення на практиці.

Спадщина Софії Русової («Український дитячий садок»).

Суть технології: вченою обґрунтовано умови гармонійного виховання у ЗДО: виховання повинно бути індивідуальним, пристосованим до природи дитини, національним, відповідати соціально-культурним вимогам часу, вільним, незалежним від тих чи інших урядових вимог, вибудовуватись на ґрунті громадської організації. Принципами побудови українського ЗДО повинні бути: гуманізм, демократизм, науковість, національний дух. Їх реалізація забезпечуватиме етнізацію особистості, входження дитини у духовний світ і традиційне життя українського народу, плекання національної та загальнолюдської культури.

Педагогіка М. Монтессорі («Будинок вільної дитини»).

Виховання сенсорного розвитку дітей раннього віку.

Суть технології: Створення предметно-просторового середовища, у якому дитина зможе найповніше реалізувати свої природні здібності та задатки. Діяльність дитини повинна бути вільною та самостійною. Педагог використовує у роботі самонавчальні засоби – матеріали, з якими вихованець працює, наслідуючи педагога, діючи за зразком, а потім самостійно приступає до їхнього виконання. Індивідуалізація розвитку дошкільників реалізується через взаємодію з матеріалами, з урахуванням права вибору дітей, природних потреб та вікових особливостей.

Пошуково-дослідницька діяльність за методикою З. Плохій.

Суть технології: забезпечення оптимальної результативності формування екологічної культури особистості дошкільника. Результативність використання: заохочення дітей до самостійності упізнанні природи, формування основ світобачення.

Вальдорфська педагогіка («Вальдорфський дитячий садок»). Автор – Р. Штайнер.

Суть технології: стрижнем педагогіки є принципи індивідуального підходу, свободи у вихованні, питання режиму дня й ритму року. Вальдорфська школа функціонує на засадах самоуправління, що характеризується відсутністю вертикальної структури влади, підпорядкування. Основним завданням ЗДО є догляд за органами чуття дитини. Цьому сприяє обладнання й організація роботи дошкільного навчального закладу, який функціонує як велика сім'я. Ігри й заняття постійно чергуються, створюючи сприятливі для дитини ритми самостійних та організованих занять. Дитина вчиться відкривати існування власного внутрішнього світу, центром якого є сім'я – батьки й дитина.

Спадщина В. Сухомлинського.

Суть технології: Основоположною у науково-теоретичних працях і практичному досвіді В. Сухомлинського є його філософсько-педагогічна система ідей та поглядів на дитину як на найвищу цінність. Педагогіка В. Сухомлинського – це педагогіка серця, толерантності, яка базується на ідеї наближення навчально-виховного процесу до природи конкретної дитини. Педагог створив таку психолого-педагогічну систему, в якій усе зосереджено навколо дитини-людини, це педагогіка, побудована на утвердженні тієї філософської істини, що освіта, виховання й розвиток людини мають передбачати, передусім, утвердження гармонії розуму й серця. Уроки мислення сприяють розумовому, мовленнєвому, духовному розвитку дошкільнят і вихованню в них ціннісного ставлення до природи. Діти вчаться розуміти й любити її, починають дивитися на неї іншими очима, стають активними її захисниками. Розроблені педагогом основні норми моральної вихованості для дітей ґрунтуються на творчому використанні багатого потенціалу загальнолюдських моральних цінностей і є складовою частиною його цілісної педагогічної системи.

Діагностична методика Т. О. Пироженко «Мовленнєве зростання дошкільника».

Суть технології: Пропоновані параметри мовленнєвого становлення дошкільника представлені з позицій комунікативного підходу до розвитку засобів мовлення. Принциповою позицією цього підходу є твердження про те, що міжособистісна взаємодія – основа взаєморозуміння. Неможливо зрозуміти іншу людину поза особистісних контактів з нею. Мета і результат мовної взаємодії – розуміння – відбувається лише за умови, коли реалізуються міжособистісні відносини між людьми. Комунікативний підхід до діагностики розвитку мовлення розглядає дитину як активного й ініціативного учасника соціальної взаємодії, в якій дошкільник має не лише засвоїти суспільний досвід (мову), але й щоразу самостійно застосовувати засвоєне, робити свій власний вибір адекватних до ситуації засобів спілкування, нарешті, створювати свої власні засоби для реалізації мети взаємодії. Через те, в комплексному підході такою важливою є саме діагностика (і своєчасне формування!) потреб, мотивів спілкування, інтересів, бажань, ціннісних орієнтацій, пов'язаних із людиною. Координати «людина» та «її ставлення до інших» є найважливішими для мовленнєвого становлення дошкільника. Отриманий під час діагностики матеріал дає змогу охарактеризувати форми взаємин між дитиною і дорослим, допомагає визначати комунікативну спрямованість і готовність дитини до комунікації.

Методика використання схем-моделей для навчання дітей описовим розповідям, автор Т. Ткаченко.

Суть технології: За цією методикою для роботи використовується аркуш картону 45х30 см, поділений на шість квадратів (за кількістю характерних ознак предмета або об'єктів чи пір року, про які потрібно розповісти). Дітей навчають знаходити головні, суттєві ознаки предмета, відрізняти їх від другорядних. Навчаючи старших

дошкільників складанню описових розповідей, використовують схеми-моделі. Діти вибудовують розповідь з дотриманням послідовності та параметрів, закладених у схемах: колір, форма, величина, матеріал, частини, дії. Використання схем при складанні описових розповідей допомагає дітям засвоїти порівняння предметів не в загальній формі – чим подібні, або чим відрізняються предмети, а диференціювати. порівнюючи предмети за формою, величиною, кольором тощо.

Педагогіка Ш. Амонашвілі.

Суть технології: Система виховання та навчання за Ш. Амонашвілі – це «педагогіка цілісного життя дітей та дорослих», яка будується на началах гуманності й віри в дитину, вихованні творчістю і співпрацею педагогів із дітьми, де в якості педагогів розуміються також батьки. Гуманна педагогіка є педагогікою дисципліни, любов до дитини не може шкодити їй. За Амонашвілі, дітям необхідно пропонувати такі справи, за які вони можуть братися не колись, а зараз же, і перші кроки мають приводити їх до перших успіхів, а не невдач. На думку педагога-новатора, *головне у навчанні – це заохочувати дітей до власного пошуку, власного шляху пізнання світу, необхідно вчити їх самостійності, готувати до дорослого життя*. В цьому і полягає роль і обов'язок вчителя та вихователя. Моральною основою дитячої кооперації в системі Ш. Амонашвілі є здатність радіти успіхам інших, готовність прийти на допомогу, причому не тільки в межах свого колективу: старші діти допомагають молодшим, беруть над ними шефство. Цікавими методичними новаціями у цій концепції є:

- скасування оцінок за навчання у балах;
- недопустимість порівняння дітей між собою («він у нас найрозумніший, беріть із нього приклад»);
- навчання одразу на кількох доступних дітям рівнях, наприклад, читання можливе від знайомства з буквами для одних до біглого читання для інших;
- співучасть дітей у побудові занять, у складанні завдань, утворенні власного підручника, в плануванні відповідей.

Методика використання схем-моделей у лексично-граматичній роботі автор К. Крутій.

Суть технології: Розвиток у дітей словесно-логічного мислення, формування у них уміння користуватися основними логічними прийомами і операціями є одним із важливих завдань у процесі навчання старших дошкільників. Пропонується наступна схема ознайомлення дітей із предметами: 1) первинне ознайомлення з предметом і його назвою; 2) дослідження властивостей предметів: колір, відтінки, форма, розмір, звуки, шуми; співвідношення в просторі; вага; властивості поверхні; ритм; рух предмета; назва деталей предмета; 3) групування. Узагальнення і найпростіша класифікація предметів, формування родових і видових понять, наступна класифікація – диференціація родових понять; 40 розвиток елементів логічного мислення шляхом складання моделей, схем, коректурних таблиць разом із дітьми.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Важливість формування готовності вихователя до здійснення інноваційної та творчої педагогічної діяльності під час організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а також створення відповідного середовища зумовили впровадження відповідних освітніх компонентів в освітні програми підготовки бакалавра (Інноваційні педагогічні технології у дошкільній освіті) [2, с. 10–12].

Результати дослідження цих освітніх компонентів свідчать про підвищення рівня сформованості таких компетентностей, як самоосвіта, саморозвиток, наступність освіти тощо, з метою постійного поглиблення загальноосвітньої та професійної підготовки, трансформації доступу до освіти. у процес, що триває все життя (рівень бакалавра у вищій освіті), здатність генерувати нові ідеї (креативність), здатність створювати та впроваджувати в практику наукові розробки, спрямовані на підвищення якості освітньої діяльності та якості дошкільної освіти. Шляхом відповідного опитування студентів та оцінювання практичної діяльності студентів на педагогічній практиці та власної професійної діяльності підтверджено здатність до самоосвіти, самовдосконалення та самореалізації у професійній діяльності та їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути зосереджені на обґрунтуванні педагогічних умов впровадження інноваційних технологій та передового педагогічного досвіду в підготовку майбутніх бакалаврів дошкільної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гузій І. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти :

монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 243 с.
2. Ємчик О. Г. Педагогічна творчість та самоменеджмент організатора дошкільної освіти. Навчально-методичний посібник. Луцьк, 2021. 123 с.
3. Кудрявцева О. А. Компоненти та показники сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності з дітьми раннього віку. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 46. С. 122–126.
4. Курчатова А. Формування та розвиток педагогічної творчості вихователя засобами саморозвитку. Acta Paedagogika Volynieses. 2022. Вип. 1(1). С. 85–91.
5. Наказ Міністерства економіки України Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» від 19 жовтня 2021 р. № 755-21. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti (Дата звернення 14.03.2023 р.)
6. Підлипняк І. Підготовка майбутніх фахівців з дошкільної освіти до інноваційної діяльності. Acta paedagogika volynieses. 2022. Вип. 2. С. 30–36.
7. Смольникова Г. В., Семененко А. А. Особливості інноваційної діяльності в закладах дошкільної освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2018. Вип. 30. С. 129–133.
8. Смолюк С. В. Використання інноваційних технологій навчання в процесі фахової підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Інноваційна педагогіка. 2022. Випуск 48. Т. 2. С. 223–226.

REFERENCES

1. Huzii, I. (2004). *Pedahohichnyi profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty.* [Pedagogical professionalism: historical-methodological and theoretical aspects: monograph]. Kyiv.
2. Yemchyk, O. (2021). *Pedahohichna tvorchist ta samomenedzhment orhanizatora doshkilnoi osvity.* [Pedagogical creativity and self-management of the preschool education organizer]. Lutsk.
3. Kudriavtseva, O. (2022). *Komponenty ta pokaznyky sformovanosti hotovnosti maibutnikh bakalavriv doshkilnoi osvity do innovatsiinoi diialnosti z ditmy rannoho viku.* [Components and indicators of the formation of the readiness of future bachelors of preschool education for innovative activities with children of early age].
4. Kurchatova, A. (2022). *Formuvannia ta rozvytok pedahohichnoi tvorchosti vykhovatelia zasobamy samorozvytku.* [Formation and development of pedagogical creativity of the teacher by means of self-development].
5. *Nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrainy Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity».* [Order of the Ministry of Economy of Ukraine on approval of the professional standard «Educator of a preschool education institution»].
6. Pidlypniak, I. (2022). *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z doshkilnoi osvity do innovatsiinoi diialnosti.* [Training of future specialists of preschool education for innovative activities].
7. Smolnykova, H., Semenenko, A. (2018). *Osoblyvosti innovatsiinoi diialnosti v zakladakh doshkilnoi osvity.* [Features of innovative activityin pre-school establishments].
8. Smoliuk, S. (2022). *Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia v protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnoho vykhovatelia zakladu doshkilnoi osvity. Innovatsiina pedahohika.* [Use of innovative learning technologies in the process of professional training of the future teacher of preschool education].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ОСТРОВСЬКА Маріанна Ярославівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: педагогіка, інноваційні технології, початкова освіта та дошкільна освіта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OSTROVSKA Marianna Yaroslavivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary and Preschool Education and Management of Educational Institutions of the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education.

Circle of scientific interests: pedagogy, innovative technologies, primary and preschool education.

Стаття надійшла до редакції 21.07.2025 р.

УДК 378.147:159.98
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.046

СИЛАДІЙ Іван Михайлович –
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5522-275X
e-mail: Ivan.siladiy@kmf.org.ua,
КУЧАЙ Олександр Володимирович –
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-9468-0486
e-mail: kuchay@ukr.net,

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ

СИЛАДІЙ Іван Михайлович, КУЧАЙ Олександр Володимирович. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ

У статті висвітлюється професійна підготовка майбутніх психологів у ЗВО України. Розглядаються особливості професійної підготовки майбутніх психологів. Професійна підготовка майбутніх психологічних кадрів є однією з ключових проблем в теорії, науці та практиці психології. Розкриваються основні напрями роботи психолога в системі освіти. Підготовка психологів у ЗВО є складним і багаторівневим процесом, що поєднує фундаментальне знання, практичні вміння та особистісний розвиток майбутнього фахівця.

***Ключові слова**: професійна підготовка, психолог, освіта, практика, заклади вищої освіти.*

SILADIY Ivan Mykhailovych, KUCHAI Oleksandr Volodymyrovych. THEORETICAL PRINCIPLES OF TRAINING PSYCHOLOGISTS IN THE MODERN SCIENTIFIC SPACE

The article highlights the professional training of future psychologists in higher education institutions of Ukraine. The features of the professional training of future psychologists are considered. The professional training of future psychological personnel is one of the key problems in the theory, science and practice of psychology. The main areas of work of a psychologist in the education system are revealed.

Training of psychologists in higher education institutions is a complex and multi-level process that combines fundamental knowledge, practical skills and personal development of the future specialist.

The quality of professional activity in the field of psychological practice focuses on the personality of its subject, translating the objective conditions for building activity into the category of less relevant. Accordingly, the development of approaches to the formation of the personality of the future psychologist turned out to be the highest priority when solving issues of professional training.

The advantage of studying the features of the professional training of psychology students is their mastery of the methodology of psychological science and its terminological apparatus. This allows the psychologist-researcher, on his part, to organize the research process, and students to more accurately describe their psychological properties, processes and states associated with the process of professionalization. An important advantage is the actualization of professional conscientiousness and observation among psychology students within the framework of training in higher education institutions. This can contribute to obtaining more accurate and multifaceted information regarding aspects of their study of professional training.

***Keywords:** professional training, psychologist, education, practice, higher education institutions.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми Потреба інтеграції вітчизняної системи вищої освіти у світовий освітній простір, необхідність підвищення

© Силадій І., Кучай О., 2025

конкурентоспроможності випускників вітчизняних ЗВО на ринку праці ставить завдання неупередженої оцінки наявної ситуації, передусім з позицій наявних світових вимог. Удосконалення системи підготовки фахівців передбачає також виявлення причин наявних невідповідностей та пошук можливостей для їх нього подолання. Відзначені обставини зумовлюють актуальність даного дослідження [1].

Сучасне суспільство висуває високі вимоги до професійної підготовки психологів. Сфера їхньої діяльності охоплює освіту, медицину, соціальний захист, бізнес, спорт, військову службу, що потребує комплексного підходу до навчання майбутніх спеціалістів. Підготовка психологів у вузі спрямована не тільки на формування професійних знань та вмінь, але й на розвиток особистості студента, його ціннісних установок, здатності до саморефлексії та етичної поведінки.

В основі освітніх програм підготовки психологів лежить системний та компетентнісний підходи. Майбутній фахівець має освоїти базові психологічні теорії, методи діагностики та консультування, а також навчитися застосовувати їх у практичній діяльності. Істотне значення мають гуманістична парадигма освіти та принципи міждисциплінарності, які забезпечують інтеграцію психології з педагогікою, медициною, соціологією та інформаційними технологіями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійну підготовку психолога розглядають сучасні дослідники О. Бондаренко, С. Максименко, В. Моляко, С. Марков, В. Панок, Д. Пенішкевич, В. Сагарда, Д. Струннікова, В. Рибалка та ін.

Мета статті – визначення особливостей професійної підготовки майбутніх психологів у ЗВО України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка майбутніх психологів включає кілька взаємозалежних блоків:

1. Фундаментальний – загальна, вікова, соціальна, педагогічна психологія, психофізіологія, нейропсихологія, психодіагностика.

2. Практико-орієнтований – методи психологічного консультування, психокорекція, кризова інтервенція, тренінгові технології.

3. Науково-дослідний – виконання курсових та випускних кваліфікаційних робіт, участь у наукових конференціях, освоєння методів аналізу емпіричних даних.

4. Практика та стажування – робота в освітніх установах, медичних організаціях, соціальних службах та центрах психологічної допомоги під керівництвом досвідчених фахівців.

Формування професійних компетенцій

Процес навчання спрямовано розвиток кількох груп компетенцій:

• професійних – уміння проводити діагностику, консультування, психопрофілактику;

• дослідних – володіння методологією та методами наукового пошуку;

• комунікативних – навички міжособистісного спілкування, вміння працювати у команді;

• особистісних – емпатія, стресостійкість, рефлексивність, готовність до безперервного саморозвитку.

В умовах цифровізації освіти важливе місце займає використання електронних освітніх платформ, онлайн-курсів, психометричних програм та VR-технологій. Розвивається практика супервізії, що дозволяє студентам отримувати зворотний зв’язок досвідчених психологів. Все більше уваги приділяється міжнародним стандартам підготовки, етичним нормам професійної діяльності, а також необхідності адаптації психолога до мультикультурного середовища.

Незважаючи на значні досягнення, підготовка психологів стикається з низкою труднощів: нестача практичних баз, обмежена кількість супервізорів, навантаження студентів теоретичним матеріалом. Перспективними напрямами розвитку є розширення практико-орієнтованого навчання, розвиток магістерських та аспірантських програм, впровадження інноваційних психотехнологій та активна співпраця із зарубіжними освітніми та науковими центрами.

Розглянемо особливості професійної підготовки майбутніх психологів, такі як:

- специфіка підготовки практичних психологів відмінна від змісту, форм та методів підготовки психологів-викладачів або психологів-дослідників;
- не всяка людина може працювати психологом, тому процес підготовки має включати формування професійно важливих рис особистості спеціаліста (психологічний світогляд, спрямованість особистості, навички саморегуляції, розвиток професійної

інтуїції, специфічна Я-концепція, альтруїстичні настанови та інше);

- форми та методи професійної підготовки в галузі психології мають бути домірними змістові цієї підготовки, тому в процесі навчання вони мають еволюціонувати від академічнолекційних, на етапі теоретичного засвоєння знань, до практичних, більш активних – семінари, тренінги, воркшопи та інші;
- практикуючі психологи мають спеціалізуватися в конкретному виді практичної психології, у процесі професійної підготовки має здійснюватися відбір та поглиблення професійної орієнтації майбутніх спеціалістів, певна спеціалізація в конкретному виді (техніці) роботи (дитяча психотерапія, подружнє консультування, індивідуальна психокорекція девіантної поведінки);
- центральним методом організації та викладу навчального матеріалу має бути випадковий (ситуаційний) підхід;
- професійна підготовка психолога є неможливою без теоретичного і практичного засвоєння етичних норм (психологічної деонтології) [2].

Професійна підготовка майбутніх психологів є однією з ключових проблем в теорії, науці та практиці психології. Дослідники та практичні працівники, що дають оцінку системі освіти, роблять висновки про кризовий стан підготовки психологів. Криза проявляється в тому, що рівень підготовленості випускників вищих навчальних закладів у нашій країні не відповідає вимогам суспільства та світовим стандартам. Сучасна професійна підготовка не орієнтована на якісні показники, нові принципи та технології навчання. Спостерігається розрив між загальнокультурним та професійним компонентами в навчанні, що не забезпечує формування професійної культури психолога, його готовності до професійної діяльності.

Як показує вітчизняний досвід та досвід високорозвинених країн, завдання підготовки майбутніх фахівців системи освіти найбільш ефективно вирішуються на шляхах її професіоналізації, гуманітаризації, креативізації. Ключовими є проблеми гуманітаризації навчання, тому що саме вона задає стратегію створенню цілісної системи освіти. Отже, важливим є новий підхід до самого розуміння підготовки спеціаліста в руслі загальногуманістичних тенденцій у суспільстві.

Сучасна підготовка фахівців має технократичну орієнтацію, що виражається в інформаційно-предметному змістові навчання і в дидактично-алгоритмічних методах, що відповідають традиційній у психології установці на навчання прийомів засвоєння і розуміння знань. Здійснюючи підготовку майбутніх фахівців акцент потрібно робити на прийнятті знань, на трансформації цінностей повідомлення у власні цінності реципієнта, тому що тільки прийняті особою цінності складають основу її активності й регулюють індивідуальну поведінку. При цьому, у власну систему цінностей можуть бути включені зовнішні орієнтації, якщо: це не викликає морально-орієнтаційного дисонансу, внутрішнього дискомфорту; зовнішні цінності не суперечать уже існуючим в особистісній структурі цінностям; нова орієнтація, що виникла в результаті прийняття цінностей, дозволяє особистості задовольнити будь-які свої потреби [3].

Основними напрямами роботи психолога в системі освіти визначено такі: психодіагностика, психокорекція, психопрофілактика, реабілітація, психологічне прогнозування, психологічна експертиза.

У процесі фахового становлення майбутніх психологів-практиків важливе значення має діагностика їхньої готовності до професійної діяльності: важливими є не лише теоретична підготовка, а й вік, психологічні особливості майбутнього фахівця, наявний досвід спілкування з дітьми, сформовані ціннісні орієнтації. Маючи початковий рівень педагогічної освіти, майбутні психологипрактики отримують можливість реалізувати у практичній діяльності теоретичні знання, здобуті під час навчання.

Фахова підготовка практичних психологів складається з трьох умовних блоків: теоретико-експериментальна підготовка – вивчення класичних психологічних дисциплін, що здійснюється традиційними методами (загальна психологія, історія психології, психологія особистості, вікова психологія, експериментальна психологія тощо); опанування теоретичних засад практичної психології, яке здійснюється шляхом участі студентів у активних (інтерактивних) формах навчальної діяльності: семінарах, майстер-класах, тренінгах, дискусіях (психологічне консультування, основи психотерапії та психокорекції, психологічна служба у системі освіти тощо);

оволодіння практичними психологічними технологіями, методиками і методами формування навичок роботи з людьми (групою), що здійснюється у процесі практичної роботи та під час участі у семінарах-практикумах.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, така підготовка майбутніх практичних психологів дасть змогу: здійснювати у процесі навчання професійний відбір і поглиблювати професійну орієнтацію студентів; системно викладати основи наукової і практичної психології; формувати професійно значущі риси особистості та навички практичної роботи спеціаліста.

Підготовка психологів у ЗВО є складним і багаторівневим процесом, що поєднує фундаментальне знання, практичні вміння та особистісний розвиток майбутнього фахівця. Ефективність цього процесу багато в чому залежить від гармонійного поєднання теоретичного та практичного компонентів, а також від готовності студентів до постійного професійного та особистісного зростання.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов особливостей професійної підготовки майбутніх психологів у ЗВО України.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вінтюк Ю. В. Стан підготовки майбутніх психологів у ВНЗ України з позицій сучасних вимог. Young Scientist». 12.1 (40). 2016. С. 395–399.
2. Матвієнко О. В., Затворнюк О. М. Про-фесійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. Науковий вісник Херсонського державного університету. 1. Том 1. 2014. С. 215–220.
3. Ярая Т. А. Професійна підготовка май-бутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями як предмет психологічного аналізу. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/3_2011/29.pdf
4. Шавровська Н., Смалиус Л. Підготовка практичних психологів для закладів освіти. Рідна школа. 10 (жовтень). 2011. С. 59–63.

REFERENCES

1. Vintyuk, YU. V. (2016). *Stan pidhotovky maybutnikh psykholohiv u VNZ Ukrayiny z pozytsiy suchasnykh vymoh.* [The state of training of future psychologists in higher educational institutions of Ukraine from the standpoint of modern requirement]. Kyiv.
2. Matviyenko, O. V., Zatvornyuk, O. M. (2014). *Profesiyna pidhotovka maybutnikh psykholohiv yak psykholoho-pedahohichna problema.* [Professional training of future psychologists as a psychological and pedagogical problem]. Kherson.
3. Yaraya, T. A. (2011). *Profesiyna pidhotovka maybutnikh praktychnykh psykholohiv do roboty zi studentamy z obmezhenymy mozhlyvostyamy yak predmet psykholohichnoho analizu.* [Professional training of future practical psychologists to work with students with disabilities as a subject of psychological analysis].
4. Shavrovs′ka, N., Smalyus, L. (2011). *Pidhotovka praktychnykh psykholohiv dlya zakladiv osvity.* [Preparation of practical psychologists for educational institution]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СИЛАДІЙ Іван Михайлович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти, Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

КУЧАЙ Олександр Володимирович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Національний університет біоресурсів і природокористування України.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SILADIY Ivan Mykhailovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary, Preschool Education and Management of Educational Institutions, Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczi II.

***Circle of scientific interests*:** professional training of future specialists.

KUCHAI Oleksandr Volodymyrovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 25.07.2025 р.

УДК 37.035:37.091.2:37.018.4:37.043
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.050

ТЕРЕПИЩИЙ Сергій Олександрович –
доктор філософських наук, професор,
професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-5506-0914
e-mail: s.o.terepyshchyi@npu.edu.ua

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ ДЛЯ ДИЗАЙНУ «ЦЕНТРУ ПІДТРИМКИ ШКОЛИ» В УМОВАХ МІГРАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

ТЕРЕПИЩИЙ Сергій Олександрович. ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРАКТИКИ ДЛЯ ДИЗАЙНУ «ЦЕНТРУ ПІДТРИМКИ ШКОЛИ» В УМОВАХ МІГРАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

У статті здійснено аналіз європейських практик громадянської освіти у підготовці майбутніх учителів початкової школи з урахуванням міграційних викликів та потреб інтеграції дітей-біженців. На основі огляду сучасних наукових підходів і прикладів міжкультурної освіти розроблено концептуальну модель «Центру підтримки школи» як університетсько-шкільного осередку, що поєднує культурно чутливе вчителювання, демократичні практики в класі та цифрову громадянськість. Схема Центру відображає взаємозв'язок між підготовкою вчителя, організаційними інтервенціями та досягненням ключових результатів – безпеки, належності, участі та інтеграції учнів. Запропонована модель орієнтована на інтеграцію коротких модулів у навчальні плани підготовки вчителів, упровадження клініки вчителювання та супервізії у школах-партнерах, а також використання інструментів моніторингу й оцінювання освітнього клімату.

***Ключові слова**: громадянська освіта; підготовка вчителів початкової школи; культурно чутливе вчителювання; демократичні практики; цифрова громадянськість; інтеграція учнів-біженців; Центр підтримки школи.*

TEREPYSHCHY Sergey Alexandrovich. CIVIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING: EUROPEAN PRACTICES FOR DESIGNING A «SCHOOL SUPPORT CENTER» IN THE CONDITIONS OF MIGRATION CHALLENGES

This article explores European practices of citizenship education in the preparation of future primary school teachers with particular attention to the challenges posed by migration and the integration of refugee children. Based on an analysis of recent research and case studies, the author proposes a conceptual model of a «School Support Center» as an institutional hub linking universities, schools, and local communities.

The model highlights three interconnected strands of teacher preparation: culturally responsive teaching, democratic classroom practices, and digital citizenship. Each strand is operationalized through modules that combine seminars, supervised micro-practices, and reflective assignments, thereby enabling student teachers to develop empathy, intercultural competence, and the ability to facilitate inclusive participation in multicultural classrooms.

The scheme illustrates how the integration of these strands leads to measurable outcomes such as safety, belonging, participation, and integration for children with migration backgrounds. The article emphasizes that the implementation of a School Support Center creates opportunities for both the professionalization of teacher education and the strengthening of school resilience in contexts of war and displacement. By embedding rights-based frameworks, trauma-sensitive practices, and digital competence into teacher training curricula, universities can prepare educators not only to deliver knowledge but also to act as facilitators of democratic culture and community cohesion.

The proposed model underscores the importance of cooperation between higher education institutions, schools, and local stakeholders, offering mechanisms for monitoring and evaluating progress through climate surveys, participation rubrics, and student portfolios. The practical value

© Терепищий С., 2025

of this research lies in its contribution to designing sustainable institutional frameworks that equip teachers with the competencies required to support displaced learners, foster democratic values, and promote social solidarity in conditions of crisis and migration.

Keywords: *civic education; primary school teacher training; culturally sensitive teaching; democratic practices; digital citizenship; integration of refugee students; School Support Center.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні міграційні процеси в Європі перетворюють початкову школу на простір інтенсивної міжкультурної взаємодії, де громадянська освіта має забезпечити не лише знання про демократичні інституції, а й щоденні практики включення, співучасті та відповідальності. У цих умовах підготовка майбутніх учителів початкової школи має виходити за межі предметоцентричних підходів і охоплювати розвиток компетентностей для роботи з різноманітними дитячими досвідами, зокрема вимушено переміщених, мігрантських і біженських спільнот. Ключовим викликом стає інтеграція правозахисного, культурно чутливого та демократично орієнтованого вимірів у навчальні плани педагогічної освіти, щоб забезпечити учителеві здатність будувати безпечні, довірливі й солідарні стосунки з учнями та їхніми сім'ями. Таким чином, громадянська освіта перестає бути окремим «модулем» і постає інтегративним каркасом для формування професійної ідентичності майбутнього педагога.

У цьому контексті доцільним є проєктування університетського «Центру підтримки школи» як інституційного «моста» між підготовкою вчителя та потребами реальних шкільних середовищ у громадах, що переживають міграційний тиск. Такий Центр може об'єднувати науково-методичну, тренінгову, менторську та консультативну функції, підтримуючи школи у розбудові інклюзивних, безпечних і демократичних практик, а студентів – у набутті досвіду співпраці з мультикультурними класами. Концепція Центру спирається на поєднання правозахисної парадигми, культурної чутливості та цифрової громадянськості, націленої на участь і солідарність. Запропоноване дослідження узагальнює європейські практики, релевантні для такого дизайну, та пропонує рамку операціоналізації громадянської освіти в підготовці вчителів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Початковим аналітичним вузлом є соціально-інтегративний вимір шкільної освіти в умовах війни та масового переміщення, де стосунки у шкільній спільноті визначають успішність інтеграційних процесів. Дослідження показують, що довіра, взаємоповага та підтримка з боку школи здатні трансформувати досвід вразливості на траєкторію спільнотворення та участі. У польсько-українському контексті саме якість шкільних зв'язків виявляється вирішальною для зниження стигми та посилення соціальної згуртованості. Комунікативна етика, педагогіка турботи та локальні партнерства школи з громадою стають інструментами «демократії повсякдення». Ці висновки задають емпіричне тло для громадянської освіти як практики буття разом у різноманітті [5, с. 63]; водночас філософські засади підтримки й адаптації в умовах війни підкреслюють нормативну рамку гідності, відповідальності та взаємності [12, с. 52].

Культурно чутлива підготовка вчителя потребує не лише методичних рішень, а й роботи з категоріями ідентичності та етнічності в освітньому дискурсі. Аналіз рамкування етнічності в початковій педагогічній освіті демонструє, що від репродукції стереотипів до визнання багатошарових ідентичностей веде довгий шлях через рефлексію власних упереджень, критичну інтеркультурну комунікацію та переосмислення навчальних планів. Важливо, що фокус зміщується від «індивідуальних дефіцитів» учня до системних бар'єрів і практик, які школа може змінювати. Для майбутніх учителів це означає засвоєння інструментів аналізу влади, мови, символічних меж і меха-нізмів включення. Звідси випливає потреба інституційних середовищ, де формуються чутливість, рефлексивність і здатність до партнерства з батьками та громадами [1, с. 269].

Правозахисна рамка освітньої інклюзії мігрантських і біженських учнів формує нормативні орієнтири та практичні алгоритми для шкіл і програм підготовки вчителів. Модель, що поєднує індивідуальні потреби дитини з системними гарантіями доступу, участі та захисту від дискримінації, дозволяє переосмислити навчальні середовища як простори безпеки та належності. У такій перспективі громадянська освіта стає технологією втілення прав людини у повсякденній педагогічній взаємодії, а не лише змістовим блоком. Для університетських програм це означає інтеграцію правозахисних модулів, клінічних практик і міжсекторальних партнерств. Релевантні підходи демонструють, що права, безпека і належність – взаємопов'язані умови успіху освітньої траєкторії дитини [6, с. 1].

Польські й українські кейси після 2022 року вказують на те, що громадянська освіта у початковій школі ефективна тоді, коли вона «проживається» через шкільні відносини, спільні правила, проєктну діяльність і міжгромадську співпрацю. Педагогіка підтримки, орієнтована на травмочутливість і солідарність, дає змогу створювати мікроспільноти довіри та взаємної відповідальності. Це вимагає від учителів компетентностей фасилітації, медіації та комунікації з сім'ями, у тому числі з урахуванням культурних кодів та багатомовності. Для підготовки майбутніх педагогів це означає практикування «навчання через служіння» та супервізовані стажування у школах приймаючих громад. Окреслені траєкторії підсилюють емпіричні висновки про роль стосунків і філософсько-нормативні підвалини підтримки в умовах війни [5, с. 63; 12, с. 52].

Цифрова громадянськість стає критично важливою площиною демократичної освіти в початковій школі, адже дитяча участь і взаємодія дедалі частіше опосередковуються технологіями. Для вчителя це означає здатність поєднувати безпеку, етичність і критичність цифрових практик із розбудовою культури діалогу та поваги в онлайн-середовищах класу. Програми підготовки мають культивувати професійну цифрову компетентність, пов'язану з громадянською участю, розпізнаванням дезінформації та протидією мові ворожнечі. Такі модулі сприяють формуванню у молодших школярів навичок відповідальної комунікації, співтворення правил і взаємної підтримки. Європейські практики демонструють, що цифрова компетентність учителя може бути безпосереднім каналом виховання демократичної культури в класі [7, с. 526].

Феноменологічна перспектива дозволяє побачити, як соціальна креативність освітніх інституцій народжується з конкретних життєвих світів учасників – учнів, учителів, батьків – і як ці світи змінюються під тиском війни та міграції. Саме на рівні переживаного досвіду формується чутливість до Іншого, довіра та готовність до спільної дії. Громадянська освіта у такому підході – це практика «буття разом», що постійно переконструює сенси справедливості, взаємодопомоги та гідності. Для підготовки вчителя це означає включення рефлексивних практик, наративних методів, аналізу кейсів із шкільного життя. Такі підходи підсилюють аргументацію на користь інституцій, здатних підтримувати школу у момент кризи [11, с. 73].

Концептуалізація підтримки та адаптації в умовах війни підкреслює, що громадянська освіта в початковій школі повинна поєднувати когнітивні, емоційні та практичні компоненти. Це включає навчання ненасильницькому спілкуванню, відновним практикам, учнівському самоврядуванню та моделюванню процедур прийняття рішень. Майбутні вчителі мають оволодівати інструментами діагностики потреб класу, фасилітації групових процесів і побудови партнерств з місцевими інституціями. Університетські курикулуми, що інтегрують ці компоненти, готують учителя до ролі посередника між дитиною, сім'єю та громадою. Філософська оптика допомагає утримувати єдність між цінностями демократії та щоденними шкільними практиками [12, с. 52].

Інституційний дизайн «Центру підтримки школи» може спиратися на три взаємопов'язані контури: правозахисний (гарантування безпеки й участі), культурно чутливий (визнання різноманіття і боротьба з упередженнями) та цифрово-громадянський (спільні правила відповідальної комунікації та критичної взаємодії). У межах такого Центру доцільно розгорнути клініку вчителювання (супервізовані практики), мікрокурикулум громадянської освіти для початкової школи та сервіс підтримки шкільних команд у розробленні політик і процедур. Партнерства з місцевими громадами і громадськими організаціями дозволять вкорінити моделі участі та відновних практик у повсякденні шкільного життя. Особлива увага має бути приділена механізмам роботи з травмою та підвищенню добробуту дітей і педагогів. Такий дизайн відповідає як емпіричним висновкам про роль стосунків, так і нормативно-ціннісним орієнтирам підтримки в освіті [5, с. 63; 6, с. 1].

Професійний розвиток майбутніх учителів має відбуватися у логіці «навчання-через-дію», коли студент занурюється у реальні шкільні контексти та рефлексує власні практики за підтримки наставника. Поєднання семінарів із прав людини, тренінгів з міжкультурної компетентності та цифрової громадянськості з польовими проєктами в школах створює умови для сталого засвоєння громадянсько-демократичних практик. Регулярна супервізія, інтервізійні групи й аналітика шкільних кейсів підсилюють здатність педагога до самооцінювання та корекції дій. Інструменти моніторингу та оцінювання (рубрики участі, карти безпеки, індикатори належності) допомагають вимірювати прогрес і коригувати інтервенції. Тому «Центр підтримки школи», концепцію якого ми розробляємо в межах наукової теми «Демократичні цінності в освітній практиці: виклики внутрішніх та зовнішніх міграцій

після 24 лютого 2022 року» (державний реєстраційний номер: 0124U001490), може стати ядром консолідації знань і практик, що забезпечують громадянську місію початкової освіти [7, с. 526; 11, с. 73].

Мета статті – сформувати концептуально-практичну модель університетського «Центру підтримки школи» для інтеграції громадянської освіти у підготовку вчителів початкової школи в умовах міграційних викликів на основі узагальнення європейських підходів, емпіричних кейсів та демократично-правозахисних рамок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Першим кроком є операціоналізація трьох опорних вимірів – культурно чутливої педагогіки, демократичної участі та правозахисної інклюзії – у єдиний дизайн навчальних планів та клінічних практик майбутніх учителів. У межах цього дизайну «зв'язувально-орієнтована» (bonding-oriented) логіка взаємодії переводить громадянську освіту з рівня декларацій у практику щоденного співжиття класної спільноти, що критично важливо для дітей з досвідом вимушеного переміщення. Структура Центру передбачає «містки» між університетом і школою: супервізії, мікропрактики, міжсекторальні партнерства та спільні освітні проєкти. Така конфігурація покликана формувати чутливість до багатошарових ідентичностей і знижувати ризики стигматизації. Нормативним тлом виступають моделі культурної чутливості та рефлексивної роботи з етнічністю в педагогічній освіті [4, с. 1; 1, с. 269].

Другий крок – шар прав людини як «каркас безпеки й належності», що визначає процедури прийняття рішень у школі й на програмі підготовки вчителя. Правозахисна рамка дозволяє звести докупи політики захисту, механізми участі учнів і партнерства з батьками, утворюючи інституційні умови для відчуття належності та освітнього успіху. Досвід європейських шкіл і огляди щодо біженців підтверджують взаємопов'язаність безпеки, належності та результатів навчання [6, с. 1; 3, с. 1].

Третій крок – цифрова громадянськість як поле демократичних практик молодших школярів і професійної відповідальності вчителя. Центр інтегрує модулі професійної цифрової компетентності, спрямовані на етичну взаємодію, протидію дезінформації, культуру діалогу та відновні практики в онлайн-класах. Це поєднується з вправами копродукування правил спільноти, учнівським самоврядуванням та фасилітацією конфліктів. Для студентів-педагогів така траєкторія означає рефлексію власної цифрової практики, інтервізійні групи й портфоліо кейсів. Паралельно курикулум вводить глобально-демократичну оптику викладання, щоб утримувати зв'язок між локальними проблемами та ширшим громадянським горизонтом. У сукупності це створює «цифрові коридори» участі, у яких безпечна комунікація стає засобом громадянського навчання [7, с. 526; 8, с. 1].

Четвертий крок – впровадження перевірених методів навчання для демократії у початковій школі через інтервенційні дизайни (дискусії, рольові ігри, проєкти служіння громаді). Систематичні огляди окреслюють набір практик і умов класу, які підвищують громадянську компетентність, що Центр транслює в модулі «спостереження–практика–рефлексія» [10, с. 1; 9, с. 1].

П'ятий крок – контекстуалізація на матеріалі польсько-українських і середземноморських кейсів. Польський досвід після 2022 року засвідчує: якість шкільних стосунків і командна робота з громадою помітно знижують напругу та підсилюють інтеграцію, що має бути відтворено в мікрополітиках школи-партнера Центру. Філософські засади підтримки в умовах війни задають етичний горизонт гідності, відповідальності й солідарності, який конкретизується в процедурах класної участі та взаємодопомоги. Додатково уроки грецьких шкіл у роботі з учнями-біженцями підкреслюють значення голосу вчителя, локальних мереж підтримки та навчання в дії – елементи, що Центр інтегрує у власні тренінги [5, с. 63; 12, с. 52; 13, с. 1].

Шостий крок – курикулум і мікрокваліфікації для студентів. Пропонується три модулі: (A) «Культурно чутливе вчителювання» (рефлексія упереджень, співпраця з родинами, багатомовність), (B) «Демократія як практика класу» (процедури, участь, відновні підходи), (C) «Цифрова громадянськість у початковій школі» (етика, безпека, співтворення правил). Кожен модуль має цикли: семінар – мікропрактика у школі – супервізія – аналітичне есе. Для модулю A центральною є логіка формування «зв'язків» та емпатійної комунікації; для B – інструменти фасилітації й демократичні методики; для C – дидактика цифрової взаємодії. Вертикаль курикулуму підсилюється майстерками з роботи з етнічністю та ідентичністю, а також студіями глобально-демократичної освіти. Така архітектура віддзеркалює сучасні підходи та емпіричні інсайти про роль практик класу [4, с. 1; 2, с. 1; 1, с. 269; 9, с. 1].

Сьомий крок – моніторинг і оцінювання результатів на рівні студента, класу та школи-партнера. Центр застосовує індикатори

безпеки/належності (карти шкільного простору, опитувальники клімату), метрики участі (спостережні рубрики, журнали діяльності) та освітні результати (портфоліо мікропроєктів). Для студентів запроваджуються рубрики громадянсько-демократичної компетентності з рефлексивними щоденниками та супервізійними звітами. На рівні школи – моніторинг впроваджених політик (антиупереджені, відновні, участь учнів) та аналіз травмочутливих процедур. На перетині з міграційною тематикою враховуються маркери «успіху» для учнів-біженців: відчуття належності, стабільність відвідування, включеність у проєкти. Дані агрегуються у відкриті звіти для громад, університету та органів місцевого самоврядування. Такі підходи узгоджуються з європейськими систематичними оглядами результативності інтервенцій і підкреслюють роль цифрової компетентності вчителя як каналу громадянської освіти [3, с. 1; 7, с. 526].



Рис. 1. Тріадна модель підготовки вчителя початкової школи для громадянської освіти

Описана схема показує «Центр підтримки школи» як вузлову інституцію між університетом, школою та громадою, що організує три ключові напрями підготовки вчителя: культурно чутливе вчителювання, демократичні практики у класі та цифрову громадянськість. Стрілки вказують на логіку руху від концептуальних рамок – до конкретних дій і далі до вимірюваних результатів. У центрі – сервіс для школи та майданчик для навчання студентів через реальні кейси, де майбутні вчителі тренують емпатію, фасилітацію і роботу з багатомовними класами. Блок «Демократичні практики» переводить громадянську освіту з теорії у процедури класного самоврядування, відновні підходи та інструменти участі дітей. «Цифрова громадянськість» поєднує професійну цифрову компетентність з етикою онлайн-взаємодії, безпекою і культурою діалогу. Сукупно це формує середовище, де вчитель проектує правила спільноти разом з дітьми і батьками, а не «для них». Нижній блок «Результати» (безпека, належність, участь, інтеграція) підкреслює, що мета – не лише когнітивні знання, а й зміни у шкільному кліматі та траєкторіях включення кожної дитини.

Можливості для підготовки вчителів початкової школи в Україні полягають у вбудовуванні трьох напрямів у навчальні плани та практики: короткі модулі (ECTS) з культурної чутливості, демократичних методик і цифрової громадянськості, обов'язкова «клініка вчителювання» в партнерських школах та супервізія. Студенти проходять цикл «семінар – мікропрактика – супервізія – рефлексивне есе», працюють з реальними кейсами (медіація конфлікту, побудова правил класу, комунікація з родинами, багатомовні завдання). Для цифрової компоненти запроваджуються портфоліо PDC, вправи з критичного мислення онлайн, протидії мові ворожнечі й дезінформації, а також моделювання «цифрових угод» класу. Демократичний блок передбачає проєкти служіння громаді, класні ради, відновні кола та практики спільного прийняття рішень. Культурно чутливий блок включає інвентаризацію власних упереджень, роботу з батьками, залучення перекладачів/містків між культурами та базові підходи до багатомовності. Для сталості пропонуються мікрокваліфікації (мікросертифікати) і шкала оцінювання компетентностей, узгоджена з університетськими стандартами та вимогами шкільних партнерів.

Для розгортання моделі в Україні доцільно створити університетські осередки «Центру підтримки школи», що координують мережу шкіл-партнерів, проводять тренінги для вчителів-практиків і студентів, а також збирають дані моніторингу. Практичні кроки: меморандуми з ОМС і громадами, графік

виїзних консультацій у школи, відкритий репозиторій мікрокурикулумів та інструментарію (рубрики участі, опитувальники клімату, шаблони «цифрових угод»). Щоб зменшити навантаження на школи, пропонується модель «train-the-trainer»: підготовка наставників у кожному районі/громаді, які супроводжують команди вчителів. Для контекстів з обмеженими ресурсами варто передбачити офлайн- і низькотехнологічні формати (паперові інструменти моніторингу, прості практики колективного управління класом). Фінансування можуть підтримати університетські грантові програми, місцеві бюджети й партнерства з громадськими організаціями; натомість прозорі звіти Центру підвищують довіру та забезпечують масштабування. Поступове впровадження (пілот у 3–5 школах, оцінювання, потім розширення) з мінімальним набором метрик допоможе швидко виявляти бар'єри й коригувати модель під реалії різних регіонів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Запропонована модель «Центру підтримки школи» поєднує культурно чутливе вчителювання, правозахисну інклюзію та цифрову громадянськість у цілісну інфраструктуру підготовки вчителя початкової школи. Вона переносить громадянську освіту з рівня контент-модуля на рівень організації спільного життя класу, підтриманого інституційно через супервізії, мікропрактики і партнерства зі школами. Така інтеграція створює умови для безпеки, належності та участі дітей з міграційним досвідом і формує у майбутніх педагогів компетентності фасилітації, медіації та рефлексивного лідерства.

Практична цінність моделі полягає у чіткій операціоналізації курикулуму (три модулі та цикли «семінар–практика–супервізія–есе»), вимірюваності результатів (індикатори безпеки/належності, рубрики, портфоліо) та контекстуалізації на базі європейських і регіональних кейсів. Подальші дослідження мають спрямовуватися на експериментальну перевірку ефективності окремих компонентів Центру в різних освітніх екосистемах і вироблення політик масштабування на рівні університетських програм та органів управління освітою.

Стаття презентує дослідження в межах наукової теми «Демократичні цінності в освітній практиці: виклики внутрішніх та зовнішніх міграцій після 24 лютого 2022 року» (державний реєстраційний номер: 0124U001490).

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у подальшому дослідженні концептуально-практичної моделі університетського «Центру підтримки школи» для інтеграції громадянської освіти у підготовку вчителів початкової школи в умовах міграційних викликів на основі узагальнення європейських підходів, емпіричних кейсів та демократично-правозахисних рамок.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Abdullahi A. K., Berne S., Juang L. P., Frisén A. Framing ethnicity in initial teacher education. *Identity*. 2024. Vol. 24(4). P. 269–287. DOI: 10.1080/15283488.2024.2366905.
2. Akin-Sabuncu S., McDevitt S. E., Lee C. C., Goodwin A. L. Reimagining teacher education for immigrant students in the context of global migration: Teacher educators' perspectives. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 143. Article 104550. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104550.
3. Aleghfeli Y. K., Sarrasin O., Walther A. Safety, belonging and success in education for refugees in Europe: A systematic review. *European Journal of Education*. 2025. Early View. DOI: 10.1111/ejed.12852.
4. De Groot I., Leijgraaf M., van Dalen A. Towards culturally responsive and bonding-oriented teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 121. Article 103953. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103953.
5. Federowicz Michał, Terepyshchyi Serhii. Polska edukacja wobec wojny w Ukrainie. Znaczenie szkolnych relacji w procesach integracyjnych i we wzmacnianiu spójności społecznej. *Studia BAS*, 2024, Nr 3(79), pp. 63–89. URL: https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/3BFD093F0AB4E1C5C1258BE20035C258/$file/Federowicz_Terepyshchyi_final.pdf
6. Kakos M. Developing a holistic, rights-based model for the educational inclusion of migrant and refugee students. *Intercultural Education*. 2025. Vol. 36(2). P. 1–16. DOI: 10.1080/14675986.2024.2349473.
7. Örtegren A., Olofsson A. D. Pathways to professional digital competence to teach for digital citizenship: social science teacher education in flux. *Teachers and Teaching*. 2024. Vol. 30(4). P. 526–544. DOI: 10.1080/13540602.2024.2342860.
8. Smith B., Davies I., Peterson A. Preparing teachers for critical global and democratic practice: shifting inquiries into the teaching of democracy and global citizenship in teacher education. *Curriculum Perspectives*. 2024. DOI: 10.1007/s41297-024-00235-0.
9. Teegelbeckers J. Y., Nieuwelink H., Oostdam R. J. How to teach for democracy? Identifying the classroom practices used by expert teachers of democracy. *Teaching and Teacher Education*. 2025. Vol. 157. Article 104942. DOI: 10.1016/j.tate.2025.104942.
10. Teegelbeckers J. Y., Nieuwelink H., Oostdam R. J. School-based teaching for democracy: A systematic review of teaching methods in quantitative intervention studies. *Educational Research Review*. 2023. Vol. 39. Article 100511. DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100511.

11. Terepyshchyi S. Phenomenological Revision of Social Creativity in Educational Institutions during the War in Ukraine after February 24, 2022. *Studia Warmińskie*, 2024, 61, pp. 73–88. URL: https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/sw/article/view/10785
12. Terepyshchyi S., Federowicz M. Philosophical aspects of education in the conditions of war: strategies of support and adaptation of displaced children in Ukraine and Poland. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Philosophy*, 2024, 2(11), pp. 52–56. URL: https://bulletinphilosophy-knu.kyiv.ua/index.php/journal/article/view/177
13. Tsiaousi P., Chiou V. Teacher voices on teaching students with a refugee background in Greece. *International Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 127. Article 102432. DOI: 10.1016/j.ijer.2024.102432.

REFERENCES

1. Abdullahi, A. K., Berne, S., Juang, L. P. & Frisén, A. (2024). *Vyznachennya etnichnoyi prynalezhnosti v pochatkoviy pedahohichniy osviti. Identychnist'.* [Framing ethnicity in initial teacher education].
2. Akin-Sabuncu, S., McDevitt, S. E., Lee, C. C. & Goodwin, A. L. (2024). *Pereosmyslennya pedahohichnoyi osvity dlya studentiv-immihrantiv u konteksti hlobal'noyi mihratsiyi: perspektyvy vykladachiv pedahohichnykh nauk.* [Reimagining teacher education for immigrant students in the context of global migration: Teacher educators' perspectives].
3. Aleghfeli, Y. K., Sarrasin, O. & Walther, A. (2025). *Bezpeka, prynalezhnist' ta uspikh v osviti dlya bizhentsiv u Yevropi: systematychnyy ohlyad.* [Safety, belonging and success in education for refugees in Europe: A systematic review].
4. De Groot, I., Leijgraaf, M. & van Dalen, A. (2023). *Na shlyakhu do kul'turno chutlyvoyi ta oriyentovanoyi na zv'yazok pedahohichnoyi osvity.* [Towards culturally responsive and bonding-oriented teacher education].
5. Federowicz, M. & Terepyshchyi, S. (2024). *Polska edukacja wobec wojny w Ukrainie. Znaczenie szkolnych relacji w procesach integracyjnych i we wzmacnianiu spójności społecznej.* [Polish education in the face of the war in Ukraine: The role of school relations in integration processes and strengthening social cohesion].
6. Kakos, M. (2025). *Rozrobka tsilisnoyi, pravozakhysnoyi modeli dlya osvitn'oyi inklyuziyi uchniv-mihrantiv ta bizhentsiv.* [Developing a holistic, rights-based model for the educational inclusion of migrant and refugee students].
7. Örtegren, A. & Olofsson, A. D. (2024). *Shlyakhy do profesiynoyi tsyfrovoyi kompetentnosti dlya vykladannya tsyfrovoho hromadyanstva: osvita vchyteliv sotsial'nykh nauk u protsesi zmin.* [Pathways to professional digital competence to teach for digital citizenship: Social science teacher education in flux].
8. Smith, B., Davies, I. & Peterson, A. (2024). *Pidhotovka vchyteliv do krytychnoyi hlobal'noyi ta demokratychnoyi praktyky: zmishchennya pytan' do vykladannya demokratiyi ta hlobal'noho hromadyanstva v pedahohichniy osviti.* [Preparing teachers for critical global and democratic practice: Shifting inquiries into the teaching of democracy and global citizenship in teacher education].
9. Teegelbeckers, J. Y., Nieuwelink, H. & Oostdam, R. J. (2025). *Yak navchaty demokratiyi? Vyznachennya klasnykh praktyk, shcho vykorystovuyut'sya dosvidchenymy vykladachamy demokratiyi.* [How to teach for democracy? Identifying the classroom practices used by expert teachers of democracy].
10. Teegelbeckers, J. Y., Nieuwelink, H. & Oostdam, R. J. (2023). *Shkil'ne navchannya dlya demokratiyi: Systematychnyy ohlyad metodiv navchannya v kil'kisnykh interventsiynykh doslidzhennyakh.* [School-based teaching for democracy: A systematic review of teaching methods in quantitative intervention studies].
11. Terepyshchyi, S. (2024). *Fenomenolohichnyy perehlyad sotsial'noyi kreatyvnosti v osvitnikh zakladakh pid chas viyny v Ukrayini pislya 24 lyutoho 2022 roku.* [Phenomenological revision of social creativity in educational institutions during the war in Ukraine after February 24, 2022].
12. Terepyshchyi, S. & Federowicz, M. (2024). *Filosofs'ki aspekty osvity v umovakh viyny: stratehiyi pidtrymky ta adaptatsiyi ditey-peremishchenykh osib v Ukrayini ta Pol'shchi.* [Philosophical aspects of education in the conditions of war: Strategies of support and adaptation of displaced children in Ukraine and Poland].
13. Tsiaousi, P. & Chiou, V. (2024). *Dumky vchyteliv pro navchannya uchniv z bizhens'kym mynulym u Hretsiyi.* [Teacher voices on teaching students with a refugee background in Greece].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТЕРЕПИЩИЙ Сергій Олександрович – доктор філософських наук, професор, професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: філософія освіти; громадянська освіта та демократичні практики у школі; підготовка вчителів початкової школи, культурно чутливе вчителювання, інтеркультурна освіта; освіта дітей з міграційним/біженським досвідом, шкільна інклюзія та підтримка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TEREPYSHCHY Sergey Alexandrovich – Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Social Philosophy, Philosophy of Education and Educational Policy, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University.

Circle of scientific interests: philosophy of education; civic education and democratic practices in school; primary school teacher training, culturally sensitive teaching, intercultural education; education of children with migration/refugee experience, school inclusion and support.

Стаття надійшла до редакції 21.07.2025 р.

УДК 371.134:8/243:004
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.057

ЧЕРНИЧКО Степан Степанович –
доктор з гуманітарних наук, професор, ректор
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-4512-988X
e-mail: csernicsko.istvan@kmf.org.ua
БЕРЕГСАСІ Аніко Ференцівна –
доктор з гуманітарних наук, професор кафедри філології
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-6860-7579
e-mail: beregszaszi.aniko@kmf.org.ua
ЧИЧУК Антоніна Петрівна –
доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки, психології, початкової,
дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-9982-3634
e-mail: toniabida@ukr.net

ВИХОВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ЧЕРНИЧКО Степан Степанович, БЕРЕГСАСІ Аніко Ференцівна, ЧИЧУК Антоніна Петрівна. ВИХОВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Соціокультурні трансформації, характерні для глобалізованого інформаційного простору, вимагають внесення змін у процес іншомовної освіти студентів як майбутніх фахівців. Передусім це стосується використання сучасних інформаційних технологій, які дозволяють створювати на заняттях інтерактивне мовне середовище та розширювати візуальний контент освітнього простору, ефективність яких у вивченні іноземної мови доказана світовим педагогічним досвідом. Розкрито чотири рівні сформованості іншомовної культури. Зміст іншомовної комунікативної культури включає соціальний, лінгвокраїнознавчий, психологічний і педагогічний аспекти. Саме тому для виховання іншомовної комунікативної культури особистості треба поетапно формувати глибокі, систематичні іншомовні знання, загальнолюдські цінності і поведінкові алгоритми.

***Ключові слова**: іншомовна комунікативна культура, студенти, заклади вищої освіти, інформаційні ресурси, мультимедійні технології.*

CHERNYCHKO Stepan Stepanovych, BEREGSZÁSZI Anikó Ferentsivna, CHYCHUK Antonina Petrivna. EDUCATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Modern global socio-political and economic changes arouse significant interest in the culture of other peoples as a determining condition for the realization of the creative potential of an individual and society as a whole. Recently, it is the foreign language that is considered a tool for the multicultural development of students' personalities or a means of ensuring the integration of a person into a new society, into a new social situation.

The carrier of the culture of the people and its most important national identifier is the language, which has a traditional character. Sociocultural transformations characteristic of the globalized information space require changes in the process of foreign language education of students as future specialists. First of all, this concerns the use of modern information technologies, which allow creating an interactive language environment in classes and expanding the visual content of the educational space, the effectiveness of which in learning a foreign language has been proven by world pedagogical experience.

Foreign language communicative culture regulates communication between people in different cultural contexts. It is characterized by the presence of a communicative ideal, a tolerant attitude

 © Черничко С., Берегсасі А., Чичук А., 2025

towards the interlocutor as a value, awareness of his individual characteristics, his own communicative abilities and the ability to master a communicative situation. This is a system of internal human resources necessary for existence in a range of situations of interpersonal interaction at different levels.

Four levels of formation of foreign language culture are revealed. The content of foreign language communicative culture includes social, linguistic, regional, psychological and pedagogical aspects. That is why, in order to educate a foreign language communicative culture of an individual, it is necessary to gradually form deep, systematic foreign language knowledge, universal human values and behavioral algorithms.

Keywords: *foreign language communicative culture, students, higher education institutions, information resources, multimedia technologies.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Засвоюючи знання про мову, як частину культури і про культуру народу загалом, здобувачі вищої освіти розвивають комунікативні здібності. Вивчення мов орієнтує студента не тільки на формування у нього мовних умінь і навичок, а й на цілі більш глобального характеру: знайомлення з специфікою сучасного життя країн мови, яка вивчається, вивчення культури, розширення лінгвістичного і загальнокультурного кругозору здобувачів вищої освіти.

Виховання іншомовної комунікативної культури здобувачів освіти передбачає формування емоційно-ціннісного сприйняття світу, позитивного ставлення до інших мов і культур, розуміння важливості вивчення іноземних мов, потреби користуватися ними як засобом спілкування для досягнення міжкультурного полілогу. За цих умов іншомовна комунікативна культура сучасної молодої людини зумовлює виникнення нових елементів і форм культурної активності для обміну думками, є основою успішної діяльності особистості в сучасному світі [4].

Соціокультурні трансформації, характерні для глобалізованого інформаційного простору, вимагають внесення змін у процес іншомовної освіти студентів як майбутніх фахівців. Передусім це стосується використання сучасних інформаційних технологій, які дозволяють створювати на заняттях інтерактивне мовне середовище та розширювати візуальний контент освітнього простору, ефективність яких у вивченні іноземної мови доказана світовим педагогічним досвідом [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі іншомовної комунікативної культури особистості присвятили праці І. Зязюн, Л. Кондрацька, Д. Пащенко, С. Полякова, Г. Чайка, С. Черепанова, Г. Сагач, Н. Скотна та ін. На важливості комунікативної підготовки студентів у закладах вищої освіти зосереджують свою увагу А. Капська, О. Кулешова, А. Курінна, О. Швед.

Мета статті полягає у з'ясуванні ролі іншомовної комунікативної культури студентів в освітньому просторі закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні глобальні суспільно-політичні та економічні зміни викликають значний інтерес до культури інших народів як визначальної умови реалізації творчого потенціалу окремої особистості і суспільства загалом.

Останнім часом саме іноземна мова розглядається інструментом полікультурного розвитку особистості студентів або засобом, що забезпечує інтеграцію людини в нове суспільство, в нову соціальну ситуацію. Носієм культури народу та його найважливішим національним ідентифікатором є мова, яка має традиційний характер.

Як мова, так і культура єднають людей. У дослідженнях науковців наведено такі основні визначення мови:

– ефективний засіб формування особистості;

– найпродуктивніший інструмент людського взаєморозуміння;

– одне з унікальних явищ життя людини і суспільства;

– феномен національної культури;

– сполучна ланка між історичними поколіннями народу, що забезпечує спадкоємність та єдність культурної традиції.

Отже, мова є специфічним засобом збереження та передачі інформації, а також управління поведінкою людини. Завдяки мові досягається специфічно людська форма передачі соціального досвіду, культурних норм і традицій; через мову досягається спадкоємність різних поколінь та історичних епох.

У сучасних умовах розвитку глобальної інформаційної, науково-технічної та освітньої взаємодії, інтеграції України у світовий та європейський простір збільшується зона перетину культур різних народів за рахунок появи освітнього культурного простору,

спільного для всіх. Взаємодія культур – це особливий тип безпосередніх відносин і зв'язків, що встановлюються між двома або більше культурами, а також взаємовпливи і зміни, що відбуваються у ході цих стосунків.

Комунікація між людьми формується завдяки навичкам міжкультурної комунікації. Міжкультурна комунікація є соціальним феноменом, що полягає як у конструктивній, так і в деструктивній взаємодії між представниками різних національних та етнічних культур у межах чітко визначеного просторово-часового простору.

Ключова роль у міжкультурній взаємодії належить людині, що є носієм загальнолюдських і культурних особливостей. Така багатофункціональність комунікації дає підставу виділити її аспекти: інформаційний, інтерактивний, гносеологічний, аксеологічний, нормативний, семіотичний, практичний. Ідентифікація перелічених аспектів комунікативного акту відбувається як вербальними, так і невербальними засобами.

Комунікація як процес взаємовпливу суб'єктів (комунікантів) один на одного є найважливішою частиною соціальної культури спілкування. Успішна міжкультурна та соціальна взаємодія виступає проявом відповідної комунікативної поведінки в процесі взаємопізнання, взаєморозуміння, налагодження стосунків. Міжкультурна комунікація стає відмінною рисою сучасного українського суспільства, а її розвиток – одним із пріоритетних напрямів діяльності системи освіти загалом. У зв'язку з цим важливим стає досягнення соціального консенсусу між представниками міжкультурного обміну, знання та повага до загальноприйнятих норм [3].

Іншомовна комунікативна культура регулює спілкування людей у різних культурних контекстах. Вона характеризується наявністю комунікативного ідеалу, толерантним ставленням до співрозмовника як до цінності, усвідомленням його індивідуальних особливостей, власних комунікативних здібностей та вміннями володіти комунікативною ситуацією. Це – система внутрішніх ресурсів людини, необхідних для існування у колі ситуацій міжособистісної взаємодії різних рівнів.

Процес освоєння іншомовної культури відбувається невідривно від зіставлення її з рідною культурою, аналізу однакових і різних явищ в рідній мові і культурі. Усвідомлення культурних відмінностей сприяє подоланню бар'єрів, що виникають у спілкуванні носіїв різних культур. Отже, будь-який аспект життя і культури країни, мову якої вивчають, повинен розглядатися в зіставленні з рідною культурою. Для цього важлива роль відводиться оволодінню фоновими знаннями носіїв мови, які дозволяють адекватно розуміти контекст комунікації.

Існує чотири рівні сформованості іншомовної культури: перший рівень характеризується розвитком у студента толерантного ставлення до культурних особливостей країни досліджуваної мови; на другому рівні спостерігається розуміння і прийняття іншої культури; третій рівень демонструє повагу культурних відмінностей, відбувається більш активний діалог культур; а завершальний, четвертий рівень – це становлення полікультурної особистості, тобто твердження культурних відмінностей. Індивід починає усвідомлювати, що толерантність, прийняття і повага культурних відмінностей вже недостатні: необхідна активна позиція, де активним повинен бути в першу чергу сам студент, тому цей етап вважається одним із найскладніших.

Зміст іншомовної комунікативної культури включає соціальний, лінгвокраїнознавчий, психологічний і педагогічний аспекти. Саме тому для виховання іншомовної комунікативної культури особистості треба поетапно формувати глибокі, систематичні іншомовні знання, загальнолюдські цінності і поведінкові алгоритми.

Виховання іншомовної комунікативної культури можна розглядати як формування усвідомленого ставлення здобувачів освіти до підвищення рівня своїх комунікативних здібностей, які виявляються під час міжкультурної комунікації іноземною мовою, що передбачає використання ними таких аспектів знань: лінгвокраїнознавчий (знання про культуру та історію країни, мова якої вивчається); етичний (доброзичливе ставлення до іншої країни, культури, людей та мови, врахування інтересів інших при комунікації); комунікативний (знання норм вербальної і невербальної поведінки у рідній та іншомовній культурах) та мовний (граматичні, фонетичні, лексичні знання) [4].

Сучасна освіта потребує розширення дидактичних і методичних аспектів використання інформаційних технологій, які, реалізуючи освітні цілі, сприяють формуванню інформаційної компетентності як важливої особистісно-професійної якості.

В студентському середовищі набув популярності такий інформаційний жанр, як блог. Незважаючи на ряд негативних ознак блогосфери, вона транслює зразки полілогу: міжкультурної взаємодії, мультикультурних традицій, плюралізму інтерпретацій тощо. На заняттях з іноземної мови блог може використовуватися з дидактичною метою для

розвитку мовної особистості студента, формування культури іншомовного спілкування і виховання в комунікантів феномена акультурації – адекватного сприйняття носіїв чужої мови й культури. Це означає, що блог опосередковано здатний нівелювати психологічні бар'єри іншомовної комунікації й компенсувати відсутність у більшості студентів практики безпосереднього спілкування з носіями мови [5].

Використання соціально-інтерактивного навчання зумовлює специфіка сприймання й опрацювання отриманої інформації «цифровим поколінням» сучасних студентів, їх здатність до одночасної роботи з кількома інформаційними ресурсами і швидкість переключення уваги з одного на інший [6]. Так, віртуально розширює традиційну модель закладу вищої освіти програмний додаток iTunes U, зокрема, в мережевому просторі і дозволяє здобувачам вищої освіти відчути себе частиною світового освітнього середовища: вивчати освітні програми фахової підготовки, моделі провідних університетів світу, використовувати здобутий досвід для професійного саморозвитку [1].

Ефективними у вищій школі є викладання за допомогою мультимедійних технологій, зокрема це комп'ютерні кількарівневі анімації, ілюстративний матеріал, відео/аудіоматеріали, відео/аудіозаписи, які найчастіше використовують з метою закріплення в студентів фонетичних, лексичних зразків мови і мовлення на початковому етапі вивчення мови. Варто враховувати, що опанування писемними і усними формами спілкування (аудіювання, говоріння, письмо, читання) відбувається одночасно з формуванням іншомовної комунікативної культури як важливої особистісно-професійної якості фахівців нової генерації. Іншомовна комунікативна культура передбачає не тільки знання мовних засобів вираження та культурологічних знань, але, для адаптивної поведінки в різних комунікативних ситуаціях, і готовність та здатність розуміти ментальні особливості носіїв іноземної мови [2]. Вважаємо, що сучасні освітні технології вивчення іноземних мов, синхронізуючи два основних механізми іншомовної комунікації – мови й культури, – водночас повинні забезпечувати інкультураційне спрямування іншомовної освіти [5].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Іноземна мова розглядається інструментом полікультурного розвитку особистості студентів або засобом, що забезпечує інтеграцію людини в нове суспільство, в нову соціальну ситуацію. Носієм культури народу та його найважливішим національним ідентифікатором є мова, яка має традиційний характер.

Соціокультурні трансформації, характерні для глобалізованого інформаційного простору, вимагають внесення змін у процес іншомовної освіти студентів як майбутніх фахівців. Передусім це стосується використання сучасних інформаційних технологій, які дозволяють створювати на заняттях інтерактивне мовне середовище та розширювати візуальний контент освітнього простору, ефективність яких у вивченні іноземної мови доказана світовим педагогічним досвідом.

Розкрито чотири рівні сформованості іншомовної культури. Зміст іншомовної комунікативної культури включає соціальний, лінгвокраїнознавчий, психологічний і педагогічний аспекти.

Сучасна освіта потребує розширення дидактичних і методичних аспектів використання інформаційних технологій, які, реалізуючи освітні цілі, сприяють формуванню інформаційної компетентності як важливої особистісно-професійної якості. В студентському середовищі набув популярності такий інформаційний жанр, як блог. Використання соціально-інтерактивного навчання зумовлює специфіка сприймання й опрацювання отриманої інформації «цифровим поколінням» сучасних студентів, їх здатність до одночасної роботи з кількома інформаційними ресурсами і швидкість переключення уваги з одного на інший.

Ефективними у вищій школі є викладання за допомогою мультимедійних технологій. Сучасні освітні технології вивчення іноземних мов, синхронізуючи два основних механізми іншомовної комунікації – мови й культури, – водночас повинні забезпечувати інкультураційне спрямування іншомовної освіти.

Подальшого розгляду потребують методи проблемного навчання, які сприяють формуванню когнітивного й діяльнісного елементів готовності студента до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Водолазька Т., Устименко Т. Інфомедійна грамотність у проектуванні візуального контенту освітнього середовища. Збірник статей «Інформаційна грамотність – невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти». Редкол. : В. Ф. Іванов та ін. Київ: Академія української преси, IREX. Центр Вільної преси. 2021. С. 46–54.
2. Кухта І. В. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери. Дис. на здобуття наук.

ступеня канд.. пед.. наук зі спец. 13.00.04. Тернопільський педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 246 с. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua › cgiirbis_64.
3. Малик В. Іноземна мова як інструмент виховання іншомовної комунікативної культури. Молодь і ринок. 11–12 (219–220) 2023. С. 115–121.
4. Тіщенко А. В. Виховання іншомовної комунікативної культури студентів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії у галузі 01 Освіта/Педагогіка зі спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки. – Інститут проблем виховання Національної академії наук України, Київ, 2021. 269 с.
5. Чейпеш І. В. Дидактичний потенціал інформаційної модернізації іншомовної освіти студентів. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка». 2022. № 4(9). С. 346–354.
6. Dzierzgowska I. Nauczanie nauczycieli. Podrecznik dla edukatora. Warszawa, Wyd. Fraszka Edukacyjna, 2001. 173 c.

REFERENCES

1. Vodolaz′ka, T., Ustymenko, T. (2021). *Infomediyna hramotnist' u proektuvanni vizual'noho kontentu osvitn'oho seredovyshcha.* [Infomedia literacy in the design of visual content of the educational environment]. Kyyiv.
2. Kukhta, I. V. (2011). [Formation of foreign language communicative culture of future specialists in the tourism sector]. Formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kul′tury maybutnikh fakhivtsiv turystychnoyi sfery. Ternopil′.
3. Malyk, V. (2023). *Inozemna mova yak instrument vykhovannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kul'tury.* [Foreign language as a tool for educating foreign language communicative culture].
4. Tishchenko, A. V. (2021). *Vykhovannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kul'tury studentiv humanitarnykh spetsial'nostey u zakladakh vyshchoyi osvity*. [Education of foreign language communicative culture of students of humanitarian specialties in higher education institutions]. Kyyiv.
5. Cheypesh, I. V. (2022). *Dydaktychnyy potentsial informatsiynoyi modernizatsiyi inshomovnoyi osvity studentiv.* [Didactic potential of information modernization of foreign language education of students].
6. Dzieżgowska, I. (2001). *Vikladanny vikladachiv.* [Teaching Teachers]. Warsaw.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЧЕРНИЧКО Степан Степанович – доктор з гуманітарних наук, професор, ректор Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

БЕРЕГСАСІ Аніко Ференцівна – доктор з гуманітарних наук, професор кафедри філології Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

КУЧАЙ Тетяна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHERNYCHKO Stepan Stepanovych – Doctor of Human Sciences, full professor, Rector of Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

BEREGSZÁSZI Anikó Ferencivna – habilitated doctor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, fullprofessor.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

CHYCHUK Antonina Petrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the department of pedagogy, psychology, elementary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute.

Circle of scientific interests: professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 24.07.2025 р.

УДК 781.2:37.091.2.061.ІЄС(02).
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.062

ШЕТЕЛЯ Наталія Ігорівна –
доктор педагогічних наук, професор кафедри мистецьких дисциплін,
заслужений працівник культури України, ректор
Комунального закладу вищої освіти
«Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-8810-4805
e-mail: noritsu16@ukr.net
ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович –
доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу науково-методичної роботи та
професійної підготовки працівників закладів сфери культури
Комунального закладу вищої освіти
«Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9112-3468
e-mail: cherkasov_2807@ukr.net

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МУЗИКАНТІВ-ВИКОНАВЦІВ В МУЗИЧНІЙ АКАДЕМІЇ ЗАГРЕБСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (РЕСПУБЛІКА ХОРВАТІЯ)

ШЕТЕЛЯ Наталія Ігорівна, ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МУЗИКАНТІВ-ВИКОНАВЦІВ В МУЗИЧНІЙ АКАДЕМІЇ ЗАГРЕБСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (РЕСПУБЛІКА ХОРВАТІЯ)

У статті доведено, що Музична академія Загребського університету підтримує високі стандарти та орієнтири у сфері вищої музичної освіти та уважається музичним центром з міжнародною репутацією, визнаним та бажаним місцем навчання та роботи студентів і професорів усього світу.

***Ключові слова**: Музична академія Загребського університету, музиканти-виконавці, професійна підготовка.*

SHETELYA Natalia Igorevna, CHERKASOV Volodymyr Fedorovych. PROFESSIONAL TRAINING OF MUSICIANS-PERFORMERS AT THE MUSIC ACADEMY OF THE UNIVERSITY OF ZAGREB (REPUBLIKA HRVATSKA)

The article proves that the Music Academy of the University of Zagreb supports high standards and guidelines in the field of higher music education and is considered a music center with an international reputation, a recognized and desirable place of study and work for students and professors from all over the world.

The fundamental values of this vision are the creative and pedagogical quality of the teaching staff, innovation and continuous development of curricula, as well as the expansion of professional competences of graduates. Ensuring continuity and development in the field of musical art, the teaching staff of the Academy of Music forms an artistic and intellectual elite of young musicians who, through their creative activities, influence the development of world culture, Croatian musical art, and international society.

The Academy of Music strives to set standards and benchmarks, as well as values, in all areas of higher music education and to become a music center with an international reputation, a recognized and desirable place to study and work for students and teachers around the world.

The main values of this vision are the artistic and pedagogical quality of the teaching staff, innovation and continuous development of curricula, as well as the expansion of professional competencies of graduates. Ensuring continuity in the development of musical art, the Academy of Music forms an artistic and intellectual elite of young musicians who, through their public activities, will influence the development of culture and art for the benefit of the entire social community.

***Keywords:** Music Academy of the University of Zagreb, musicians-performers, professional training.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі політичних, економічних та соціокультурних змін відбувається інтеграція музичної освіти

© Шетеля Н., Черкасов В., 2025

України в світове музичне товариство. Запроваджено процес об'єднання музичних закладів різних рівнів акредитації, злиття факультетів і кафедр, корегування навчальних планів і розробки нових освітніх програм. Відбуваються зміни в концепцію підготовки музикантів-виконавців до майбутньої професійної діяльності. За такого підходу вивчення та узагальнення досвіду організації навчально-виховного процесу у закладах вищої музичної освіти в країнах-членах Європейського Союзу, і, зокрема, Республіки Хорватії, є актуальним і своєчасним та має велике практичне значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студіювання наукової літератури уможливлює констатувати, що розвитку музичної освіти та професійній підготовці музикантів-виконавців в музичних закладах України присвячені наукові дослідження Д. Антоновича, Г. Карась, З. Ліхтман, К. Майбурової, І. Мацієвського, І. Сікорської, І. Тамарової, О. Шреєр-Ткаченко, К. Шамаєвої. Історико-економічні, філософські, соціологічні, політичні та етнопсихологічні проблеми закордонної музичної освіти висвітлено в працях науковців, з-поміж яких: Ю. Бачинський, М. Голинський, Ф. Заставний, В. Євтух, Б. Лановик, С. Лазебник, А. Рудницький, В. Трощинський. Разом з тим, проблема професійної підготовки музикантів-виконавців в Музичній академії Загребського університету ще не стала предметом окремого наукового пошуку. Тематика нашого наукового пошуку полягає в узагальненні досвіду професійної підготовки музикантів-виконавців в Музичній академії Загребського університету.

Мета статті – узагальнення досвіду професійної підготовки музикантів-виконавців в Музичній академії Загребського університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Хорватія (хорв. *Hrvatska*), Республіка Хорватія (хорв. *Republika Hrvatska*) – це країна на перехресті центральної та південно-східної Європи на заході Балканського півострова. Межує зі Словенією на півночі, Угорщиною на північному-сході, Сербією на сході, Боснією і Герцеговиною та Чорногорією на півдні, розділяє морський кордон з Італією. Столиця країни Загреб є найбільшим містом і однією з первинних адміністративно-територіальних одиниць республіки. Хорватія має населення 4,28 млн, більшість з яких – католики. Суверенна держава Хорватія – це парламентська республіка, Член Європейського Союзу, Організації Об'єднаних Націй, Ради Європи, НАТО, Світової організації торгівлі та засновник Середземноморського Союзу.

Вища освіта в Республіці Хорватія є частиною Європейського простору вищої освіти. Це означає, що всі навчальні програми приведені у відповідність до принципів Болонського процесу. Вища освіта здобувається в університетах та академіях, політехнічних інститутах і коледжах за програмами університетського та професійного навчання.

На початку XX століття, після утворення Королівства сербів, хорватів і словенців почалося формування хорватської національної композиторської школи. Її утвердженню сприяв загальний підйом культурного життя Хорватії, у тому числі розвиток музичної освіти. У 1916 році в Загребі на основі музичної школи при музичному товаристві «Хрватскі глазбені завод» була організована консерваторія, яка у 1922 році стала Музичною академією. Відкрилося декілька середніх музичних шкіл у Загребі та інших містах. З утворенням Федеративної Югославії у Хорватській республіці в Академії наук і мистецтв Хорватії було створено музичний відділ.

Музична академія Загребського університету (хорв. *Muzicka akademija*, скорочено – MUZA) – вищий навчальний заклад музичного профілю, який є найбільшим і найстарішим вищим музичним закладом у Республіці Хорватія. Він вважається прямим наступником музичної школи Хорватського музичного інституту, заснованого в 1829 році. Після входження Хорватії до Югославського королівства, у 1921 році, навчальний заклад отримав назву Королівської консерваторії, а 1922 року – Королівської музичної академії. Консерваторія включала нижчу, середню та вищу ланку освіти і, таким чином, тривалість навчання залежала від мети кожного студента.

1951 року Музична академія була реогранізована у два навчальні заклади – вищий, що отримав сучасну назву, та середній, що був названий музичною школою імені Ватрослава Лисинського. З 1979 року Академія музики є частиною Загребського університету. Численні визнані митці та педагоги навчалися та працювали в Академії музики в Загребі, і своєю діяльністю на батьківщині та в усьому світі вони поширили та підтвердили її репутацію та високий рівень досконалості в музичній освіті.

Музична академія намагається встановити стандарти та орієнтири, а також цінності в усіх сферах діяльності у галузі вищої музичної освіти та стати музичним центром з

міжнародною репутацією, визнаним і бажаним місцем для навчання та роботи для студентів і викладачів по всьому світу. Основними цінностями цього бачення є художня та педагогічна якість викладацького складу, інновації та постійний розвиток навчальних програм, а також розширення професійних компетенцій випускників. Забезпечуючи спадкоємність у розвитку музичного мистецтва, Музична академія формує мистецьку та інтелектуальну еліту молодих музикантів, які своєю громадською діяльністю впливатимуть на розвиток культури та мистецтва на благо всієї суспільної спільноти.

Високий рівень досконалості та якості освіти в Музичній академії можна почути протягом навчального року на понад 300 концертах, постановках і виставах. Окрім серії концертів *Vivat academy ma Vivant professores* у новому концертному залі *Blagoje Bersa* та серії органних концертів *Anabasis* у залі Huml, слід виділити мистецькі проєкти організовані Музичною академією в рамках циклу «Lisinski Saturday» у Vatroslav Lisinski.

У межах співпраці з ALU, ADU, TTF та студією дизайну на факультеті архітектури Музична академія регулярно організовує принаймні одну оперну прем'єру на рік, яка в останні кілька сезонів була виконана у співпраці з Хорватським національним театром. Студенти Музичної академії постійно виступають як солісти з Загребським філармонічним оркестром і отримують свій перший професійний досвід у цьому оркестрі, граючи на концертах Загребської філармонічної серії. У співпраці з HGM Музична академія започаткувала цикл концертів для дітей та молоді з метою популяризації музики та організації нової концертної аудиторії [1].

У Музичній академії Загребського університету викладання ведеться на восьми кафедрах інтегрованої підготовки бакалаврів, магістрів та відділу аспірантури.

Кафедра композиції та теорії музики. Вивчення композиції було організовано як п'ятирічний курс з моменту заснування Академії музики в Загребі в 1921 році. Такі відомі композитори, як Благой Берса, Крста Одак, Франья Дуган, Міло Чіпра, Борис Папандопулос, Станко Хорват, Мілко Келемен, Стіпан Шулек та багато інших, працювали педагогами в цьому закладі та підготували безліч чудових композиторів. Кафедра також визнана на міжнародному рівні як центр передового досвіду в галузі композиції та теорії музики [2].

На бакалаврат та магістратурі Музичної академії Загребського університету студенти вивчають такі дисципліни як: «Електронна музична техніка», «Прикладна музична техніка», «Основи електронної музики», «Гармонія», «Поліфонія», «Музичні форми та стилі», «Аспекти сучасної музики», «Музична інформатика» та «Сольфеджіо», завдяки яким набувають теоретичні та практичні знання, які поглиблюють та розширюють в процесі активної творчої діяльності. Завершують композиційний профіль студента обов'язкові курси, а саме: «Фортепіано», «Диригування», «Гра з аркуша» та «Історія музики», доповнені базовими знаннями образотворчого мистецтва.

У дисциплінах за вибором студенти обирають курси, що поглиблюють та розширюють набуті знання, уміння та навички. Вибірковий модуль з педагогічних дисциплін знайомить з основними теоретичними та практичними досягненнями в галузі музичної педагогіки. Навчання завершується складанням державних іспитів, захистом дипломної роботи, виконанням перед комісією власних композицій.

Особлива увага приділяється викладанню композиції. Заняття проходять в індивідуальній формі. Студентам надається можливість працювати в електронній студії, яка використовується із застосуванням сучасних музичних технологій та конкретних напрямів електронної та прикладної музики. Електронна студія оснащена найсучаснішим обладнанням для синтезу та формування звуку, запису, виконання творів на електронних музичних інструментах на платформі Kyma.

Також кафедра надає великого значення публічній презентації студентських робіт протягом усього курсу навчання. Фінальні твори у формі оркестрових композицій публічно виконуються оркестрами Загребської філармонії, Симфонічним оркестром HRT і Симфонічним оркестром Музичної академії Загребського університету.

Студенти бакалаврату та магістратури при вивченні теорії музики набувають базові знання та поглиблюють уміння та навички в галузі музичного мистецтва. Окрім того, вивчають теоретичні дисципліни, як-от: «Сольфеджіо», «Гармонія», «Поліфонія», «Диригування», «Основи композиції», «Музичні форми і стилі», «Історія музики» та практичні дисципліни: «Фортепіано», «Гра партитур», відвідують заняття «Хорового класу».

Після завершення бакалаврату та магістратури студенти можуть працювати як композитори, робити оркестровки та аранжування музичних творів. Крім того, вони можуть керувати аматорськими хорами, оркестрами та ансамблями, працювати концертмейстерами балету або хору, бути

вчителями музично-теоретичних дисциплін в початковій та середній музичній школі.

Кафедра музикознавства. Коріння викладання історії музики в Загребі сягає 1890 року, коли в музичній школі Хорватського музичного інституту ввели до навчальної програми дисципліну «Історія та естетика музики». Початок кафедри музикознавства Музичної академії Загребського університету починається з історико-теоретичного відділу, який було засновано 1948 року Йосипом Андреісом. У 1970 році з ініціативи Іво Супічича кафедра переросла у кафедру музикознавства та музичної документальної літератури. На самому початку увагу було зосереджено на історичному музикознавстві, насамперед на історії хорватської музики, а також на етномузикології.

Починаючи з 70-х років XX століття сфери навчання все більше розширювалися до міждисциплінарних (музична палеографія та іконографія, різні сфери музикознавства). З загальної історії музики та історії хорватської музики студенти вивчають античну і середньовічну музику, ренесанс, бароко, передкласицизм і класицизм XIX–XX століття. Окрім таких дисциплін як: музична естетика, методологія музичного аналізу, музична психологія, музична соціологія, музична акустика, музична критика, навчальним планом передбачено вивчення етномузикологічних курсів, з-поміж яких: світова музика, хорватська традиційна музика, сучасна музика. Із запровадженням навчання за Болонською системою зросла кількість годин на вивчення курсу етномузикології.

Цінним є те, що студенти отримують знання в галузі музикознавства та етномузикології. Крім набуття конкретних знань і вмінь, пов'язаних з основами музикознавчих дисциплін, а також загальної та вітчизняної історії музики, під час навчання студенти поглиблюють і закріплюють знання і вміння з музично-теоретичних дисциплін, фортепіано, іноземних мов і витончених мистецтв. Після третього семестру молодь обирає один із існуючих курсів – музикознавство чи етномузикознавство. Останні два роки навчання присвячені поглибленню фундаментальних та отриманню спеціальних знань, які підготують студентів до самостійних наукових досліджень, а також до майбутньої професійної діяльності.

Після завершення навчання магістри музикознавства набувають компетенції для роботи в науці, культурі, ЗМІ, редакціях видавництв, книжкових магазинах, в галузі фестивальної продукції, туристичній індустрії, дипломатичних представництвах, бібліотеках та інших суміжних видах діяльності. Студенти також проходять навчальну практику в середніх загальноосвітніх та музичних школах на посадах викладачів музичного мистецтва та історії музики [3].

Кафедра диригування, арфи та ударних інструментів. З моменту заснування Музичної академії в 1921 році предмет диригування існував на кафедрі композиції, яку відвідували студенти композиції та теорії музики. З 1944 диригування стало основним предметом. 1977 року з реформуванням кафедри та коригуванням навчального плану Музичної академії диригування було відокремлено від композиції на новоутворену кафедру диригування, до якої 1999 року приєднали арфу та ударні інструменти.

На кафедрі працює симфонічний оркестр, хор, камерний хор і biNgbang – ансамбль ударних інструментів Академії музики, які беруть участь у концертах і проєктах, включаючи виступи в циклах Концертного залу імені Ватрослава Лісінського в Загребі.

На кафедрі діє три навчальні програми: диригування, арфа та ударні інструменти. Навчання відбувається за інтегрованими програмами бакалаврату та магістратури і триває п'ять років.

Підготовка диригентів здійснюється в процесі вивчення таких дисциплін, як-от: хорове диригування, оркестрове диригування, читання партитур, вивчення та відпрацювання оперної літератури, де студенти набувають навички техніки диригування та опановують методику роботи з хоровими/оркестровими колективами та вокальними/інструментальними ансамблями. Ці знання доповнюються музично-теоретичними дисциплінами, а саме: сольфеджіо, гармонія, поліфонія, музичні форми та стилі, історія музики, хорове аранжування, а також практичними дисциплінами: фортепіано, основи вокальної техніки, хоровий/оркестровий колектив. Після спільного першого року навчання освітня програма ділиться на дві спеціальності: диригування хоровим/оркестровим колективом та диригування вокальним/інструментальним ансамблем.

Навчаючись гри на арфі студенти здобувають і вдосконалюють виконавські навички, вивчають музично-теоретичні дисципліни, беруть участь в камерних ансамблях та оркестрових колективах. З-поміж факультативних курсів передбачено вивчення старовинної та сучасної музики, формування концертмейстерських навичок, а також звукорежисура, джазова музика, звукозапис, арт-менеджмент. Відтак, навчання завер-

шується складанням іспитів, захистом дипломної роботи та сольним концертом.

Після завершення бакалаврату та магістратури з диригування випускники можуть працювати з професійними та аматорськими хоровими/ оркестровими колективами, керівниками хорових/інструментальних ансамблів. Окрім того, вони мають право працювати у сфері музичної індустрії, музичному видавництві, займатися арт-менеджментом, працювати в засобах музичної інформації та в початкових і середніх музичних школах як викладачі диригування та теорії музики.

Випускники бакалавріату та магістратури за спеціальністю «арфа та ударні інструменти» можуть працювати як артисти-виконавці, солісти, так і як учасники камерних ансамблів або оркестрових колективів [4].

Кафедра співу. З моменту заснування Музичної Академії у 1921 році кафедра сольного співу продовжує традиції навчання співу, започатковані кілька десятиліть тому. Навчаючись на кафедрі співу студенти здобувають навички співу та вивчають музично-теоретичні дисципліни, як-от: сольфеджіо, гармонія, музичні форми і стилі, історія музики, практичні дисципліни: камерний ансамбль, фортепіано, хоровий клас, вибіркові курси: знання вокальної літератури, вступ до драматургії та вокальна техніка. Вивчення таких курсів як: оперні ролі, оперна акторська гра та сценічний рух готує студентів до концертно-сценічних виступів.

Навчання завершується написанням і захистом дипломної роботи та публічним виступом (сольний концерт, оперна роль, сольний виступ в ораторії, месі чи кантаті у супроводі оркестру).

Після завершення бакалаврату та магістратури за спеціальністю «Спів» випускники можуть працювати як солісти, учасники камерних ансамблів та хорових колективів [5].

Кафедра фортепіано, органа та клавесина. На кафедрі фортепіано, органа та клавесина студенти здобувають навички інтерпретації музичних творів, готуються стати солістами-інструменталістами, камерними музикантами та концертмейстерами. Мета навчання – розвинути творче мислення, допомогти знайти власну мистецьку ідентичність шляхом вдосконалення техніки гри та переконливої інтерпретації нотного тексту. З цієї причини, окрім основного предмету, вони мають можливість навчатися в камерних ансамблях і фортепіанних дуетах, акомпанувати співакам, струнникам і виконавцям на духових інструментах.

Під час навчання студенти виступають з сольними концертами, обмінюються концертними виступами зі студентами інших мистецьких закладів. Вони також беруть участь у семінарах запрошених професорів, організованих Академією, а також у державних та закордонних конкурсах. Окрім того, можуть грати з Академічним оркестром і оркестром Загребської філармонії, а Болонський процес через програму «Еразмус+» надає студентам старших курсів можливість навчатися у вищих закладах музичного спрямування будь-якої країни [6].

Кафедра струнних інструментів та гітари. Після створення Музичної академії струнно-смичкові інструменти викладалися на кафедрі оркестрових інструментів, а у 1951 році було утворено самостійну кафедру. 1954 року крім скрипки та віолончелі, було відкрито класи контрабаса та альта, а в 1974 році відкрито клас гітари.

Доречно зазначити, що студенти бакалаврату та магістратури отримують знання та навички гри на певному музичному інструменті, беруть участь у камерних ансамблях та оркестрових колективах. На кафедрі працює камерний струнний оркестр, студенти беруть участь у концертних проєктах Академії, Шоу виконавців на струнних інструментах і гітарі, ювілейних концертах композиторів, семінарах запрошених професорів, а також на хорватських і закордонних музичних конкурсах. Кращі студенти виступають як солісти в супроводі камерного або симфонічного оркестру Академії музики та Загребської філармонії.

Вартісним є те, що згідно навчального плану студенти набувають та удосконалюють навички гри на інструменті, а також вивчають музично-теоретичні дисципліни, як-от: сольфеджіо, гармонія, музичні форми та стилі, історія музики, нотна література, а також практичні дисципліни: камерна музика, гра оркестрових партій, оркестр та додаткові інструменти. З вибіркових дисциплін – це музична педагогіка, джазова музика, концертмейстерство, старовинна музика, сучасна музика, звукорежисура, менеджмент.

Випускники бакалаврату та магістратури можуть працювати як артисти-виконавці, солісти камерних ансамблів або оркестрових колективів, в культурі, системі освіти, засобах масової інформації [7].

Кафедра духових інструментів розпочала свою роботу в 1954-1955 навчальному році. Навчаючись на бакалавраті та в магістратурі студенти набувають та вдосконалюють навички гри на тому чи тому музичному інструменті. Вони вивчають

музично-теоретичні дисципліни, а саме: сольфеджіо, гармонія, музичні форми та стилі, історія музики, знання нотної літератури, а також практичні дисципліни: камерна музика, гра оркестрових партій, оркестр, додаткові музичні інструменти. З вибіркових дисциплін – музична педагогіка, джазова музика, концертмейстерство, старовинна музика, сучасна музика, звукорежиссура, менеджмент.

Випускники бакалаврату та магістратури навчаються навичкам гри на таких інструментах як: флейта, гобой, кларнет, фагот, саксафон, валторна, труба, томбон і туба, можуть працювати як самостійні артисти-виконавці – учасники камерних ансамблів або оркестрових колективів, викладачами початкових і середніх музичних школах з відповідного інструменту [8].

Кафедра музичної педагогіки та бубнів. 1951 року в Академії музики було створено педагогічний відділ, який поділявся на чотири підрозділи. Перший з них був теоретико-педагогічним, інші – інструментальні й вокальні. Рішенням Ради Академії у 1965-1966 н.р. розпочинається дворічне навчання вчителів музичного мистецтва, яке в 1977 році було реформовано в чотирирічне навчання. 1978 року кафедру було реформовано в кафедру музичної педагогіки.

Запровадження спеціальності з музичної педагогіки в Академії музики в Загребі сприяло підготовці фахівців, які пішли працювати в загальноосвітні школи, значна кількість випускників знайшла роботу в освіті, культурних установах, ЗМІ (газети, радіо, телебачення), видавництвах і виробничих компаніях.

Вивчення музичної педагогіки можна порівняти з відповідними навчальними програмами в інших європейських країнах, особливо в Австрії та Німеччині. На бакалавраті та в магістратурі з музичної педагогіки майбутні вчителі набувають базові знання та поглиблені уміння і навички в галузі музичної освіти. Після завершення навчання на бакалавраті та в магістратурі студенти отримують кваліфікацію, яка дозволяє їм працювати в початкових загальноосвітніх школах і гімназіях, а також початкових і частково середніх музичних школах викладачами музично-теоретичних дисциплін.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. З огляду на сказане, варто зазначити, що Музична академія Загребського університету підтримує високі стандарти та орієнтири у сфері вищої музичної освіти та уважається музичним центром з міжнародною репутацією, визнаним та бажаним місцем навчання та роботи студентів і професорів усього світу. Фундаментальними цінностями цього бачення є творча та педагогічна якість викладацького складу, інновації та постійний розвиток навчальних програм, а також розширення професійних компетенцій випускників. Забезпечуючи спадкоємність і розвиток у сфері музичного мистецтва, професорсько-викладацький склад Музичної академії формує мистецьку та інтелектуальну еліту молодих музикантів, які своєю творчою діяльністю впливають на розвиток світової культури, музичного мистецтва Хорватії та міжнародного товариства.

Перспективи подальших наукових досліджень зумовлюють узагальнення процесу підготовки музикантів-виконавців у інших музичних закладах Хорватії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Музична академія в Загребі. Загреб. 2021. URL: http://www.muza.unizg.hr/administracija/dekanat/
2. Музична академія в Загребі. Кафедра композиції та теорії музики. Загреб. 2022. URL: http://www.muza.unizg.hr/1-odsjek-za-kompoziciju-i-teoriju-glazbe/
3. Музична академія в Загребі. Кафедра музикознавства. Загреб. 2021. URL: http://www.muza.unizg.hr/2-odsjek-za-muzikologiju/
4. Музична академія в Загребі. Кафедра диригування, арфи та ударних інструментів. Загреб. 2022. URL: http://www.muza.unizg.hr/3-odsjek-za-dirigiranje-harfu-i-udaraljke/
5. Музична академія в Загребі. Кафедра співу. Загреб. 2021. URL: http://www.muza.unizg.hr/4-odsjek-za-pjevanje/
6. Музична академія в Загребі. Кафедра фортепіано, органа та клавесина. Загреб. 2022. URL: http://www.muza.unizg.hr/5-odsjek-za-klavir-cembalo-i-orgulje/
7. Музична академія в Загребі. Кафедра струнних інструментів та гітари. Загреб. 2021. URL: http://www.muza.unizg.hr/6-odsjek-za-gudacke-instrumente-i-gitaru/
8. Музична академія в Загребі. Кафедра духових інструментів. Загреб. 2022. URL: http://www.muza.unizg.hr/7-odsjek-za-duhacke-instrumente/

REFERENCES

1. *Muzychna akademiya v Zahrebi.* (2021). [Academy of Music in Zagreb]. Zagreb.
2. *Muzychna akademiya v Zahrebi. Kafedra kompozytsiyi ta teoriyi muzyky.* (2022). [Academy of Music in Zagreb. Department of Composition and Theory of Music]. Zagreb.
3. *Muzychna akademiya v Zahrebi. Kafedra muzykoznavstva.* (2021). [Academy of Music in Zagreb. Department of Musicology]. Zagreb.
4. *Muzychna akademiya v Zahrebi. Kafedra dyryhuvannya, arfy ta udarnykh instrumentiv.* (2022). [Academy of Music in Zagreb. Department of Conducting, Harp and Percussion]. Zagreb.

5. *Muzychna akademiya v Zahrebi. Kafedra spivu.* (2021). [Academy of Music in Zagreb. Department of Singing]. Zagreb.
6. *Muzychna akademiya v Zahrebi. Kafedra fortepiano, orhana ta klavesyna.* (2022). [Academy of Music in Zagreb. Department of Piano, Organ and Harpsichord]. Zagreb.
7. *Muzychna akademiya v Zahrebi. Kafedra strunnykh instrumentiv ta hitary.* (2021). [Academy of Music in Zagreb. Department of String Instruments and Guitar]. Zagreb.
8. *Muzychna akademiya v Zahrebi. Kafedra dukhovykh instrumentiv.* (2022). [Academy of Music in Zagreb. Department of Wind Instruments]. Zagreb.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ШЕТЕЛЯ Наталія Ігорівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри мистецьких дисциплін, заслужений працівник культури України, ректор Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.

Наукові інтереси: музична освіта в країнах-членах Європейського Союзу.

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мистецьких дисциплін Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.

Наукові інтереси: музична освіта в країнах-членах Європейського Союзу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SHETELYA Natalia Igorivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Artistic Disciplines, Honored Worker of Culture of Ukraine, Rector of the Municipal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council.

Circle of scientific interests: music education in the member states of the European Union.

CHERKASOV Volodymyr Fedorovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Art Disciplines of the Municipal Institution of Higher Education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council.

Circle of scientific interests: music education in the member states of the European Union.

Стаття надійшла до редакції 21.07.2025 р.

УДК 373.2.015.31:796.011.3
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.068

БІЛАН Валентина Андріївна –
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової,
дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-6615-5211
e-mail: valentinaandreevna72@gmail.com

БЕВЗЮК Марина Сергіївна –
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової,
дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002- 7093-9932
e-mail: m.s.bevzyuk@gmail.com

ІГРОВІ МЕТОДИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

БІЛАН Валентина Андріївна, БЕВЗЮК Марина Сергіївна. ІГРОВІ МЕТОДИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті детально досліджуються ігрові методи як ефективний засіб фізичного виховання дітей дошкільного віку. Основна мета роботи полягає у комплексному аналізі ролі ігор у формуванні рухових умінь, розвитку фізичних якостей, стимулюванні активності та формуванні здорового способу життя дітей. Проведено системний огляд сучасних підходів до організації фізкультурних занять у дошкільних закладах, зокрема розглянуто інтеграцію сюжетно-рольових, дидактичних, рухливих та спортивних ігор у навчально-виховний процес. Особлива увага приділена психолого-педагогічним аспектам застосування ігрових методів, що дозволяє оптимально поєднувати фізичний розвиток дітей із розвитком їхньої мотивації та емоційної сфери.

© Шетеля Н., Черкасов В., 2025

***Ключові слова**: діти дошкільного віку, фізичне виховання, ігрові методи, рухові навички, розвиток фізичних якостей, активність дітей.*

BILAN Valentyna Andreevna, BEVZIUK Maryna Serhiivna. GAME METHODS IN PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

The article examines in detail game methods as an effective means of physical education for preschool children. The main objective of the work is to comprehensively analyze the role of games in the formation of motor skills, the development of physical qualities, the stimulation of activity, and the formation of a healthy lifestyle for children. A systematic review of modern approaches to the organization of physical education classes in preschool institutions is conducted, in particular, the integration of role-playing, didactic, movement, and sports games into the educational process is considered. Particular attention is paid to the psychological and pedagogical aspects of the use of game methods, which allows for the optimal combination of children's physical development with the development of their motivation and emotional sphere.

The study is based on methods of observation, questioning, analysis of pedagogical literature, and experimental activities in a preschool setting. It has been established that the systematic use of game methods contributes to improved coordination of movements, development of strength, endurance, flexibility, motor control, and spatial orientation. In addition, game-based activities foster positive motivation for physical activity, increase social competence, develop communication skills, and support the emotional and psychological well-being of children.

Therefore, game methods are an effective means of physical education of preschool children, as they combine the development of motor skills, physical qualities and the formation of social and communicative skills in a form that is interesting for the child. Involving children in outdoor games forms in them a positive motivation for physical activity, the development of strong-willed qualities, social interaction, the ability to adapt and independently solve problems.

***Keywords:** preschool children, physical education, game methods, motor skills, development of physical qualities, children's activity.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна дошкільна освіта приділяє значну увагу всебічному розвитку дитини, де фізичне виховання займає одну з ключових позицій. Важливим напрямом фізичного виховання дітей дошкільного віку є використання різноманітних форм і засобів фізичного удосконалення, серед яких важливе місце відводиться ігровій діяльності. На думку провідних учених, саме фізичне виховання є особливим видом діяльності, що сприяє вихованню кращих фізичних, моральних, інтелектуальних, психічних якостей і пов'язане з формуванням гармонійної особистості та її здоров'я [3; 4; 8].

Проте, незважаючи на численні програми та рекомендації, багато дітей дошкільного віку характеризуються низьким рівнем рухової активності, недостатнім розвитком координації та фізичних якостей. Це пов'язано як із зростаючим впливом цифрових технологій та пасивних видів дозвілля, так і з недостатньо ефективними методами організації фізкультурних занять в закладах дошкільної освіти. Традиційні методи фізичного виховання часто не враховують вікові, психолого-педагогічні та мотиваційні особливості дітей, що знижує їхню ефективність та робить заняття менш цікавими для малят. У цьому контексті ігрові методи виступають перспективним засобом, який дозволяє поєднати розвиток рухових умінь та фізичних якостей із формуванням соціальних, комунікативних навичок і мотивації до активного способу життя.

Отже, актуальність проблеми полягає у необхідності пошуку та впровадження ефективних ігрових методів, які б сприяли всебічному фізичному, психоемоційному та соціальному розвитку дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці ігрові методи фізичного виховання дітей дошкільного віку розглядаються як ефективний засіб розвитку рухових навичок, фізичних якостей та соціально-комунікативних компетенцій. Останні дослідження підтверджують важливість інтеграції ігор у фізкультурно-оздоровчий процес у дошкільних закладах. Так у дослідженнях Л. В. Гаращенко та І. Д. Шіндера вказують на недостатнє використання ігрових методів у фізичному вихованні дітей раннього віку. Автори наголошують на необхідності розширення застосування ігор як засобу розвитку рухових умінь та підвищення фізичної підготовленості дошкільників [3].

Зокрема М. С. Савченко у своєму дослідженні аналізує вплив ігрових методів на когнітивний розвиток дітей дошкільного віку

[4]. Застосування сучасних ігрових технологій з елементами видів спорту у фізичному вихованні дітей дошкільного віку досліджував В. М. Пасічник. Він підкреслював ефективність використання ігор з елементами спорту для розвитку фізичних якостей та формування здорового способу життя у дітей [6].

Організаційно-методичні особливості фізичного виховання дітей дошкільного віку в зарубіжних країнах досліджували Н. Панґелова, А. Бухтеєв, відзначаючи важливість використання різноманітних форм фізичної активності та створення сприятливого середовища для рухової активності.

Аналіз досліджень науковців демонструє актуальність та ефективність ігрових методів у фізичному вихованні дітей дошкільного віку, а також підкреслює необхідність їх широкого впровадження в практику дошкільної освіти.

Мета статті – обґрунтування ефективності ігрових методів у фізичному вихованні дітей дошкільного віку та визначення їхнього впливу на розвиток рухових умінь, фізичних якостей, мотивації до активної діяльності, соціальних і комунікативних навичок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ігрові методи – це комплекс організованих, цілеспрямованих і систематичних ігор та ігрових вправ, спрямованих на всебічний розвиток дітей дошкільного віку. Вони включають рухливі, сюжетно-рольові, дидактичні та спортивні ігри, які не лише розвивають рухові уміння та фізичні якості, а й формують соціальні, комунікативні та пізнавальні навички. Основна особливість ігрових методів полягає в їхній здатності інтегрувати навчальний та виховний процес із емоційно-ігровою діяльністю дітей. Це забезпечує високий рівень мотивації та зацікавленості, сприяє активній участі дітей у заняттях, розвитку творчих здібностей, самостійності, емоційної стійкості та позитивного ставлення до фізичної активності..

Крім того, у працях Е. С. Вільчковського [3] та О. Л. Богініч [2] наголошується, що організована ігрова діяльність є одним із пріоритетних засобів гармонійного розвитку дитини, сприяє формуванню рухових, вольових, інтелектуальних, моральних та соціальних якостей, стимулює самостійність, відповідальність і колективну взаємодію серед дітей.

А. С. Яцковець вказує, що, незважаючи на наявність різноманітних концепцій із проблем гри й ігрової діяльності, всі вони єдині в тому, що ігрова діяльність властива всім віковим групам, і діти, і дорослі в процесі гри зазнають значного щиросердечного підйому і хвилювання, тому що гра – не забава, а одне з дивних явищ культури суспільства й людини [9].

Провідне місце у всебічному розвитку дошкільників займають рухливі ігри. Рухи сприяють включенню дітей до різноманітних форм рухової діяльності упродовж усього року. Вони передбачені освітніми програмами та використовуються як у закладах дошкільної освіти, так і на початкових етапах навчання у школі. Особливо слід наголосити на потенціалі рухливих ігор у залученні дитини до здорового способу життя.

Особливе значення рухливі ігри мають у молодшому віці, оскільки саме в цей період відбувається активне становлення основних рухових функцій та соціальних навичок [9].

Як зазначає С. Матвієнко, включення дітей дошкільного віку до рухливих ігор сприяє закріпленню та вдосконаленню основних рухових умінь і навичок – ходьби, бігу, стрибків, метань та інших елементів рухової діяльності. У процесі систематичних ігор ці навички не лише відтворюються, а й поступово удосконалюються, набуваючи більшої точності, координації та виразності [6].

Водночас, як підкреслює З. Діхтяренко, у рухливих іграх покращуються якісні характеристики та швидкість виконання рухових дій, зростає гнучкість і варіативність рухових навичок, підвищується ефективність їх практичного застосування. Цьому сприяють такі чинники: необхідність самостійного розв’язання рухових завдань з урахуванням конкретної ігрової ситуації; відсутність тривалого часу для підготовки до виконання дії; швидке переключення з одного руху на інший; емоційна насиченість ігрового процесу; узгодження власних рухів із діями ведучого та інших учасників [7].

Під час гри діти вступають у взаємини між собою, що дає вихователю можливість глибше пізнати особистість кожної дитини, виявити індивідуальні особливості та цілеспрямовано впливати на їх формування.

У грі вихователь має змогу виховувати в дітей колективізм, дисциплінованість, чесність, працьовитість. Ігри з певним змістом, наприклад «рятування товариша», формують почуття дружби, відповідальності, товариськості, бажання допомагати іншим.

Рухливі ігри відіграють надзвичайно важливу роль у фізичному розвитку дітей дошкільного віку. Вони у доступній та захопливій формі сприяють удосконаленню швидкості, спритності, витривалості, координації рухів і розвитку сили. Виконуючи ігрові завдання, дитина докладає як фізичних, так і вольових зусиль, що позитивно впливає на

зміцнення м'язів, формування правильної постави, розвиток опорно-рухового апарату, а також покращує роботу серцево-судинної та дихальної систем.

Крім того, рухливі ігри створюють сприятливі умови для зниження стомлюваності, підвищення працездатності та зміцнення імунітету. У процесі ігрової діяльності діти навчаються долати фізичні труднощі, розвивають наполегливість і витримку.

Як різновид ігрової діяльності, рухливі ігри характеризуються вираженою роллю рухів у змісті та структурі гри. Залежно від організації, рухливі ігри можуть бути індивідуальними (заснованими на ініціативі однієї дитини) та колективними (з участю групи дітей), що дозволяє варіювати форми роботи відповідно до поставлених педагогічних завдань [8].

Для ефективного вирішення різноманітних педагогічних завдань з урахуванням умов організації навчально-виховного процесу рухливі ігри класифікують за певними ознаками.

Зокрема, їх поділяють:

- *за ступенем складності* – від простих до більш комплексних;
- *за віковими особливостями дітей* – з урахуванням рівня розвитку дошкільників різних груп;
- *за видами рухів* – ігри з ходьбою, бігом, стрибками, метанням тощо;
- *за розвитком фізичних якостей* – на спритність, швидкість, витривалість, силу, гнучкість;
- *підготовчі ігри до окремих видів спорту* – що формують базові навички для занять спортивними іграми чи вправами;
- *за характером взаємовідносин між гравцями* – індивідуальні, парні, групові та командні.

Така класифікація дає змогу вихователям свідомо добирати ігри відповідно до виховних завдань, рівня підготовленості та потреб дітей [7].

Кожна гра, обирається для фізичного виховання дітей, повинна обов'язково сприяти розв'язанню освітніх, виховних, оздоровчих завдань.

Рухливі ігри мають надзвичайно велике оздоровче значення для дітей дошкільного віку. Для досягнення ігрової мети дитина повинна докладати певних фізичних і вольових зусиль, що сприяє розвитку та зміцненню м'язів, удосконаленню роботи серцево-судинної системи, активізації діяльності дихальної системи, посиленню обміну речовин та формуванню правильної постави. Регулярне залучення до таких ігор позитивно впливає на розвиток опорно-рухового апарату, підвищує витривалість організму та сприяє загартуванню.

Крім того, рухливі ігри мають виражений вплив на нервову систему: вони стимулюють роботу головного мозку, покращують увагу, пам'ять, здатність швидко реагувати на зміну ситуації. Гра завжди викликає позитивні емоції, що в свою чергу формує у дітей радісний настрій, впливає на почуття й поведінку, створює атмосферу доброзичливості та співпраці.

Особливо значущим є оздоровчо-гігієнічний ефект ігор, проведених на свіжому повітрі. Вони забезпечують організм киснем, зміцнюють імунітет, сприяють профілактиці захворювань та створюють сприятливі умови для гармонійного фізичного і психоемоційного розвитку дітей.

Для ефективного вирішення педагогічних завдань рухливі ігри класифікують за різними ознаками: за ступенем складності, з урахуванням вікових особливостей дітей, за видами рухів, за розвитком фізичних якостей, як підготовчі до окремих видів спорту та за характером взаємовідносин між гравцями (індивідуальні, парні, групові, командні). Така класифікація дозволяє педагогам свідомо добирати ігри відповідно до виховних завдань та рівня фізичної підготовки дітей.

Особливо ефективними для фізичного розвитку та оздоровлення є такі рухливі ігри на свіжому повітрі:

- *«Квач» (або «Лови»)* – розвиває швидкість, спритність, витривалість, покращує роботу серцево-судинної та дихальної систем;
- *«Вовк у курнику»* – тренує координацію рухів, реакцію, силу ніг, формує взаємодопомогу;
- *«Знайди своє місце»* – сприяє розвитку просторової орієнтації, швидкості реакції, концентрації;
- *«Переліт пташок»* – формує правильну поставу, зміцнює м'язи спини та ніг, покращує координацію;
- *Естафети з предметами* (м'яч, обруч, скакалка) – комплексно розвивають силу, витривалість, швидкість і координацію, підвищують зацікавленість дітей у фізичній активності [4; 5].

Таким чином, рухливі ігри створюють умови для формування цілісного рухового досвіду, розвитку координації та здатності дітей швидко адаптуватися до нових завдань, забезпечують не лише гармонійний фізичний розвиток, а й формують підґрунтя для ведення активного й здорового способу життя в майбутньому.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, ігрові методи є

ефективним засобом фізичного виховання дітей дошкільного віку, оскільки поєднують розвиток рухових умінь, фізичних якостей та формування соціальних і комунікативних навичок у цікавій для дитини формі. Залучення дітей до рухливих ігор формує у них позитивну мотивацію до фізичної активності, розвиток вольових якостей, соціальної взаємодії, здатності до адаптації та самостійного розв'язання завдань.

Крім того, ігрова діяльність сприяє підвищенню рівня емоційного благополуччя, зміцненню психічного здоров'я та гармонійному розвитку особистості дитини. Використання ігор у фізичному вихованні створює умови для реалізації індивідуальних потреб і можливостей кожної дитини, що відповідає сучасним вимогам дошкільної освіти.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на розроблення методичних рекомендацій щодо систематизації ігрових методів залежно від вікових особливостей дітей; вивчення впливу різних видів ігор (сюжетно-рольових, рухливих, дидактичних) на формування фізичної підготовленості та психоемоційної стійкості дошкільників; визначення оптимального поєднання ігрових технологій з іншими формами фізичного виховання. Перспективним також є дослідження використання ігрових методів в умовах інклюзивної освіти та створення програмно-методичного забезпечення, що сприятиме підвищенню ефективності фізкультурно-оздоровчої роботи у закладах дошкільної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко Т. Формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності. Старший дошкільний вік: метод посібн. / Т. Андрющенко. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 120 с.
2. Богініч О. Л. Ігрові технології у фізичному вихованні дошкільників : навч.-метод. посібник. Київ : Слово, 2015. 168 с.
3. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : підручник. Тернопіль : Мандрівець, 2011. 400 с.
4. Гаращенко Л. В., Шіндер І. Д. Ігрові методи у фізичному вихованні дітей раннього віку / Л. В. Гаращенко, І. Д. Шіндер // *Вісник сучасної науки.* 2020. № 3. С. 45–52.
5. Діхтяренко З. І. Рухливі ігри у фізичному вихованні дітей дошкільного віку : навч.-метод. посібник. Київ : Освіта України, 2014. –128 с.
6. Матвієнко С. І. Українські народні рухливі ігри в дошкільному навчальному закладі : навч. посіб. / С. І. Матвієнко, І. І. Заплішний. Ніжин : Вид-во НДУ ім. Миколи Гоголя, 2017. 134 с.
7. Савченко М. С. Розвиток когнітивних навичок у дітей дошкільного віку засобами ігрової діяльності / М. С. Савченко // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* 2019. № 56. С. 23–30.
8. Петренко В. В. Розвиток рухових умінь дітей дошкільного віку: методичні рекомендації. Київ: Освіта, 2015. 98 с.
9. Яцковець А. С. Методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч.-метод. посібник. Київ : Освіта, 2015. 152 с.

REFERENCES

1. Andriushchenko, T. (2016). *Formuvannya u doshkil'nykiv zdorov"yazberezhuval'noyi kompetentnosti.* [Formation of health-preserving competence in preschool children]. Ternopil.
2. Bohinich, O. L. (2015). *Ihrovi tekhnolohiyi u fizychnomu vykhovanni doshkil'nykiv.* [Game technologies in physical education of preschoolers]. Kyiv.
3. Vilchkovskyi, E. S. (2011). *Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya ditey doshkil'noho viku.* [Theory and methodology of physical education of preschool children].Ternopil.
4. Harashchenko, L. V., & Shinder, I. D. (2020). *Ihrovi metody u fizychnomu vykhovanni ditey rann'oho viku.* [Game methods in physical education of early age children].
5. Dikhtyarenko, Z. I. (2014). *Rukhlyvi ihry u fizychnomu vykhovanni ditey doshkil'noho viku.* [Active games in physical education of preschool children]. Kyiv.
6. Matvienko, S. I., & Zaplishnyi, I. I. (2017). *Ukrayins'ki narodni rukhlyvi ihry v doshkil'nomu navchal'nomu zakladi.* [Ukrainian folk active games in preschool educational institutions]. Nizhyn.
7. Savchenko, M. S. (2019). *Rozvytok kohnityvnykh navychok u ditey doshkil'noho viku zasobamy ihrovoyi diyal'nosti.* [Development of cognitive skills in preschool children through play activities]. Kyiv.
8. Petrenko, V. V. (2015). *Rozvytok rukhovykh umin' ditey doshkil'noho viku.* [Development of motor skills of preschool children]. Kyiv.
9. Yatskovets, A. S. (2015). *Metodyka fizychnoho vykhovannya ditey doshkil'noho viku.* [Methodology of physical education of preschool children]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БІЛАН Валентина Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх здобувачів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах сучасної освіти.

БЕВЗЮК Марина Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх здобувачів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах сучасної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BILAN Valentyna Andreevna – PhD in Pedagogical Sciences Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary, Preschool Education and Education, Management of Educational Institutions of the Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rákóczi II.

Circle of scientific interests: preparing future preschool education seekers for professional activity in the context of modern education.

BEVZIUK Maryna Serhiivna – PhD in Pedagogical Sciences Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary, Preschool Education and Education, Management of Educational Institutions of the Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rákóczi II.

Circle of scientific interests: preparing future preschool education seekers for professional activity in the context of modern education.

Стаття надійшла до редакції 3.08.2025 р.

УДК 376.091.3-056.26
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.073

ВАСИЛЬЄВА Галина Іванівна –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0005-4776-7035
e-mail: h.vasylieva@kubg.edu.ua

МАРТИНЧУК Олена Валеріївна –
професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-6119-9306
e-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua

ФЕНЬ Марія Василівна –
практичний психолог
Плесецької гімназії Калинівської селищної ради
Фастівського району Київської області
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0008-0789-8171
e-mail: fenfenmariia@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СПІЛЬНОГО ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

ВАСИЛЬЄВА Галина Іванівна, МАРТИНЧУК Олена Валеріївна, ФЕНЬ Марія Василівна. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СПІЛЬНОГО ВИКЛАДАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Стаття присвячена теоретичному та практичному дослідженню впровадження технології спільного викладання в контексті навчання учнів з особливими освітніми потребами (ООП). На основі аналізу зарубіжного практичного досвіду застосування цієї технології виокремлено та охарактеризовано шість найбільш поширених моделей спів-викладання, а також висвітлено особливості впровадження технології спільного викладання в закладах освіти Польщі та Фінляндії.

Ключові слова: *інклюзія, спільне викладання, модель спів-викладання, діти з особливими освітніми потребами (ООП), асистент вчителя, спеціальний педагог, методичні рекомендації, ефективність освітнього процесу.*

VASYLIEVA Halyna Ivanivna, MARTYNCHUK Olena Valeriivna, FEN Mariia Vasylivna. SPECIFIC FEATURES OF IMPLEMENTING CO-TEACHING IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article examines the theoretical foundations and practical implementation of co-teaching in the education of students with special educational needs (SEN). Based on the analysis of international practical experience with this technology, six of the most common co-teaching models have been identified and characterized, and the features of implementing co-teaching in educational institutions in Poland and Finland have also been highlighted.

© Васильєва Г., Мартинчук О., Фень М., 2025

The author found that co-teaching aligns with current educational trends, as it promotes the principles of inclusivity, partnership, and interdisciplinary collaboration. Unlike international practice, where co-teaching typically involves a partnership between a teacher and a special educator, in Ukrainian educational institutions it is mostly implemented through the collaboration of a teacher and a teacher assistant. The teacher assistant's main role is to support the teacher, facilitate individualized learning, adapt materials to students' needs, and ensure a comfortable inclusive environment, while monitoring progress and providing additional support to enhance educational effectiveness.

The results of an empirical study on teachers' awareness of and attitudes toward co-teaching are presented; the application of co-teaching models in Ukrainian educational institutions, as well as existing organizational and pedagogical challenges requiring systematic solutions, are analyzed. The study indicates that while most teachers and specialists value co-teaching for enhancing collaboration, they face challenges such as limited planning time, low involvement of assistants or special educators, and uncertainty in using effective teaching strategies. Methodological recommendations developed during the study are proposed to enhance the effectiveness of co-teaching implementation, optimize collaboration between teachers and assistants, and create a supportive inclusive environment for students with special educational needs.

Keywords: *inclusion, co-teaching, co-teaching model, students with special educational needs (SEN), teacher assistant, special educator, methodological recommendations, effectiveness of the educational process.*

Постановка та обгрунтування актуальності проблеми. Одним із пріоритетних завдань Нової української школи є створення інклюзивного освітнього середовища, де всі учні, незалежно від особливих освітніх потреб, можуть успішно навчатися, розвивати соціальні компетентності, вдосконалювати комунікативні навички та відчувати себе повноцінною частиною колективу однолітків. Вирішальну роль у забезпеченні ефективної інклюзії відіграють учитель, асистент учителя та спеціальний педагог, які спільно створюють умови для рівного доступу здобувачів освіти та сприяють їхньому всебічному розвитку. Сучасна інклюзивна освіта вимагає від них переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу, що враховують індивідуальні особливості та можливості учнів з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема в контексті спільного викладання. Ця технологія передбачає тісну співпрацю вчителя з асистентом учителя чи спеціальним педагогом, які організовують освітній процес у єдиному фізичному просторі (класі) для різноманітної за складом групи учнів, серед яких є діти з особливими освітніми потребами. Об'єднані спільною відповідальністю та ресурсами, педагоги та фахівці разом планують освітній процес, узгоджують стилі та методи роботи в класі, визначають стратегії викладання та форми оцінювання навчальних досягнень учнів [6].

Завдяки спільному викладанню створюються умови для індивідуалізації навчання та рівного доступу до освітніх ресурсів для всіх здобувачів освіти, у тому числі осіб з ООП. Налагодження спільного викладання серед педагогічних працівників є необхідним для позитивної динаміки розвитку дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 84]. При активному застосуванні цієї технології відкриваються нові можливості для навчання та формується сприятливий соціально-емоційний клімат у класі – атмосфера взаємоповаги, підтримки та прийняття, що є визначальним фактором успішної інклюзії.

Разом із численними перевагами практика спільного викладання має й певні виклики, серед яких – необхідність узгодження педагогічних стратегій, спільного планування уроків, розподіл ролей і відповідальності між учасниками команди супроводу. Ефективність цієї моделі значною мірою зумовлюється рівнем інклюзивної компетентності педагогів, забезпеченістю методичними матеріалами, підтримкою з боку адміністрації закладу освіти та готовністю учасників освітнього процесу до міждисциплінарної співпраці.

Спільне викладання є перспективною освітньою практикою, проте в Україні воно ще недостатньо поширене, тоді як світовий досвід демонструє його ефективність у підвищенні якості навчання та формуванні інклюзивного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанням співпраці педагогів і фахівців інклюзивної освіти та технологізації освітнього процесу присвячена велика кількість наукових праць українських та закордонних дослідників: О. Андрощук,

Е. Данілавічютє, А. Колупаєва, С. Литовченко, О. Мартинчук, Ю. Найда, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, О. Федоренко, M. Ainscow, T. Booth, L. Cook, M. Friend, T. Iacono, D. Johnson, R. Johnson, V. Kauranen, M. Kokko, Z. Narkun-Jakubińska, C. Sundqvist, M. Takala, G. Szumski.

Наукові дослідження підтверджують, що ефективне впровадження технології спільного викладання в інклюзивному освітньому середовищі ґрунтується на використанні різноманітних підходів і стратегій, які забезпечують результативну співпрацю педагогів та інших фахівців. Водночас, аналіз міжнародної та вітчизняної наукової літератури засвідчує наявність проблем у практичній реалізації спільного викладання, попри його значний потенціал для забезпечення якісної освіти та досягнення позитивних результатів навчання та соціалізації учнів.

Зважаючи на актуальність проблеми, перспективним напрямом є проведення власних досліджень та розроблення методичних рекомендацій, спрямованих на удосконалення застосування технології спільного викладання в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета статті полягає у здійсненні теоретичного аналізу особливостей застосування технології спільного викладання за кордоном (на прикладі Польщі та Фінляндії), визначенні її переваг і труднощів упровадження, а також у представленні результатів власного дослідження, проведеного в українських закладах освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спільне викладання відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти, оскільки сприяє реалізації принципів інклюзивності, партнерства та міждисциплінарної взаємодії. Ефективність цієї практики ґрунтується на узгоджених цілях, спільних цінностях і переконаннях, рівноправності учасників, колективному лідерстві та тісній співпраці. Серед ключових ознак співпраці педагогів та фахівців у процесі спільного викладання визначають особистісну взаємодію, позитивну взаємозалежність, розвиток міжособистісних умінь, систематичний моніторинг результатів і особисту відповідальність кожного учасника [2].

Сукупність окреслених характеристик стала основою для виокремлення різних підходів до організації спільного викладання. Зокрема, у зарубіжній літературі описано шість моделей, розроблених американськими дослідницями М. Френд та Л. Кук [6]. Подальший аналіз дозволяє розкрити зміст і специфіку реалізації моделей, які подаються в порядку зростання рівня співпраці, необхідної для їх реалізації: від моделі, що вимагає мінімальної взаємодії між педагогами, до моделі, яка передбачає найтіснішу співпрацю.

1. *Один навчає, інший спостерігає* – модель, в якій один педагог безпосередньо веде урок, а другий спостерігає за роботою учнів, фіксує їхню активність, рівень розуміння матеріалу та поведінку. Такий підхід дозволяє накопичувати цінну інформацію для наступного аналізу та коригування освітнього процесу.

2. *Один навчає, інший допомагає.* При цьому підході один педагог веде урок, а інший надає індивідуальну підтримку тим учням, хто має труднощі: у разі потреби реагує на проблемну поведінку учнів, відповідає на запитання, роздає навчальні матеріали.

Перші дві моделі характеризуються чітким розподілом ролей педагогів. Їхня перевага полягає у відносній простоті впровадження: вони не потребують додаткового часу на спільне планування, а під час уроку педагоги виконують свої функції незалежно один від одного. Водночас такі моделі можуть не забезпечувати достатньої інтеграції учнів і підвищувати ризик стигматизації дітей з особливими освітніми потребами, оскільки асистент учителя або спеціальний педагог часто сприймаються як фахівці, призначені виключно для підтримки цієї категорії учнів, у той час як основний учитель опікується рештою класу [7].

3. *Навчальні станції.* У цій моделі клас поділяється на кілька груп, кожна з яких виконує окремі завдання. Педагоги працюють на різних «станціях», заздалегідь узгоджуючи план уроку та розподіляючи обов’язки як у підготовці, так і під час проведення заняття. Перевагою такого підходу є те, що кожен учитель відповідає лише за одну «станцію», що дозволяє працювати з меншою кількістю учнів і приділяти їм більше уваги. До викликів моделі належать синхронізація часу – усі педагоги мають завершити свою частину одночасно – та організація простору: групи потрібно розмістити так, щоб вони не заважали одна одній і учні могли безперешкодно переходити до іншої «станції».

4. *Паралельне викладання* передбачає, що два вчителі спільно планують урок, проте проводять його окремо для двох рівноцінних груп учнів. Протягом заняття групи залишаються незмінними, що дає змогу кожному педагогові працювати з меншою кількістю учнів та забезпечувати більш індивідуальну

підтримку. Така модель є особливо ефективною при викладанні складного навчального матеріалу, адже дозволяє ретельно опрацьовувати тему з кожним учнем. Основною умовою успішного застосування паралельного викладання є узгодження темпу та підходів до навчання, а також продумане планування завдань і чіткий розподіл обов'язків між педагогами.

5. *Альтернативне викладання* – формат, який дозволяє педагогам чергувати ролі та змінювати групи учнів у процесі заняття, що забезпечує диференційований підхід до здобувачів освіти. У рамках цієї моделі один учитель працює з невеликою групою учнів – зазвичай від трьох до восьми осіб – які мають труднощі в навчанні, були відсутні на попередніх уроках або потребують додаткової підтримки для засвоєння матеріалу. Паралельно другий учитель проводить урок для решти класу, забезпечуючи безперервність освітнього процесу та підтримуючи загальний темп заняття. Такий підхід сприяє активному залученню всіх учнів, підвищує їхню мотивацію та дозволяє ефективніше використовувати час уроку. Серед викликів – ризик соціальної ізоляції учнів малої групи та складність оцінювання результатів навчання. Проте, при правильній організації ця модель значно підвищує якість індивідуальної підтримки учнів і ефективність освітнього процесу.

6. *Командне викладання* – це завершальна модель спільного навчання, яка передбачає рівноправну участь двох або більше викладачів у всіх аспектах освітнього процесу. У рамках цієї моделі педагоги спільно планують уроки, узгоджують навчальні цілі, зміст та методи, а також розподіляють ролі і відповідальність. Під час проведення занять усі викладачі взаємодіють із учнями одночасно, доповнюють і підтримують один одного, створюючи динамічне й інтерактивне освітнє середовище.

Командне викладання дозволяє інтегрувати різні дисципліни, демонструючи учням взаємозв'язок між темами та формуючи цілісне розуміння матеріалу. Крім того, викладачі спільно оцінюють навчальні досягнення студентів, використовуючи узгоджені критерії та спостереження. Така модель сприяє підвищенню якості навчання, ефективній підтримці учнів і розвитку професійних навичок співпраці серед педагогів. Варто зазначити, що окреслені моделі можуть слугувати основою для розробки інших організаційних підходів [6, 7].

Технологія спільного викладання широко застосовується в багатьох країнах світу, зокрема в Польщі та Фінляндії, де вона є невід'ємною частиною системи інклюзивної освіти, забезпечуючи інтеграцію учнів з різними освітніми потребами та розвиток професійних компетентностей педагогів.

Упродовж останніх десятиліть у Польщі активно розвивається практика спільного викладання (*współnauczanie*), яка передбачає спільну роботу вчителів предметників та підтримуючих вчителів як співорганізаторів освітнього процесу. Співпраця між педагогами в класі, тобто так зване співвикладання (англійською – co-teaching), може здійснюватися різними способами. Вони відрізняються передусім ступенем залученості обох учителів до спільної роботи, а також організацією уроку та освітнього процесу [7].

У Польщі домінує модель «один навчає, інший допомагає», яка є найменш ефективною порівняно з іншими, більш партнерськими моделями, та може призводити до ієрархії ролей і обмежувати повну інтеграцію учнів [8]. Поряд із зазначеною моделлю у польських закладах освіти успішно застосовуються й інші моделі спільного викладання. Дослідження Шумського (2022), проведене серед учнів інклюзивних класів початкових шкіл у Польщі, показало широке використання моделей спільного викладання, що виходять за межі традиційного підходу «один навчає, інший допомагає». Згідно з отриманими даними, у залежності від ресурсного забезпечення, складу класу та освітніх потреб учнів застосовуються паралельне, альтернативне, командне та комбіноване (з чергуванням ролей учителів) викладання. Використання цих підходів дає змогу ефективно адаптувати освітній процес до потреб різнорівневих учнівських груп, що, у свою чергу, забезпечує інклюзивність та підвищує якість навчання. Індивідуальна підтримка надається не лише учням з особливими освітніми потребами, а й дітям з типовим розвитком, що сприяє створенню сприятливого освітнього середовища для всіх здобувачів освіти [9]. Відтак, у польських закладах освіти спільне викладання розглядається як ефективний механізм організації інклюзивного навчання, що забезпечує рівні можливості для особистісного й освітнього розвитку кожного учня.

У сучасній фінській школі спільне викладання є звичною практикою, що забезпечується двома викладачами одно-

часно, зазвичай вчителем та спеціальним педагогом. За опитуваннями фінських учителів і кейс-дослідженнями шкільних колективів, найпоширенішими у щоденній практиці залишаються «один навчає, інший допомагає» та «альтернативне викладання», адже вони найменше вимагають перебудови розкладу й швидше дають адресну підтримку; «паралельне» та «станційне» використовують переважно для диференціації навчального матеріалу, а «командне» розглядають як «вищий рівень» партнерства, хоча воно потребує більше часу на спільне планування та чіткий розподіл ролей між педагогами. Дослідження фінських учених свідчать про загалом позитивне ставлення вчителів до спів-викладання, оскільки вони відзначають його потенціал для підвищення якості освітнього процесу та підтримки різних учнівських потреб; водночас серед головних викликів, які вчителі відчувають на практиці, називають обмежений час на планування уроків, труднощі у визначенні чітких партнерських ролей та балансуванні відповідальностей між співпрацюючими педагогами, що може впливати на ефективність спільної роботи [3; 10; 11].

Важливим є те, що Фінляндія активно інвестує у підготовку майбутніх педагогів та фахівців для спільної роботи. Сучасні підходи передбачають практику спільного викладання під час стажування, що дозволяє студентам відпрацьовувати саме командні та станційні моделі, набуваючи необхідного досвіду співпраці й формуючи готовність до ефективної роботи в інклюзивних класах [12].

В Україні практика спільного викладання почала розвиватися з упровадженням концепції інклюзивної освіти, тоді як у більшості європейських країн вона вже набула широкого поширення. На відміну від міжнародного досвіду, де спів-викладання здійснюється у партнерстві вчителя та спеціального педагога, в українських закладах освіти воно здебільшого реалізується у взаємодії вчителя з асистентом учителя. Основне призначення асистента вчителя як суб'єкта освітнього процесу полягає у підтримці вчителя під час уроків, сприянні індивідуалізації навчання, адаптації матеріалу до потреб учнів та забезпеченні комфортного інклюзивного середовища. Асистент учителя також допомагає у спостереженні за прогресом учнів і наданні додаткової підтримки, що підвищує ефективність навчання [4].

Виходячи з окреслених теоретичних засад нами було здійснено опитування фахівців з метою визначення рівня обізнаності та ставлення до технології спільного викладання, особливостей використання її моделей, а також існуючих труднощів та переваг під час спільної роботи педагогів в одному інклюзивному класі. Для збору даних було організовано анонімне онлайн-опитування за допомогою Google Форми, яке містило 12 запитань закритого і відкритого типу. Це дозволило провести кількісний та якісний аналіз співпраці педагогів і фахівців, а також виявити практичні аспекти застосування різних моделей. В опитуванні взяли участь 24 педагогічні працівники: 11 вчителів, 9 асистентів учителів, 2 практичні психологи та 2 вчителі-логопеди з двох закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Результати дослідження показали, що найпоширенішою моделлю є «один навчає, інший допомагає» (72,7%), тоді як модель «один навчає, інший спостерігає» використовується лише в 9,1% випадків. Моделі «паралельне викладання» та «альтернативне викладання» практично не використовуються. Водночас респонденти оцінюють як найбільш ефективні моделі «командне викладання» та «навчальні станції», які фактично впроваджуються лише у 4,5% випадків, що свідчить про наявність значного розриву між суб'єктивною оцінкою ефективності та реальним практичним використанням моделей в інклюзивних класах.

Узагальнені дані відповідей педагогів та фахівців дають підстави стверджувати, що більшість із них усвідомлює важливість застосування технології спільного викладання, яка сприяє налагодженню комунікації та міжособистісної взаємодії педагогічних працівників, формуванню взаєморозуміння й емпатії, необхідних для належної підтримки та супроводу осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Відповідаючи на відкрите запитання анкети щодо покращення шляхів співпраці між учителем та асистентом учителя чи спеціальним педагогом, які працюють в одному інклюзивному класі, респонденти наголосили на важливості чіткого розподілу професійних обов'язків, взаємного планування, довіри між педагогами, постійної самоосвіти та підтримки з боку керівництва. Разом із тим, учасники опитування визначили низку труднощів у професійній діяльності та взаємодії: брак часу на спільне планування уроків (31,5%), недостатнє залучення асистента вчителя до процесу планування та підготовки матеріалів (22,5%), несумісність характерів, вікові відмінності та невпевненість у стратегіях викладання (18,8%), тоді

як 9% педагогів зазначають, що відчувають себе взагалі допоміжним персоналом. Отже, практичне впровадження моделей спільного викладання залишається обмеженим через організаційні, часові та компетентнісні бар'єри, що підкреслює необхідність координації спільного планування та належної організаційної підтримки з боку адміністрації закладів освіти. Водночас виявлений розрив між визнаною практичною цінністю окремих моделей та їхнім реальним застосуванням свідчить про потребу в удосконаленні методичного супроводу та системному підвищенні кваліфікації педагогічних працівни-ків.

З огляду на виявлені переваги та проблемні аспекти впровадження спільного викладання в інклюзивному освітньому середовищі, з метою підвищення ефективності його застосування нами було розроблено методичні рекомендації, спрямовані на забезпечення успішної реалізації цієї технології. Зокрема, до них належать:

1. *Систематичне планування спільної діяльності педагогів*, що передбачає чітке визначення цілей уроку, розподіл ролей і відповідальності між учителем та асистентом учителя чи спеціальним педагогом. Головними особливостями успішного спільного викладання є колегіальна підготовка до уроку обох педагогів та їх рівноцінність, рівнозначність та взаємозамінність [5]. Для подолання труднощів щодо нестачі часу на спільне планування педагогам доцільно: використовувати сучасні технології для комунікації (електронна пошта, месенджери, Skype, Zoom); дотримуватись встановлених педагогами термінів для планування, (наприклад, 35 хвилин один раз на тиждень перед початком занять); використовувати інструменти для спільного редагування документів (наприклад, Google Docs); вести спільний зошит для планування уроків.

2. *Створення сприятливого соціально-емоційного середовища*, заснованого на взаємоповазі, толерантності та партнерській взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Для ефективного впровадження цієї практики педагогам рекомендується: чітко визначатись та дотримуватись правил комунікації; активно розвивати навички слухання й розуміння співрозмовника; формувати атмосферу довіри між усіма учасниками освітнього процесу; відкрито обговорювати проблеми та конфлікти з метою пошуку конструктивних рішень; спільно аналізувати складні педагогічні ситуації для удосконалення практик взаємодії.

3. *Використання різноманітних методів оцінювання*, орієнтованих на навчання та індивідуальний прогрес кожного учня. Для реалізації цієї рекомендації педагогам потрібно: застосовувати як формувальне, так і підсумкове оцінювання; враховувати індивідуальні особливості та темп навчання учнів; надавати здобувачам освіти регулярний і конструктивний зворотний зв'язок; залучати їх до обговорення критеріїв оцінювання та формування власних освітніх цілей.

4. *Постійний професійний розвиток педагогів*, що включає участь у тематичних тренінгах, науково-практичних семінарах, онлайн вебінарах, навчальних курсах. Для підвищення рівня кваліфікації педагогам також рекомендовано: практикувати взаємовідвідування уроків з подальшим обговоренням і рефлексією; ділитися власним досвідом та переймати успішні практики колег, зокрема щодо впровадження партнерських моделей спільного викладання; вести професійне портфоліо для відстеження власних досягнень і розвитку.

Виконання цих рекомендацій дозволить удосконалити організацію освітнього процесу, забезпечити системність і скоординованість дій педагогів, посилити індивідуалізацію навчання та своєчасну підтримку дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Аналіз зарубіжного досвіду та результати емпіричного дослідження в українських закладах освіти показали, що, попри значний потенціал технології спільного викладання у створенні якісного інклюзивного освітнього середовища, на практиці її реалізація стикається з низкою викликів, серед яких ключове місце посідає організація ефективної співпраці педагогів і фахівців. Основними характеристиками такої співпраці виступають позитивна взаємодія, спільна відповідальність, комунікативні навички, моніторинг прогресу та індивідуальна підзвітність. Саме вони створюють підґрунтя для формування партнерських стосунків між педагогами та забезпечують цілісність освітнього процесу.

Наразі в українських закладах освіти зберігаються певні організаційні та педагогічні труднощі, що потребують системного вирішення. Запровадження методичних рекомендацій, розроблених на основі проведеного дослідження, може сприяти удосконаленню практики спільного викладання в умовах інклюзивного освітнього середовища, підвищенню професійної компетентності педагогів, покращенню координації між педаго-

гами та фахівцями, а також створенню більш ефективних умов для навчання й розвитку учнів із різними освітніми потребами.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в оцінці результативності цієї технології, зокрема впливу спільного викладання на навчальні досягнення, академічні компетенції, критичне мислення та соціальні навички учнів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Васильєва Г., Фень М. Застосування технології спільного викладання в умовах інклюзивного навчання. Актуальні проблеми соціальної роботи та інклюзивної освіти в сучасних умовах: матеріали ІІ Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Дрогобич, 25-26 квітня 2024 р.). Дрогобич: ДДПУ імені І. Франка, 2024. С. 82–85.
2. Андрощук О. Спільне викладання – оптимальний стиль побудови взаємовідносин в закладі з інклюзивною формою навчання. *Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти*: матеріали Регіональної науково-практичної інтернет-конференції, 27–30 лист. 2018 р. Житомир, 2018.
3. Мартинчук О. Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїля). *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки):* збірник наукових праць. 2019. № 12. 358 с.
4. Про внесення змін до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.05.2025 № 787 [Електронний ресурс]. URL: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/uploads/public/68a/dab/7ce/68adab7ce6ab7638400192.pdf
5. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.
6. Cook L., Friend M. Six Approaches to Co-Teaching. Continental Press, 2022. URL: https://www.continentalpress.com/blog/explore-the-6-models-of-co-teaching (дата звернення: 29.08.2025)
7. Narkun-Jakubińska Z., Smogorzewska J., Trębacz-Ritter A., Wołowicz A., Szumski G. Współnauczanie w praktyce – poradnik metodyczny dla nauczycieli i nauczycieli współorganizujących kształcenie w oddziałach ogólnodostępnych integracyjnych. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2022. URL: https://wuw.pl/data/include/cms//Wspolnauczanie_Narkun_Jakubinska_Z_Smogorzewska_J_Trebacz_Ritter_A_Wolowicz_A_Szumski_G_2022.pdf (дата звернення: 29.08.2025).
8. Iacono T., Landry O., Garcia-Melgar A., Spong J., Hyett N., Bagley K., McKinstry C. A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*. 2021. Vol. 27, No. 13. P. 1454–1468. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423 (дата звернення: 29.08.2025).
9. Szumski, G. Co-teaching in Polish primary schools: Model of cooperation and benefits for students. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2022. No. 610 (5), P. 54–65. URL: https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.8632grafiati.com+1 (дата звернення: 29.08.2025).
10. Kokko M., Pihlaja P., Takala M. Towards inclusive teaching: Finnish teachers' justifications for co-teaching. *Education in the North*. 2022. Vol. 29, No. 1. P. 61–83. URL:https://www.abdn.ac.uk/uploads/education/documents/journals_documents/Volume_29_Issue_1_For_Students/5_EITN_2022_01_10_Kokko.pdf (дата звернення: 29.08.2025).
11. Kauranen V., Rytivaara A., Sundqvist C., Björk-Åman C. Perceptions of co-teaching in a Finnish school community. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2201016 (дата звернення: 29.08.2025).
12. Sundqvist C., Björk-Åman C., Ström K. Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*. 2020. DOI:https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2023.2215008 (дата звернення: 29.08.2025).

REFERENCES

1. Vasylieva, H., Fen, M. (2024). *Zastosuvannia tekhnolohii spilnoho vykladannia v umovakh inkliuzyvnoho navchannia.* [Application of joint teaching technology in inclusive education]. Drohobych.
2. Androshchuk, O. (2018). *Spilne vykladannia – optymalnyi styl pobudovy vzaiemovidnosyn v zakladi z inkliuzyvnoiu formoiu navchannia.* [Joint teaching – the optimal style of building relationships in an institution with an inclusive form of education]. Zhytomyr.
3. Martynchuk, O. (2019). *Profesiina diialnist spetsialnykh pedahohiv inkliuzyvnykh zakladiv osvity u krainakh z vysokym rivnem rozvytku osvitnikh system (na prykladi Velykobrytanii, Finliandii ta Izrailia).* [Professional activities of special educators of inclusive educational institutions in countries with a high level of development of educational systems (on the example of Great Britain, Finland and Israel)]. Kyiv.

4. *Pro vnesennya zmin do Prymirnoho polozhennya pro komandu psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zahal'noyi seredn'oyi ta doshkil'noyi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 29.05.2025 № 787.* (2025). [On amendments to the Model Regulation on the team of psychological and pedagogical support for a child with special educational needs in a general secondary and preschool education institution: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 05/29/2025 No. 787]. Kyiv.
5. Skrypnyk, T. V. (2019). *Dity z autyzmom v inkliuzii: stsenarii uspikhu.* [Children with autism in inclusion: success scenarios]. Kyiv.
6. Cook, L., Friend, M. (2022). *Shist' pidkhodiv do spil'noho navchannya.* [Six Approaches to Co-Teaching].
7. Narkun-Jakubińska, Z., Smogorzewska, J., Trębacz-Ritter, A., Wołowicz, A., Szumski, G. (2022). *Spil'ne navchannya na praktytsi – metodychnyy posibnyk dlya vchyteliv ta vchyteliv, yaki spil'no orhanizovuyut' navchannya v masovykh intehrovanykh klasakh.* [Co-teaching in practice – a methodological guide for teachers and teachers co-organizing education in mainstream integrated classes]. Warszawa.
8. Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., McKinstry, C. (2021). *Systematychnyy ohlyad efektyvnosti spil'noho navchannya u pokrashchenni inklyuzyvnoyi osvity dlya uchniv z invalidnistyu.* [A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability].
9. Szumski, G. (2022). *Spil'ne navchannya u pol's'kykh pochatkovykh shkolakh: model' spivpratsi ta perevahy dlya uchniv.* [Co-teaching in Polish primary schools: Model of cooperation and benefits for students].
10. Kokko, M., Pihlaja, P., Takala, M. (2022). *Shlyakh do inklyuzyvnoho navchannya: obgruntuvannya spil'noho navchannya fins'kymy vchytelyamy.* [Towards inclusive teaching: Finnish teachers' justifications for co-teaching. Education in the North].
11. Kauranen, V., Rytivaara, A., Sundqvist, C., Björk-Åman, C. (2023). *Spryynyattya spil'noho navchannya u fins'kiy shkil'niy spil'noti.* [Perceptions of co-teaching in a Finnish school community].
12. Sundqvist, C., Björk-Åman, C., Ström, K. (2020). *Spetsial'ni vchyteli ta vykorystannya spil'noho navchannya u shveds'ko-movnykh shkolakh u Finlyandiyi.* [Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland European].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ВАСИЛЬЄВА Галина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: особливості застосування технології спільного викладання в інклюзивному освітньому середовищі за кордоном та в українських закладах освіти.

МАРТИНЧУК Олена Валеріївна – професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: особливості застосування технології спільного викладання в інклюзивному освітньому середовищі за кордоном та в українських закладах освіти.

ФЕНЬ Марія Василівна – практичний психолог, Плесецька гімназія Калинівської селищної ради Фастівського району Київської області.

Наукові інтереси: особливості застосування технології спільного викладання в інклюзивному освітньому середовищі за кордоном та в українських закладах освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

VASYLIEVA Halyna Ivanivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Circle of scientific interests: specific features of implementing co-teaching in inclusive educational environments abroad and in Ukrainian educational institutions.

MARTYNCHUK Olena Valeriivna – Professor, Head of the Department of Special and Inclusive Education at the Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Circle of scientific interests: specific features of implementing co-teaching in inclusive educational environments abroad and in Ukrainian educational institutions.

FEN Mariia Vasylivna – practical Psychologist, Plesetsk Gymnasium Kalynivka Settlement Council, Fastiv District, Kyiv Region.

Circle of scientific interests: specific features of implementing co-teaching in inclusive educational environments abroad and in Ukrainian educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 28.07.2025 р.

УДК: 54(477.87)(092)
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.081

КОЛОЖВАРІ Степан Васильович –
PhD, доцент кафедри біології та хімії
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-4527-7762
e-mail: kolozsvari.istvan@kmf.org.ua
ГАДНАДЬ Іштван Іштванович –
PhD, доцент кафедри біології та хімії
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-8931-4863
e-mail: hadnagy.istvan@kmf.org.ua
КОГУТ Ержебет Імріївна –
PhD, доцент, завідувач кафедри біології та хімії
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-7614-1606
e-mail: kohut.erzsebet@kmf.org.ua

LIFE AND SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL CONTRIBUTIONS OF ISTVÁN BUCZKÓ

КОЛОЖВАРІ Степан Васильович, ГАДНАДЬ Іштван Іштванович, КОГУТ Ержебет Імріївна. ЖИТТЯ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВНЕСОК ІШТВАНА БУЧКО

У цьому дослідженні представлено науково-педагогічну діяльність доктора Іштвана Бучко (1930–2020), з особливим акцентом на його значну роль у вищій освіті та науковій освіті в Закарпатському регіоні. Маючи освіту хіміка, він займався різноманітними дослідницькими інтересами в галузі фотохімії та аналізу навколишнього середовища. Як педагог, він протягом кількох десятиліть сприяв підвищенню кваліфікації студентів-хіміків та біологів у Закарпатському угорському коледжі імені Ференца Ракоці II та Ужгородському державному університеті. Внесок Іштвана Бучко був визначним не лише в науковому та освітньому плані, але й у сприянні розвитку майбутніх поколінь угорських науковців на Закарпатті. Він відіграв ключову роль у підтримці високого рівня академічної наступності для угорської меншини в регіоні.

***Ключові слова**: Іштван Бучко, хімія, біохімія, історія освіти, Закарпаття.*

KOLOZHVARI Stepan Vasilyevich, GADNAD Istvan Istvanovich, KOHUT Erzhebet Imrievna. LIFE AND SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL CONTRIBUTIONS OF ISTVÁN BUCZKÓ

This study presents the scientific and pedagogical work of Dr. István Buczkó (1930–2020), with particular emphasis on his significant role in higher education and science education in the Transcarpathian region. Trained as a chemist, he pursued diverse research interests in photochemistry and environmental analysis. As an educator, he contributed for several decades to the advanced training of chemistry and biology students at both the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College and Uzhhorod State University. István Buczkó's contributions were remarkable not only in scientific and educational terms, but also in fostering the development of future generations of Hungarian scholars in Transcarpathia. He played a key role in sustaining a high standard of academic continuity for the Hungarian minority in the region.

Buczkó played a pivotal role in the educational, scientific, and infrastructural development of the region, often at considerable personal cost. Persevering in the rigid socio-political environment of the Soviet Union demanded an extraordinary capacity to navigate the scientific world with both tact and conviction, a quality that reflected not only his inner strength, but also the rich cultural and intellectual foundation upon which he built his life.

To create lasting value amid historical turbulence is always more challenging than doing so under stable circumstances. Yet it was precisely in such challenging conditions that István Buczkó forged his professional and personal path. One of the most symbolic gestures of his life, donating his own land to the college in Berehove during his final years, eloquently encapsulates his enduring commitment to science and to the collective future. This act represents not only his personal

© Коложварі С., Гаднадь І., Когут Е., 2025

generosity but also a lasting, tangible legacy: a place where future generations of Transcarpathians may learn, conduct research, and form enduring bonds with one another.

Keywords: *István Buczkó, chemistry, biochemistry, history of education, Transcarpathia.*

Formulation and justification of the relevance of the problem. The life trajectories of distinguished scholars, recognized in both domestic and international academic circles, serve as vital links between past and present, offering essential points of reference for shaping the future. Their examples provide insight into the historical epochs and value systems that shaped their professional and public engagement, values that continue to exert influence on contemporary society. Their biographies reveal the enduring historical processes that continue to inform our present.

Analysis of recent research and publications. Studying scientific literature proves that the fields of chemistry and biology in Ukraine were studied by scientists, including: A. K. Babka, M. A. Bunge, A. M. Holuba, Y. K. Delimarsky, M. Y. Kornilova, V. O. Kistyakivsky, O. V. Kirsanova, I. V. Pyatnytskyi and others. The life and creative path of these scientists has been studied in various publications. We set the goal of studying the contribution of Istvan Buchko to the development of photochemistry and environmental analysis to the scientific treasury of Transcarpathia.

The purpose of the article is – research into the scientific achievements of Istvan Buchko and his contribution to the development of the Hungarian scientific and educational sector and Transcarpathia.

Presentation of the main research material. Twentieth-century Central and Eastern Europe produced a particularly rich array of such formative and exemplary lives, especially among those who lived and worked as members of ethnic minorities situated at the intersection of political authority and national identity. These individuals often sought to harmonize the pursuit of scientific excellence with a commitment to serving their communities. Dr István Buczkó (1930–2020) stands as a notable example of this endeavour. As a prominent representative of the Hungarian scientific and educational elite in Transcarpathia, he devoted decades of his life to applying his expertise in the natural sciences not only for personal advancement but also in service to the Hungarian minority of the region. As a chemist, department head, and researcher, he played a significant role in safeguarding the integrity and continuity of higher education and scientific research in Transcarpathia, often in the face of shifting and unstable political and social conditions. His legacy transcends his own discipline, as his former students continue to shape the intellectual life of local communities.

This study seeks to provide a comprehensive overview of István Buczkó's life, scientific contributions, and pedagogical impact, with particular attention to his enduring efforts to create lasting value both within Transcarpathia and the broader scholarly world. His rich and eventful biography offers a meaningful framework for understanding the breadth and significance of his influence.

The twentieth century posed unique challenges for the Hungarian minority in Transcarpathia. The era of integration into the Soviet Union was marked by the marginalization of linguistic and national identity, especially in the spheres of education and culture.

Much of the information presented in this study is based on personal conversations with the late Dr. István Buczkó, as well as posthumously published biographical accounts. In presenting his life and work, this article also offers a broader perspective on the intellectual history of the Hungarian community in Transcarpathia during the twentieth century.

István Buczkó was born on June 3, 1930, in Mukachevo, into a Hungarian intellectual family. His father served as a school principal and authored a mathematics textbook for schoolchildren. Buczkó's formative years were marked by the complex political transformations of Transcarpathia: the Czechoslovak period, the turmoil of World War II, the brief administration of Podkarpatska Rus', the Hungarian governance following the Second Vienna Award, his active research career under the Soviet regime, and finally life in independent Ukraine after 1991.

He spent most of his early years in Királyháza, Vynohradiv, and Mukachevo – then a distinctly multiethnic town. His formal education began in the classical civic school tradition, which placed a strong emphasis on a broad and humanistic cultural foundation. He completed his secondary education in 1948 at Secondary School No. 1 in Mukachevo. That same year, he was admitted to the Faculty of Chemistry at Uzhhorod State University, where he earned his degree in 1953. While still a university student, he began teaching physics at an evening secondary school in Uzhhorod, demonstrating his early commitment to pedagogy.

Buczkó's intellectual upbringing and the culturally diverse environment of twentieth-century Transcarpathia shaped him into a multilingual scholar with a broad and inclusive

worldview. His cheerful and engaging personality, coupled with a natural aptitude for languages, enabled him, as a native speaker of Hungarian, to communicate fluently in English, German, Ukrainian, Czech, and Yiddish. Moreover, his civic school education encompassed Latin and Ancient Greek, further attesting to the depth of his classical scholarly formation.

A pivotal milestone in István Buczkó's academic trajectory was his admission to the Department of Photochemistry at the L. V. Pisarzhevsky Institute of Physical Chemistry, part of the Academy of Sciences of the Ukrainian SSR. Following the completion of his university studies, he pursued postgraduate education there, subsequently working as an engineer. In November 1957, he was appointed as a research associate in the same department. In 1962, he successfully defended his Candidate of Sciences dissertation, entitled *Dark and Photochemical Interactions of Chlorophyll with Iron Salts* (*Темнові та фотохімічні взаємодії хлорофілу з солями заліза*).

The political and social context of his student years and early academic career presented both limitations and demands. It required adaptability, the acquisition of foreign language skills, and considerable perseverance. Buczkó's professional journey began during the formative years of the Soviet higher education system in Transcarpathia, a period marked by rigid ideological oversight. Despite these challenges, he succeeded in establishing a firm scientific foundation, which would later support his significant contributions to academic program development and institutional leadership.

Motivated by a deep commitment to enriching the intellectual life of his native region, Buczkó applied for and was awarded a position as assistant professor in the Department of General and Inorganic Chemistry at Uzhhorod State University in 1963. That same year, he was nominated for the title of associate professor. His academic career remained closely connected to Uzhhorod State University and, later, to the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education in Berehove. With only brief interruptions, he served as an educator, researcher, and department head for over five decades.

Shortly after returning to Transcarpathia, Buczkó was selected as part of a delegation of Soviet scientists to participate in an international academic mission to Africa. Together with his wife, also a chemist, he was posted to Ghana, where he held the position of visiting professor at the University of Cape Coast from 1964 to 1966.

Upon his return, he was appointed Head of the Department of General and Inorganic Chemistry at Uzhhorod State University in September 1966. That same year, he launched a new academic programme in inorganic chemistry, and in 1968 he played a key role in establishing the department's doctoral school. Over time, his research interests shifted toward applied photochemistry, with a particular emphasis on its biochemical and environmental dimensions.

His contributions extended beyond the academic sphere. From 1973 to 1975, he served as Deputy Director of the Scientific and Technical Information Centre at the House of Soviet Culture and Science in Budapest, engaging in both scientific and cultural organisational work.

Following his return from Hungary in 1975, he resumed his leadership at the Department of General and Inorganic Chemistry at Uzhhorod State University. From September 1995 until his retirement, he was employed as a scientific researcher at the Research Sector of Uzhhorod National University.

In 2007, Buczkó joined the Faculty of Biology at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. From September 2011 to January 2020, he served as Head of the Department of Biology and Chemistry. Over his thirteen-year tenure, he played an active role in organizing international conferences, preparing scientific publications, supporting the institutional accreditation process, and supervising student theses.

István Buczkó's was distinguished as an educator. His lectures were not only professionally rich in content but also exemplary in their didactic clarity and pedagogical quality. According to testimonies from both colleagues and students, he was widely respected for his strong personal integrity, broad life experience, approachability, and his patient, supportive attitude toward others.

In the 1970s and 1980s, he participated in several environmental chemistry projects coordinated by the Academy of Sciences of the Soviet Union. His name is associated with numerous environmental impact assessments, as well as methodological publications outlining accessible procedures for detecting environmental pollutants. He authored over 150 scholarly articles, and contributed to a wide range of textbooks, lecture notes, and teaching materials, primarily in the fields of physical and inorganic chemistry, and laboratory methodology.

He was a member of the Scientific Council for Inorganic Chemistry of the Academy of Sciences of the Soviet Union, as well as of several scientific councils of the Ukrainian Academy of Sciences, including those on Inorganic Chemistry, Chemical Kinetics and

Structure, Surface Chemistry, and the Technology for the Modification of Dispersed Oxides. He also served on the Scientific and Methodological Council for Chemistry of the Ministry of Higher Education of Ukraine, the Scientific and Technical Council on *Ecological Chemical Problems*, and led the Transcarpathian Regional Branch of the Ukrainian Chemical Society. His decades-long, high-level scientific work was officially recognized by the Ministry of Education and Science of Ukraine and by the National Academy of Sciences of Ukraine [1, 4].

In addition to his work in Ukraine, István Buczkó was elected an external member of the Hungarian Academy of Sciences and served actively on the Hungarian Academic Council of Transcarpathia. In 2018, he was honoured with a distinction in recognition of his outstanding achievements in the natural sciences and his contributions to scientific organization. He played a pivotal role in initiating several international scientific cooperation programs aimed at harmonizing regional research efforts in the natural sciences. As an external public body member of the Hungarian Academy of Sciences, he was also instrumental in fostering partnerships between Transcarpathian researchers and scientific institutions in Hungary.

István Buczkó's scientific and educational legacy is significant not only for its scholarly accomplishments but also for his exceptional ability to build bridges, between science and education, and across linguistic and cultural communities. His career stands as a compelling example of how lasting contributions can be achieved even in historically challenging contexts, through perseverance, professional excellence, and a deep commitment to community service.

His life's work was also marked by personal and familial sacrifices. One of the most notable expressions of his civic engagement was the donation of a plot of land, formerly the site of his family's rural home in the village of Hárs, near the Róna Mountains, to the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. This generous act made possible the establishment of a modern field training and research centre. The newly constructed three-story facility primarily serves the practical training needs of students in geography, biology, chemistry, and tourism. In the future, it may also host summer camps, talent development programmes, and outdoor educational activities for young learners from across Transcarpathia [2, 3].

Thus, István Buczkó's legacy endures not only in intellectual and academic domains, but also in a concrete, physical form, continuing to enrich higher education and community development in Transcarpathia.

Conclusions and prospects for further exploration of the direction. The life's work of István Buczkó stands as a remarkable testament to the enduring value that can be created through scientific dedication, civic responsibility, and a deep-rooted cultural identity. His legacy extends far beyond personal academic accomplishments, encompassing his contributions as a teacher, scientific organizer, and public intellectual. To navigate and flourish within the shifting political landscape of twentieth-century Transcarpathia required not only intellectual excellence but also profound moral resilience.

In addition to his extensive research in various branches of chemistry and environmental analysis, Buczkó consistently embraced interdisciplinary approaches. His achievements in photochemistry and environmental chemistry reflect a perspective that regards scientific inquiry not as an isolated pursuit, but as a tool for addressing real-world and community-centred challenges. His educational activities were equally central to his legacy. The cultivation of younger generations of intellectuals was always of paramount importance to him. During his decades of service at Uzhhorod State University and the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, he transmitted not only technical expertise but also the humanistic and ethical values that continue to shape the lives and work of his former students.

Buczkó played a pivotal role in the educational, scientific, and infrastructural development of the region, often at considerable personal cost. Persevering in the rigid socio-political environment of the Soviet Union demanded an extraordinary capacity to navigate the scientific world with both tact and conviction, a quality that reflected not only his inner strength, but also the rich cultural and intellectual foundation upon which he built his life.

To create lasting value amid historical turbulence is always more challenging than doing so under stable circumstances. Yet it was precisely in such challenging conditions that István Buczkó forged his professional and personal path. One of the most symbolic gestures of his life, donating his own land to the college in Berehove during his final years, eloquently encapsulates his enduring commitment to science and to the collective future. This act represents not only his personal generosity but also a lasting, tangible legacy: a place where future generations of Transcarpathians may learn, conduct research, and form enduring bonds with one another.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Barchiy I. E. To the 90th anniversary of Stepan Butsko. Sci. Bull. Uzhh. Univ. Ser. Chem., 2020, № 1 (43).
2. Когут Е., Казмер Є., Коложварі С. The role of forest pedagogy in education and environmental upbringing. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 4. 2023. С. 144–148.
3. Когут Е., Гаднадь І., Такач Г., Коложварі С. Досвід роботи підготовчого позанавчального процесу з біологічного конкурсу імені Германа Отто Карпатського басейну. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 5. 2023. С. 65–72.
4. Shmanko P. I., Lendel V. G., Shmanko I. I. Khimiky Zakarpattia. Uzhhorod: Patent, 2003. S. 210.

REFERENCES

1. Barchiy, I. E. (2020). *Do 90-richchya Stepana Buts'ka.* [To the 90th anniversary of Stepan Butsko]. Uzhhorod.
2. Kohut, E., Kazmer, E., Kolozhvari, C. (2023). *Rol' lisovoyi pedahohiky v osviti ta ekolohichnomu vykhovanni.* [The role of forest pedagogy in education and environmental upbringing]. Uzhhorod.
3. Kohut, E., Hadnad, I., Takach, G., Kolozhvari, C. (2023). *Dosvid roboty pidhotovchoho poza-navchal'noho protsesu z biolohichnoho konkursu imeni Hermana Otto Karpat·s'koho baseynu.* [Experience of the preparatory extracurricular process for the Hermann Otto biological competition of the Carpathian Basin]. Uzhhorod.
4. Shmanko P. I., Lendel V. G., Shmanko I. I. (2003). *Khimiky Zakarpattya.* [Khimiky Zakarpattia]. Uzhhorod.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КОЛОЖВАРІ Степан Васильович – PhD, доцент кафедри біології та хімії, Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: дослідження біологічних процесів у Карпатському регіоні.

ГАДНАДЬ Іштван Іштванович – PhD, доцент кафедри біології та хімії, Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: дослідження біологічних процесів у Карпатському регіоні.

КОГУТ Ержебет Імріївна – PhD, доцент, завідувач кафедри біології та хімії, Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: дослідження біологічних процесів у Карпатському регіоні.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOLOZHVARI Stepan Vasylovich – PhD, Associate Professor of the Department of Biology and Chemistry, Transcarpathian Hungarian Ferenc Rákóczi II Institute.

Circle of scientific interests: research of biological processes in the Carpathian region.

HADNAD Istvan Istvanovich – PhD, Associate Professor of the Department of Biology and Chemistry, Transcarpathian Hungarian Ferenc Rákóczi II Institute.

Circle of scientific interests: research of biological processes in the Carpathian region.

KOHUT Erzhebet Imrievna – PhD, Associate Professor, Head of the Department of Biology and Chemistry, Transcarpathian Hungarian Ferenc Rákóczi II Institute.

Circle of scientific interests: research of biological processes in the Carpathian region.

Стаття надійшла до редакції 03.08.2025 р.

УДК 378.147
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.085

КОРОТКЕВИЧ Ксенія Єгорівна –
доктор філософії, викладач кафедри хореографії
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID iD: https:// orcid 0000-0003-1999-4618
e-mail: korotkevich139513951395@gmail.com

АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ

КОРОТКЕВИЧ Ксенія Єгорівна. АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ

У статті окреслено ціннісні пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії в умовах воєнного стану в Україні. Визначено сутність цінностей людини та обґрунтовано їх роль у становленні особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

© Короткевич К., 2025

Доведено важливість вивчення ціннісного контексту мистецтва та можливостей його педагогічно доцільного використання в освітній практиці формування особистості, її духовного світу. В умовах сьогодення України в освіті набувають особливого значення національні цінності, що відображені в мистецтві музики та хореографії.

Ключові слова: *учитель музичного мистецтва, педагог-хореограф, цінності, професійна підготовка, аксіологічні основи.*

KOROTKEVYCH Kseniia Yegorivna. AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART AND CHOREOGRAPHY

The article outlines the value priorities of professional training of future teachers of music and choreography under martial law in Ukraine.

The essence of the category of "values" is determined from the position of axiology. Human values are considered as demands of society in different historical times. It has been proven that art is always a reflection of the value space of a person and society. Art has a powerful potential in shaping the values of youth.

The value content of professional disciplines in the professional training of future teachers of music and choreography is revealed.

In today's conditions, national values are of particular importance in Ukraine.

Ukrainian folk songs and dances reflect the character, mentality of the Ukrainian people, as well as their history. The artistic images of Ukrainian music and choreography also reflect the dreams and desires of the people, that is, the values of society.

The article proves the importance of studying the value context of art and the possibilities of its pedagogically appropriate use in the educational practice of forming a personality and its spiritual world.

The axiological context of professional disciplines in the professional training of future music and choreography teachers directs training towards the formation of a personality as a citizen of his state, who supports its independence and cultural development.

The article emphasizes that the study of art should be based on the principles of humanism, universal values, tolerance, and respect for the culture of one's own and other peoples.

The axiological context of professional training of future teachers determines the main directions of the modern educational process from the position of forming, first of all, spiritual values of youth that meet the demands of society, satisfying the needs and demands of each individual in their self-development and self-realization, in their attitude towards the world around them and towards themselves.

Keywords*: teacher of musical art, teacher-choreographer, value orientations, professional training, axiological foundations.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Аксіологічний контекст професійної підготовки майбутніх учителів визначає головні напрямки сучасного освітнього процесу з позиції формування, передусім, духовних цінностей молоді, що відповідають запитам суспільства, задоволенню потреб і запитів кожної особистості в її саморозвитку та самореалізації, у ставленні до навколишнього світу та до самого себе.

Відомо, що з розвитком суспільства суттєво змінювалися ціннісні пріоритети навчання і виховання. Так, необхідність формування таких якостей, як колективізм, одностайність думок тощо, із часом поступались важливості індивідуального розвитку, формуванню особистості та її здатності до толерантності і взаємоповаги, суб'єктивності світовідчуття та ін. Проте, вічними цінностями людини завжди у всі часи були Добро, Істина, Любов, Справедливість. Однак, і ці глибинні цінності суспільства сьогодні трансформувалися та потребують перегляду з позиції їх сутності у зв'язку з несправедливим вторгненням військ російської федерації на територію нашої держави та трагічними наслідками цих дій, що позначились у всіх сферах суспільного життя України, зокрема в галузі освіти.

Оскільки художні засоби відображення реальності, перш за все спрямовуються до ціннісного аспекту мистецтва, особливої значущості в умовах сьогодення набуває мистецька освіта, що покликана формувати духовний світ молоді.

Тож, виникає потреба в аналізі аксіологічних засад формування особистості засобами мистецтва та професійної підготовки майбутніх учителів музики та хореографії, як носіїв і трансляторів духовних цінностей суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мистецтво, як стверджують дослідники (І. Зязюн [5], Л. Левчук, В. Панченко, О. Оніщенко, Д. Кучерюк [8], Г. Падалка [12], Н. Сідаш [17] Н. Шетеля, В. Черкасов [18] та інші), упродовж усього історичного розвитку суспільства відігравало особливу роль художнього відображення світу людини, її думок і почуттів, сподівань, бажань і прагнень.

Численними дослідженнями доведено, що мистецтво завжди акумулювало високі почуття людини, її мрії та сподівання, розуміння сутності добра і свободи, любові і краси, гідності і справедливості, тобто тих вищих ідеалів, до яких прагне людина. Ці поняття, поряд із системою переконань, принципів, норм та ідеалів життя складають сутність духовних цінностей, які визначають життєві орієнтири та моральні засади формування особистості, розвиток суспільства загалом.

У працях Л. Масол [10], О. Комаровської, Н. Миропольської [7], Г. Падалки [12], Л. Паньків [13], О. Рудницької [15] та інших доведено, що саме духовні цінності людини становлять основний зміст мистецьких творів. Сьогодні вже стало аксіомою, що мистецтво не просто відображає реальність, а постає акумулятором ціннісного простору людини і суспільства.

Важливим науковим здобутком у розробці аксіологічної проблематики в мистецькій освіті стали праці Л. Левчук [8], де автор стверджує, що мистецтво «створює ідеал буття», відображає сутнісні риси та вимоги реального життя. Саме тому ціннісний потенціал мистецтва «може бути залученим до формування й розвитку людської особистості» [8, с. 52].

Сьогодні, в трагічний час історії України, коли відбувається знецінення рашистським нападом самої ідеї справедливості людського існування та законів суспільства загалом, конче важливо з'ясувати і визначити ціннісні орієнтири освітньої практики підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін, які мають використати потужний аксіологічний потенціал мистецтва в роботі зі школярами, у формуванні духовних цінностей нової генерації української нації.

Мета статті – окреслити аксіологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення ціннісного контексту мистецтва та можливостей його педагогічно доцільного використання в освітній практиці формування особистості, її духовного світу, кращих якостей тощо, ґрунтується на філософських традиціях *аксіології* – теорії цінностей, окремої науки про походження, сутність та природу цінностей, їх види та функції, особливості ціннісної свідомості людини.

Зазначимо, що слово «аксіологія» – грецького походження, утворене з коренів «axios» – цінність та «logos» – вчення. У науковий обіг термін «аксіологія» увели французький філософ П. Лапі та німецький учений Е. Гартман на початку XX століття [16]. Проте перш, ніж сформуватись в окрему галузь науки, аксіологія як теорія цінностей, пройшла довгий історичний шлях свого розвитку.

Феномен «цінності», на якому зосереджується аксіологія, розкриває значущість предметів, явищ, процесів як для окремої людини, так і для соціальних груп, суспільства загалом. Це переконання та ідеї, а також ідеали, до яких прагне людини та суспільство. Тож, цінності відображають основи людського буття, тому упродовж віків займають одну із ключових проблем філософії.

Відомо, що сутність цінностей осмислювали ще філософи Стародавньої Греції (Геракліт, Демокрит, Платон, Аристотель та інші), визначаючи смислові діади: «добро – зло», «щастя – нещастя», «багатство – бідність» тощо [3]. Згадаймо тезу Протагора: «Людина є мірою всіх речей», що свідчить про ставлення до Людини, як до вищої цінності, а також про високий рівень осмислення цінної проблематики у давньогрецькій філософії.

Однак, як наукова категорія, «цінність» була розроблена значно пізніше – у німецькій класичній філософії XVIII ст., зокрема у працях І. Канта (1724 – 1804). З того часу це поняття займає виключне місце у гуманітарних науках – філософії, соціології, культурології, психології, педагогіці та інших.

Відомо, що на сьогодні існує більше чотирьохсот визначень поняття «цінності». Проте, всі визначення цієї категорії зосереджуються на думках про ідеальний стан людини та її життєвий орієнтир. «Цінність», зазвичай, асоціюється з такими поняттями, як гідність, досконаліть, гармонійність, довершеність, краса, свобода, добро, істина та іншими, які задовольняють людські потреби. В. Андрущенко наголошує, що цінності для людини є «вищим критерієм для орієнтації у світі і опорою для особистісного самовизначення» [1, с.169].

Виключне значення феномену «цінності» у становленні особистості та у життєдіяльності людини зумовлює необхідність

перегляду аксіологічних основ професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін як трансляторів духовних цінностей мистецтва школярам.

Із численних класифікацій цінностей, для розробки аксіологічних засад підготовки майбутніх фахівців було взято такий розподіл:

- *абсолютні* (загальнолюдські) цінності – добро, істина, справедливість, любов, гідність, свобода, чесність, гуманізм;
- *національні* цінності – патріотизм, історична пам'ять, національна гідність, державотворчі прагнення;
- *громадянські* – соціальна гармонія, взаємоповага, права і свободи людини;
- *родинні* – сімейні традиції, родинні зв'язки, турбота, стосунки в родині.
- *особистісні* – риси характеру, поведінка, комунікація.

Такі цінності знайшли відображення у мистецьких творах різних історичних епох, у різних жанрах, стильових напрямках. Митці осмислювали та відображали в художніх образах норми та ідеали суспільства, власні переживання, чуттєві реакції на дійсність.

Визначення та аналіз сутності та змісту духовних цінностей мистецтва дозволив окреслити функції феномену «цінності» у професійному становленні майбутнього вчителя, як-от:

- усвідомлення норм та стратегій розвитку суспільства;
- сприяння руху самовизначення та професійної самореалізації;
- особистісний розвиток та реалізація здібностей;
- гармонізація внутрішнього світу.

Такі загальні аксіологічні орієнтири зумовлюють наповнення змісту фахових дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії ціннісним контекстом.

Тож, сьогодні, зважаючи на суспільні потрясіння, фахові дисципліни мають спрямовуватись не лише на формування вузько професійної компетентності, а передусім, на формування громадянських і національних цінностей майбутнього вчителя.

Вивчення національної музики, особливостей українського народного танцю, витоків і традицій народного мистецтва сприяє розвиткові національної гідності, ментальності, самосвідомості майбутнього фахівця. Залучення студентів факультетів мистецтв до національної культури є дієвим шляхом передачі особистості актуальних суспільних цінностей: державотворення, повага до української культури, національних традицій тощо.

Краса українського мистецтва захоплює світову спільноту. Причетність до музично-виконавської діяльності, хореографічної роботи формує і зміцнює гордість майбутніх вчителів за національну культуру і мистецтво, відчуття особистісної причетності до них.

Проте, варто наголосити, що формування національної свідомості, позиції громадянина своєї держави (ключові цінності сьогодення), має відбуватись на засадах гуманізму, загальнолюдських цінностей, толерантності і поваги до культури інших народів. Тому вивчення українського національного мистецтва має бути у контексті усвідомлення його . як частини світової культури.

Із численних аспектів ціннісного регулювання професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії ми виділяємо такі:

- громадянська позиція майбутнього вчителя;
- загальна культурологічна спрямованість професійних інтересів, прагнень;
- особистісні уподобання, мотивація професійної діяльності;
- наполегливість у досягненні професійних цілей;
- міра готовності до реалізації професійних умінь у практичній роботі зі школярами.

Формування особистості вчителя музичного мистецтва та хореографії у контексті окреслених аксіологічних засад залежить не лише від змісту фахової підготовки, а й від усвідомлення студентами сутності означених цінностей, які є важливими орієнтирами їх майбутньої професійної роботи та життєдіяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, урахування аксіологічних аспектів професійного навчання студентів факультетів мистецтв є важливим чинником становлення особистості майбутнього фахівця в сучасних умовах.

Подальшого дослідження потребує розробка педагогічних умов та методів впровадження аксіологічних підходів в освітній процес педагогічних університетів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Філософія освіти: навчальний посібник. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2018. 329 с. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/9f3af686-056b-4b97-877b-eca4d72de370
2. Бірюк Л., Пішун С. Аксіологічний підхід до формування професійно спроможної особистості майбутніх учителів початкових класів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 56. Т. 1. 2022. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/56_2022/part_1/23.pdf

3. Возняк С. М. Філософія Стародавнього світу. Частина 2. Антична філософія. Івано-Франківськ: Плай. 2004.139 с.
URL:https://shron1.chtyvo.org.ua/Vozniak_Stepan/Filosofiia_Starodavnoho_svitu__konspekt_lektsii_Chastyna_2_Antychna_filosofiia.pdf
4. Євтодюк А.В. Аксіологічні засади сучасної системи освіти України. *Педагогічний пошук.* Вип.2 (82). 2014. С. 11-15. URL: pedp_2014_2_5 (2).pdf
5. Зязюн І.А. Культура у контексті політики та освіти. *Мистецтво та освіта.* № 2. 1998. С. 2-9.
6. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2012. 128 с.
7. Комаровська О. А., Миропольська Н. Є. До проблеми підготовки вчителя у сучасному вимірі мистецької освіти. Professional Art Education. Вип.3 (1) 2022. С. 33–43. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1c3bf0dc-462c-4c33-a3bf-e062f077813c/content
8. Левчук Л. Т. , Панченко В. І. , Оніщенко О. І. , Кучерюк Д. Ю. Естетика: Підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 520 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Levchuk_Larysa/Estetyka.pdf
9. Матяж С. В., Березянська А.О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці. Соціологія*. Вип. 213. Т.225. 2013. С. 27–30. URL: https://kse.ua/wp-content/uploads/2020/08/Npchdusoc_2013_225_213_7.pdf
10. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с.
11. Мукан Н. Чубінська Н., Наконечна С. Застосування аксіологічного підходу у професійній підготовці сучасного фахівця. *Академічні візії.* Вип. 20. 2023. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/419/378
12. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
13. Паньків Л. І. Ціннісні пріоритети мистецького навчання старшокласників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип.16. (21). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С.117-120. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9F%D0%B0%D0%BD%D1%8C%D0%BA%D1%96%D0%B2%20%D0%9B$
14. Пріма Р., Пріма Д., Рославець Р. Проблема аксіологізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в наукових студіях. *Наукові записки*. *Серія : Педагогічні науки*. Вип. 207. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2022. С. 43–47. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1417/1369
15. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2005. 360 с.
16. Сандюк Л. Основи філософії. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури. 2023. 410 с. URL: http://elibrary.collegesnau.com/wp-content/uploads/2023/11/Osnovy_filosofii.pdf
17. Сідаш Н.С. Аксіологічний потенціал мистецтва у формуванні духовних та культурних цінностей. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* Вип.1 (111). 2025. С.157–165. https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/1113/1069
18. Шетеля Н. І., Черкасов В. Ф. Аксіологічна модель формування наукової компетентності майбутніх педагогів-хореографів в процесі професійної підготовки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип.13.2025. С. 63–69. URL: https://scispace.com/pdf/formation-of-axiological-competence-of-professionals-in-the-26nneo8c.pdf

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. (2018). *Filosofiia osvity: navchalnyi posibnyk.* [Philosophy of Education: Textbook]. Kyiv.
2. Biriuk L., Pishun, S. (2022). *Aksiolohichnyi pidkhid do formuvannia profesiino spromozhnoi osobystosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv.* [Axiological approach to the formation of a professionally capable personality of future primary school teachers. Current issues in the humanities]. Kyiv.
3. Vozniak, S. M. (2004). *Filosofiia Starodavnoho svitu. Chastyna 2. Antychna filosofiia.* [Philosophy of the Ancient World. Part 2. Ancient Philosophy]. Ivano-Frankivsk.
4. Yevtodiuk A.V. (2014). *Aksiolohichni zasady suchasnoi systemy osvity Ukrainy.* [Axiological foundations of the modern education system of Ukraine. *Pedagogical search*]. Kyiv.
5. Ziaziun, I. A. (1998). *Kultura u konteksti polityky ta osvity.* [Culture in the context of politics and education]. №2.
6. Kaliuzhna, T. H. (2012). *Pedahohichna aksiolohiia v umovakh modernizatsii profesiino-pedahohichnoi osvity.* [Pedagogical axiology in the context of modernization of vocational and pedagogical education]. Kyiv.
7. Komarovska, O., Myropolska, N. (2022). *Do problemy pidhotovky vchytelia u suchasnomu vymiri mystetskoi osvity.* [To the problem of teacher training in the modern dimension of art education]. Kyiv.
8. Levchuk, L.T. , Panchenko, V. I. , Onishchenko, O. I., Kucheriuk, D. Yu. (2010). *Estetyka.* [Aesthetics]. Kyiv.
9. Matiazh, S.V., Berezianska, A. O. (2013). *Klasyfikatsiia tsinnostei ta tsinnisnykh oriientatsii osobystosti.* [Classification of values and value orientations of the individual]. Kyiv.

10. Masol, L. M. (2006). Zahalna mystetska osvita: teoriia i praktyka. [General art education: theory and practice]. Kyiv.
11. Mukan, N. Chubinska, N., Nakonechna, S. (2023). *Zastosuvannia aksiolohichnoho pidkhodu u profesiinii pidhotovtsi suchasnoho fakhivtsia.* [Application of the axiological approach in the professional training of a modern specialist]. Kyiv.
12. Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva. (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin).* [Art Pedagogy. (Theory and methodology of teaching art disciplines)]. Kyiv.
13. Pankiv, L. I. (2014). *Tsinnisni priorytety mystetskoho navchannia starshoklasnykiv.* [Valuable priorities of artistic education of senior schoolchildren]. Kyiv.
14. Prima, R., Prima, D., Roslavets, R. (2022). *Problema aksiolohizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly v naukovykh studiiakh.* [The problem of axiologizing the professional training of future primary school teachers in scientific studies.]. Kropyvnytskyi.
15. Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska.* [Pedagogy: general and artistic: Textbook.]. Ternopil.
16. Sandiuk L. (2023). *Osnovy filosofii.* [Fundamentals of Philosophy]. Kyiv.
17. Sidash, N. S. (2025). *Aksiolohichnyi potentsial mystetstva u formuvanni dukhovnykh ta kulturnykh tsinnostei.* [Axiological potential of art in the formation of spiritual and cultural values]. Kyiv.
18. Shetelia, N. I., Cherkasov, V. F. (2025). *Aksiolohichna model formuvannia naukovoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv-khoreohrafiv v protsesi profesiinoi pidhotovky.* [Axiological model of the formation of scientific competence of future choreographic teachers in the process of professional training]. Uzhhorod.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОРОТКЕВИЧ Ксенія Єгорівна – доктор філософії, викладач кафедри хореографії факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: хореографічна підготовка студентів педагогічних університетів, професійна діяльність педагогів-хореографів та вчителів музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOROTKEVYCH Kseniia Yegorivna – Doctor of Philosophy, lecturer at the Department of Choreography, faculty of Arts named after Anatolii Avdiievskyi, Ukrainian State University named after Mykhaylo Drahomanov.

Circle of scientific interests: choreographic training of students of pedagogical universities, professional activities of teacher-choreographers and teacher of musical art.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2025 р.

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:81’243:004
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.090

ЛЯХОВСЬКА Юлія Олегівна –
доктор філософії, викладач кафедри спеціальної мовної підготовки,
факультет міжнародних відносин та права
Військового інституту Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-4723-0260
e-mail: lyrebird26@ukr.net

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЗДОБУВАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ЛЯХОВСЬКА Юлія Олегівна. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЗДОБУВАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито комплексний аналіз теоретико-методологічних засад професійної підготовки майбутніх здобувачів іноземної філології в умовах трансформації вищої педагогічної освіти. Визначено, що ефективна професійна діяльність сучасного фахівця іноземної мови передбачає володіння широким спектром компетентностей: мовною, методичною, психологічною, рефлексивною, міжкультурною, цифровою та акмеологічною.

***Ключові слова**: професійна підготовка, здобувачі філології, іноземна мова, педагогічна практика, цифрові технології, дебрифінг, акмеологічний підхід, міжкультурна компетентність.*

© Ляховська Ю., 2025

LIAKHOVSKA Yuliia Olegivna. PREPARATION OF FUTURE STUDENTS OF FOREIGN PHILOLOGY FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article reveals a comprehensive analysis of the theoretical and methodological foundations of professional training of future students of foreign philology in the context of the transformation of higher pedagogical education. It is defined that effective professional activity of a modern foreign language teacher requires a wide range of competences: linguistic, methodological, psychological, reflective, intercultural, digital, and acmeological. It is noted that philologists' training should be based on an integrative educational model combining traditional forms of learning with innovative technologies such as debriefing, chatbots, digital platforms, formative assessment, and the implementation of individualized educational trajectories. Attention is drawn to the need for developing pedagogical mastery, critical thinking, adaptability, interaction within the educational environment, self-management, and openness to professional development.

The article substantiates the role of teaching practice and mentorship in shaping students' professional identity. It explores the prospects for introducing flexible digital solutions, acmeological support, institutional cooperation, and the formation of a sustainable motivational environment for professional growth. The necessity of implementing innovative forms of educational support is highlighted, including digital lesson modeling, microlearning, training modules, and simulation platforms that ensure effective integration of theoretical knowledge and practical skills. It emphasizes that only a holistic approach to training that combines academic mobility, interdisciplinarity, creativity, and digital transformation enables the formation of a competitive, adaptive, and professionally mature specialist, ready to meet the challenges of the modern educational landscape.

The practical value of the study lies in the possibility of adapting the proposed model to the conditions of a specific educational institution and further using the results to modernize curricula, teaching methodologies, and systems of professional support for philology students during their professional formation.

Keywords: *professional training, philology students, foreign language, pedagogical practice, digital technologies, debriefing, acmeological approach, intercultural competence.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Підготовка майбутніх здобувачів іноземної філології є стратегічним пріоритетом системи вищої педагогічної освіти, адже викладачі іноземних мов виступають не лише провідниками лінгвістичних знань, а й агентами міжкультурної комунікації, провідниками європейських цінностей, інноваторами освітніх змін. У сучасних умовах стрімкого розвитку цифрових технологій, глобалізаційних процесів, зростання ролі комунікативної та міжкультурної компетентностей на перший план виходить потреба у всебічно підготовленому, мобільному, креативному фахівцеві, здатному до навчання впродовж життя, професійної рефлексії, взаємодії у полікультурному середовищі [2].

Аналізуючи актуальні проблеми підготовки майбутніх філологів, слід зазначити, що традиційна парадигма підготовки орієнтована переважно на лінгвістичну складову, залишаючи поза увагою практичну підготовку до організації навчального процесу, інтеграцію інноваційних технологій, розвиток емоційного інтелекту й цифрової грамотності [5]. Як свідчать сучасні дослідження, викладач іноземної мови повинен володіти не лише глибокими фаховими знаннями, а й бути готовим до педагогічної діяльності, яка вимагає високого рівня психологічної зрілості, комунікативної мобільності, здатності до імпровізації й адаптації [11, с. 122].

Водночас новітні підходи до формування змісту професійної підготовки філологів, зокрема акмеологічний [9], технологічний [12] та компетентнісний, дозволяють трансформувати освітній процес у відповідності до потреб сучасного освітнього середовища. Науковці наголошують, що ефективна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови повинна базуватись на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та культурологічного підходів, що забезпечують гармонійне поєднання академічної, практичної й мотиваційної складових [3].

Особливої уваги потребує інтеграція цифрових технологій у навчальний процес. Досвід використання чат-ботів, віртуальних симуляцій, мультимедійного контенту свідчить про зростання ролі цифрової грамотності у структурі професійної компетентності сучасного викладача [8]. При цьому слід ураховувати не лише технічний, а й дидактичний потенціал цифрових засобів, їхню здатність формувати критичне мислення, креативність, навички співпраці.

Таким чином, проблема підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології полягає у необхідності переходу до нової моделі професійної підготовки, що враховує актуальні виклики часу, синтезує традиційні та інноваційні підходи, забезпечує розвиток багатовимірної професійної компетентності викладача – як носія знань, наставника, медіатора і провідника міжкультурного діалогу [4].

Педагогічна практика в освітніх програмах філологів часто реалізується ізольовано від інноваційного компоненту, що обмежує ефективність процесу формування трансверсальних компетентностей [6]. Відсутність системного підходу до організації інтеграції теоретичного та практичного навчання, а також фрагментарне впровадження інноваційних технологій створює розрив між знаннями, уміннями та реальними вимогами педагогічної професії.

Таким чином, проблема підготовки майбутніх фахівців з іноземної філології полягає у необхідності переходу до нової моделі професійної підготовки, що враховує актуальні виклики часу, синтезує традиційні та інноваційні підходи, забезпечує розвиток багатовимірної професійної компетентності викладача – як носія знань, наставника, медіатора і провідника міжкультурного діалогу [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови активно досліджується вітчизняними науковцями. У працях О. Гармаш [3] та В. Редька [2] обґрунтовано важливість комунікативної компетентності, що є основою фахової діяльності викладача мови. Автори підкреслюють необхідність поєднання лінгвістичних, соціокультурних та методичних знань задля успішного здійснення педагогічної взаємодії. Особливу увагу дослідники приділяють інноваційним формам організації освітнього процесу. Так, технологія дебрифінгу, описана О. Биконею, О. Шендерук, Ю. Шевченко та В. Іванишиною [1], розглядається як ефективний інструмент розвитку критичного мислення, рефлексії та мовленнєвої активності студентів. Цей підхід сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх учителів шляхом перенесення акценту з викладання на активне навчання.

Дослідження Л. Городничої та В. Ольховика [4] засвідчують, що професійна готовність до педагогічної діяльності включає мотиваційну, когнітивну, операційну та рефлексивну компоненти. Автори наголошують на потребі формування системи практичних умінь, які є основою ефективної професійної діяльності. У свою чергу, Т. Бочарникова [2] виокремлює професійно-педагогічну спрямованість як визначальну складову становлення особистості викладача іноземної мови. Варто також відзначити роботи Н. Мілько [10] і А. Мельник [9], які акцентують увагу на міжкультурній комунікації та цифрових технологіях як обов'язкових компонентах підготовки сучасного педагога. Інноваційні цифрові інструменти, такі як чат-боти, відеосимуляції та освітні платформи, виявляються ефективними засобами у розвитку мовних і педагогічних навичок.

Психологічна складова професійної готовності висвітлена у працях О. Федорак [12], яка вказує на необхідність розвитку емоційної стійкості, педагогічного такту та здатності до саморегуляції. Схожі висновки зроблено у дослідженні М. Лук'янчука та Н. Найта [8], де представлено структуру професійної готовності вчителя іноземної мови, її рівні та критерії.

Акмеологічний підхід до підготовки вчителів, запропонований О. Каніболоцькою [7] та М. Євтухом і Т. Скорик [5], дозволяє розглядати професійне зростання здобувача освіти як безперервний процес, орієнтований на досягнення вершин професіоналізму. Значну увагу приділено також питанню технологічної готовності вчителя до використання сучасних методик і цифрових засобів навчання, що знайшло відображення в роботі І. Заченка [6]. Дослідник підкреслює важливість формування ІКТ-компетентностей для успішної реалізації освітнього процесу в умовах цифровізації освіти.

Мета статті – аналіз та узагальнення підходів до підготовки майбутніх здобувачів іноземної філології до професійної діяльності в умовах сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка майбутніх здобувачів іноземної філології є системним процесом, що передбачає формування цілісної особистості викладача, здатного ефективно функціонувати в умовах динамічного освітнього середовища. Цей процес включає опанування фахових знань, розвиток педагогічної майстерності, інтеграцію цифрових технологій та формування психологічної готовності до міжособистісної взаємодії. Як наголошує О. Гармаш, сучасний підхід до підготовки фахівців орієнтується на особистісно зорієнтоване, діяльнісне та компетентнісне навчання, що дозволяє здобувачам набути не лише знання, а й практичний досвід реалізації педагогічної діяльності [3].

Ключовими складовими підготовки є лінгвістична, культурологічна, методична та

психологічна компетентності. Лінгвістична компетентність охоплює знання мовної системи, включаючи фонетику, граматику, лексику та стилістику, а також уміння ефективно використовувати мову в різних професійних контекстах. Проте опанування мови неможливе без глибокого розуміння культурного контексту, у якому вона функціонує. Як зазначає В. Редько, міжкультурна компетентність повинна стати обов'язковим елементом мовної підготовки, що забезпечує успішну комунікацію у глобалізованому середовищі [11, с. 105].

Методична компетентність включає вміння планувати й реалізовувати освітній процес з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, застосовувати сучасні методики, організовувати комунікативне середовище та здійснювати педагогічну рефлексію. За Т. Бочарниковою, саме професійно-педагогічна спрямованість майбутніх фахівців іноземної мови визначає рівень їхньої готовності до впровадження інноваційних форм і методів навчання, що відповідають потребам сучасної освіти [2].

Однією з інноваційних методик, яка дедалі частіше застосовується у вищій освіті, є технологія дебрифінгу. За спостереженнями О. Биконі, дебрифінг є ефективним інструментом рефлексивного аналізу навчальних ситуацій, що сприяє глибшому осмисленню змісту, розвитку критичного мислення та формуванню готовності до прийняття педагогічних рішень [1]. Такий підхід дозволяє здобувачам усвідомити власний досвід, знайти конструктивні рішення й перетворити теоретичні знання на практичні дії.

Практична підготовка, зокрема педагогічна та перекладацька практика, відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні професійної готовності. Л. Городнича та В. Ольховик підкреслюють, що успішне проходження практики сприяє не лише закріпленню знань, а й формуванню таких важливих якостей, як самостійність, відповідальність, здатність до міжособистісної взаємодії, управління навчальним процесом та оцінювання результатів [4].

Підготовка майбутнього філолога неможлива без розвитку психологічної стійкості, педагогічного такту, емпатії та здатності до емоційного саморегулювання. О. Федорак зазначає, що психологічна готовність є фундаментом, на якому будується ефективна педагогічна взаємодія, а її складовими виступають адаптивність, емоційна врівноваженість, толерантність, рефлексивність [12].

Сучасні тенденції вищої освіти вимагають від майбутнього здобувача іноземної філології високої технологічної компетентності. В умовах цифровізації навчального середовища дедалі важливішим стає не лише вміння користуватись технічними засобами, а й усвідомлене застосування цифрових інструментів у навчально-методичній діяльності. І. Заченко акцентує на важливості формування технологічної готовності, що передбачає вміння поєднувати дидактичну мету з вибором ІКТ, проектування цифрового контенту, організацію комунікації та зворотного зв'язку в онлайн-середовищі [6].

Інноваційним напрямом у підготовці майбутніх здобувачів іноземної філології є використання штучного інтелекту, зокрема чат-ботів, у мовному навчанні. А. Мельник підкреслює, що інтеграція інструментів на основі штучного інтелекту сприяє персоналізації освітнього процесу, активізації когнітивної діяльності студентів та формуванню в них навичок самостійного й критичного мислення. Використання chatgpt та подібних платформ створює нові можливості для моделювання автентичних ситуацій, здійснення рефлексії та формування гнучких освітніх траєкторій [9].

Ще одним пріоритетним напрямом підготовки є акмеологічне забезпечення розвитку особистості майбутнього вчителя. За О. Каніболоцькою, акмеологічний підхід передбачає побудову змісту освіти з урахуванням потенціалу здобувача освіти до самореалізації, розвитку професійної ідентичності та готовності до самонавчання. Це підсилює мотиваційну складову професійної підготовки, забезпечує глибше усвідомлення цінностей педагогічної діяльності, формує суб'єктну позицію майбутнього фахівця [7].

Доповнює цей підхід дослідження М. Євтуха та Т. Скорика, в якому акмеологічна модель виступає умовою становлення професійної успішності. У ній особистість майбутьоно здобувача іноземнох філології розглядається не лише як виконавця професійних функцій, а як автономний суб'єкт з високим рівнем рефлексії, самоменеджменту, готовності до адаптації в умовах змін [5]. Саме розвиток акмеологічного потенціалу забезпечує здатність майбутнього фахівця діяти продуктивно в ситуаціях невизначеності, приймати нестандартні рішення, керувати власною кар'єрою.

Готовність до професійної діяльності також включає формування трансверсальних навичок – креативності, комунікативності, навичок командної роботи та управління часом. Як зазначають М. Лук'янчук і Н. Найт, ці навички є необхідним компонентом структури професійної готовності, оскільки забезпечують здатність ефективно функціону-

вати в умовах інтеграції, взаємодії та зростання професійних вимог [8].

Відповідно, модель професійної підготовки майбутніх здобувачів іноземної філологів повинна включати фахову мовну підготовку (фонетика, граматика, лексикологія, стилістика); міжкультурну компетентність (знання культури, традицій, норм комунікації); психолого-педагогічну підготовку (психологія, педагогіка, методика навчання); практичну реалізацію в умовах педагогічної практики; цифрову компетентність (здатність використовувати цифрові інструменти в навчанні); здатність до рефлексії, самоменеджменту і професійного зростання.

З огляду на вищезазначене, оптимальною видається система підготовки, яка поєднує традиційні академічні елементи з інноваційними освітніми технологіями, сприяє розвитку професійної автономії здобувачів освіти, підтримує їхню мотивацію до самоосвіти та постійного вдосконалення. Лише така інтегративна модель здатна сформувати висококваліфікованого здобувача-філолога, який буде не лише фахівцем у галузі мови, а й активним учасником освітніх змін, здатним відповідати на виклики часу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Професійна підготовка майбутніх здобувачів іноземної філології потребує комплексного підходу, що охоплює не лише фахову й методичну складову, а й розвиток особистісних, міжкультурних, цифрових та акмеологічних компетентностей. Аналіз досліджень свідчить, що ефективність освітнього процесу зростає за умов використання інноваційних форм організації навчання, зокрема технології дебрифінгу, цифрових платформ і чат-ботів, активного залучення студентів до педагогічної практики та рефлексивної діяльності. Підготовка до професійної діяльності має реалізовуватись через поєднання теоретичного навчання, практичного досвіду та постійного самовдосконалення здобувачів освіти.

Розвиток таких компетентностей, як критичне мислення, здатність до міжкультурного діалогу, готовність до адаптації в цифровому середовищі, є ключовими факторами конкурентоспроможності сучасного фахівця іноземної мови. Важливою умовою також є інтеграція педагогічної практики з системою наставництва, що дозволяє майбутнім здобувачпм іноземної філології отримати досвід реальної взаємодії з учнями, опанувати методи диференційованого підходу до навчання, оволодіти інструментами формувального оцінювання та розвитку індивідуальних освітніх траєкторій.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні моделей індивідуалізації освітньої траєкторії майбутніх здобувачів іноземної філології, удосконаленні цифрових платформ для інтерактивного навчання, дослідженні впливу педагогічної рефлексії на якість професійної підготовки, а також у вивченні ефективності акмеологічного супроводу у формуванні професійної ідентичності майбутнього вчителя. Особливої уваги потребують порівняльні дослідження міжнародного досвіду підготовки здобувачів іноземної філології у контексті глобалізації та викликів постпандемічної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Биконя О., Шендерук О., Шевченко Ю., Іванишина В. Технологія дебрифінгу в навчанні іноземної мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. Т. 177, № 21. С. 64–72. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.232111
2. Бочарникова Т. Особливості професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 36. С. 21–25.
3. Гармаш О. Сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. VIII (88), Вип. 220. С. 17–19. URL: https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VIII88-04
4. Городнича Л., Ольховик В. Професійна готовність до педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземних мов: проблемне поле. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. Т. 177, № 21. С. 83–87. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.232114
5. Євтух М., Скорик Т. Акмеологічний підхід до становлення професійної успішності майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 7(163). С. 8–13. URL: https://lib.iitta.gov.ua/720423/1/visnik_163(7)-8-13.pdf
6. Заченко І. Технологічна готовність учителя іноземної мови (англійської) до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 1. С. 146–154.
7. Каніболоцька О. Акмеологічний підхід до формування змісту професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в університеті. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63, Т. 1. С. 152–158. URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.28
8. Лук'янчук М., Найт Н. Готовність майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності: структура, рівні та критерії. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021.

№ 2. С. 64–73. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.2.10
9. Мельник А. Використання чат-боту chatgpt у практичній мовній підготовці майбутніх викладачів англійської мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. Т. 177, № 21. С. 100–107.
10. Мілько Н. Технологія підготовки майбутніх учителів англійської мови до організації міжкультурного діалогу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. 2019. Вип. 5(73). С. 302–305.
11. Редько В. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. *Теорія і практика: монографія*. К.: Генеза, 2012. 224 с.
12. Федорак О. Теоретичні аспекти проблеми психологічної готовності майбутнього учителя до педагогічної діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 9. С. 683–690.

REFERENCES

1. Bykonia, O., Shenderuk, O., Shevchenko, Yu., & Ivanyshyna, V. (2023). *Tekhnolohiia debrifinhu v navchanni inozemnoi movy.* [Debriefing technology in foreign language teaching]. Chernihiv.
2. Bocharnikova, T. (2012). *Osoblyvosti profesiino-pedahohichnoi spriamovanosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov.* [Features of professional and pedagogical orientation of future foreign language teachers]. Kyiv.
3. Harmash, O. (2020). *Suchasni naukovi pidkhody do profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov.* [Modern scientific approaches to professional training of future foreign language teachers].
4. Horodnycha, L., & Olkhovyk, V. (2023). *Profesiina hotovnist do pedahohichnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov: problemne pole.* [Professional readiness for pedagogical activity of future foreign language teachers: a problematic field]. Chernihiv.
5. Yevtukh, M., & Skoryk, T. (2020). *Akmeolohichnyi pidkhid do stanovlennia profesiinoi uspishnosti maibutnoho vchytelia.* [Acmeological approach to the formation of professional success of the future teacher]. Kyiv.
6. Zachenko, I. (2015). *Tekhnolohichna hotovnist uchytelia inozemnoi movy (anhliiskoi) do profesiinoi diialnosti.* [Technological readiness of an English language teacher for professional activity]. Kyiv.
7. Kanibolotska, O. (2023). *Akmeolohichnyi pidkhid do formuvannia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia inozemnoi movy v universyteti.* [Acmeological approach to the content formation of future foreign language teachers' professional training at university]. Kyiv.
8. Lukianchuk, M., & Nait, N. (2021). *Hotovnist maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy do profesiinoi diialnosti: struktura, rivni ta kryterii.* [Readiness of future foreign language teachers for professional activity: structure, levels and criteria]. Kyiv.
9. Melnyk, A. (2023). *Vykorystannia chat-botu chatgpt u praktychnii movnii pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv anhliiskoi movy.* [Using ChatGPT chatbot in practical language training of future English teachers]. Chernihiv.
10. Milko, N. (2019). *Tekhnolohiia pidhotovky maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy do orhanizatsii mizhkulturnoho dialohu.* [Training technology of future English teachers to organize intercultural dialogue].
11. Redko, V. (2012). *Zasoby formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti u zmisti shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov.* [Means of forming communicative competence in the content of school textbooks in foreign languages]. Kyiv.
12. Fedorak, O. (2010). *Teoretychni aspekty problemy psykholohichnoi hotovnosti maibutnoho uchytelia do pedahohichnoi diialnosti.* [Theoretical aspects of the problem of psychological readiness of future teachers for pedagogical activity]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛЯХОВСЬКА Юлія Олегівна – доктор філософії, викладач кафедри спеціальної мовної підготовки, факультет міжнародних відносин та права, Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх здобувачів іноземної філології до професійної діяльності в умовах сучасної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LYAKHOVSKA Yuliya Olehivna – Doctor of Philosophy, Lecturer at the Department of Special Language Training, Faculty of International Relations and Law, Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Circle of scientific interests: preparation of future students of foreign philology for professional activity in the conditions of modern education.

Стаття надійшла до редакції 02.08.2025 р.

УДК: 159.922.7:004: 373.2:004
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.096

ОНОФРІЙЧУК Лілія Олегівна –
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-8932-6618
e-mail: Lissya0880@ukr.net
МИСЬКОВА Наталія Миколаївна –
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-7832-4409
e-mail: miskova19@ukr.net
САС Олена Олександрівна –
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-1290-6726
e-mail: poperechnjak@ukr.net

ВПЛИВ РАННЬОГО ВИКОРИСТАННЯ ГАДЖЕТІВ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

ОНОФРІЙЧУК Ліля Олегівна, МИСЬКОВА Наталія Миколаївна, САС Олена Олександрівна. ВПЛИВ РАННЬОГО ВИКОРИСТАННЯ ГАДЖЕТІВ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

Стаття досліджує актуальну проблему впливу раннього використання гаджетів на розвиток дітей раннього віку. Розглядається переважно негативний вплив пов'язаний з такою взаємодією. Особливу увагу приділено впливу на мовленнєвий розвиток, когнітивні функції та соціально-емоційну сферу дітей раннього віку. Аналізуються наукові дослідження, що вказують на зв'язок між надмірним екранним часом і затримками в розвитку мови, зниженням концентрації уваги та труднощами в соціальній взаємодії, проблемами зі здоров'ям. Стаття підкреслює необхідність збалансованого підходу до інтеграції технологій у життя дітей, усвідомлюючи потенційні ризики та можливості.

Ключові слова: *гаджети, діти раннього віку, мовленнєвий розвиток, когнітивний розвиток, емпатія та соціальні навички.*

ONOFRIICHUK Liliya Olehivna, MYSKOVA Nataliia Nikolaevna, SAS Olena Oleksandrivna. THE IMPACT OF EARLY GADGET USE ON EARLY CHILDREN DEVELOPMENT

The article reveals one of the most urgent and at the same time most alarming problems of modern pedagogy, psychology and pediatrics. The focus of the study is mainly on identifying and analyzing the negative consequences associated with such interaction, which is gaining increasing proportions in the ubiquitous life of modern families. Particular attention is paid to the impact of early use of gadgets on the speech development of young children, which is one of the most vulnerable areas.

The mechanisms by which prolonged screen time can lead to delays in the formation of active and passive speech, impoverishment of vocabulary and difficulties in constructing grammatically correct sentences are considered. The negative impact of gadgets on cognitive functions (memory, attention, thinking) is determined. Rapid change of images, excessive stimulation and passive consumption of content from screens can lead to absent-mindedness, decreased concentration, as well as difficulties in forming cause-and-effect relationships and logical thinking.

It is noted that the limitation of live communication, which is replaced by virtual interaction with the screen, can cause difficulties in social adaptation, the formation of empathy, understanding the emotions of other people and building interpersonal relationships. The questions are raised about the possible formation of social isolation and a decrease in motivation for games

 © Онофрійчук Л., Миськова Н., Сас О., 2025

and interaction with peers and adults in the real world. The need to establish clear limits on screen time, the need for a balanced and considered approach to the integration of technologies into the lives of young children, in accordance with the recommendations of leading world pediatric organizations, is emphasized. The article calls for awareness of potential risks and opportunities in order to ensure the healthy and full development of future generations.

Keywords: *gadgets, young children, speech development, cognitive development, empathy and social skills.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному світі цифрові технології стали невід'ємною частиною повсякденного життя, де кожна третя дитина вчиться користуватися мобільним телефоном або планшетом раніше, ніж починає говорити, а це приблизно 29% дітей. Сучасне покоління дітей, як зазначає М. Пренскі, «digital natives» діти, народжені з гаджетом в руці, адже вони не пам'ятають світу без інтернету. Гаджети – смартфони, планшети, інтерактивні іграшки, з'являючись в руках дітей раннього віку, часто замінюють традиційні ігри та живе спілкування [13]. Це явище викликає значний інтерес та занепокоєння серед науковців, педагогів і батьків, адже ранній вік є важливим періодом для інтенсивного когнітивного та емоційного розвитку. Саме в цей період формуються базові нейронні зв'язки та основні навички.

У 2020 році вчені з одного з університетів США дійшли висновку, що надмірне захоплення смартфонами може спричинити фізичні зміни в мозку. Вони помітили, що в ділянці, яка відповідає за пам'ять та ухвалення рішень, зменшується об'єм сірої речовини, що в майбутньому збільшує ризик деменції. Американська академія педіатрії наполягає, що діти віком до 2 років взагалі не повинні контактувати з гаджетами [14]. Розуміння того, де проходить грань між безпечним, корисним та негативним впливом гаджетів на фізичний та психічний розвиток дитини дозволить забезпечити її гармонійний розвиток та мінімізувати потенційні ризики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури показує, що проблема впливу гаджетів на психічних розвиток дітей різного віку досліджує значна низка вчених. І. Бартошик, О. Близнюкова, О. Бондар, Б. Братусь, С. Дем'янчук, О. Міненко, А. Мудрик у своїх роботах звертають увагу на вплив цифрових технологій на формування психіки дитини, аналізують ризики розвитку залежності та деформації особистості (цифрова залежність, соціальна ізоляція, деформація свідомості), В. Вигівська, Г. Золотова, Ю. Маслак, Н. Петрик, О. Рейпольська, О. Федорів розглядають, як гаджети впливають на розвиток когнітивних і поведінкових функцій дитини (зниження уваги та пам'яті, порушення мовленнєвого розвитку, поведінкові розлади) та інші. Вони підтверджують, що надмірне і неконтрольоване використання гаджетів у будь якому віці несе значні ризики для фізичного, психічного та соціального розвитку дитини.

Метою статті є аналіз впливу раннього використання електронних гаджетів на когнітивний та емоційний розвиток дітей віком до трьох років, обґрунтування важливості безпечного та доцільного застосування цифрових технологій у період раннього віку та їх вплив на здоров'я дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні діти покоління Альфа повністю занурені у гаджети. Вони творчі, гармонійні та яскраві особистості, які легко приймають рішення та швидко їх реалізують. Гаджети стають їх частиною реальності вже з перших років життя. Батьки переважно використовують гаджети як засіб контролю над ними та намагаються впливати з їх допомогою на поведінку. Однак, іноді, забувають, що вони можуть бути як шкідливими, так і корисними, залежно від способу використання. Зазвичай, ще в ранньому віці батьки пропонують дітям гаджети з різною метою – для перегляду мультфільмів, прослуховування пісень, інтерактивних ігор та вправ. Діти проводять більшу частину свого часу за цими заняттями, а батьки не звертають уваги на їх поставу, яскравість екрана та відстань від екрана до очей, що зрештою впливає на їхнє здоров'я.

В. Дзямко, А. Адам і Ю. Церкуник-Квітка досліджуючи вплив гаджетів на розвиток мовлення, комунікативних і соціальних навичок дітей, підкреслюють, що сучасні технології можуть як стимулювати когнітивний розвиток, так і спричиняти певні затримки у формуванні мовленнєвих функцій [5, с. 679]. Відзначаючи можливості комп'ютерних технологій для розвитку дітей, дослідники відзначають суттєві ризики їх використання, особливо для дітей до 5 років, при тривалості контакту з екраном, що перевищує дві години.

За дослідженнями А. Богуш, Н. Гавриш, О. Саприкіної розвиток мовлення дітей раннього віку поділяють на підготовчий період (1 місяць – 1,5-2 роки) та період активного мовленнєвого розвитку (з 1,5-2 до 3 років). Впродовж першого місяця життя дитини

(підготовчий період) дорослий має ініціювати емоційне спілкування з дитиною, тоді на третьому місяці ініціатива спілкування належатиме дитині, а в кінці четвертого з'явиться гуління, згодом белькіт. Саме белькіт готує мовленнєвий апарат до вимови звуків, складів та слів, сприяє розвитку фонематичного слуху [3, с. 85]. У кінці першого року життя в дитини мають з'явитися перші усвідомлені слова, які вона відтворює на прохання дорослого. В середньому це 10-15 слів – іменники та окремі дії.

Взаємодія з гаджетами в цей період не стимулює активного мовлення дитини, як правило, вона повільно реагує на будь-які запитання, ніби не може швидко їх зрозуміти. Це також може впливати на її словниковий запас, оскільки дитина знає лише слова у поєднанні з повторюваними словами в мультфільмах або відеоіграх. Діти до 3-х років, які проводять більшу частину свого часу за електронними гаджетами, такими як смартфони, планшети та будь-які інші портативні пристрої, найчастіше мають затримку у активному мовленні. Дослідження Z. Zain, F. Jasmani та N. Haris показало, що чим більше часу діти віком від шести місяців до двох років проводять за смартфонами, планшетами та електронними іграми, тим більша ймовірність того, що у них виникне затримка мовлення. Кожні 30 хвилин екранного часу на день у дітей віком 18 місяців збільшують ризик затримки експресивного мовлення на 49% [10]. Це пояснюється тим, що живе спілкування з дорослими, яке є вирішальним для формування словникового запасу та граматичних конструкцій, замінюється пасивним споживанням контенту. Мозок дитини раннього віку, для повноцінного засвоєння мови, потребує інтерактивного діалогу, зміни інтонацій, яскравої міміки, чого не можуть забезпечити гаджети.

В період раннього дитинства, кожне нове враження впливає на створення нейронних зв'язків, від якості цих вражень залежить майбутній когнітивний розвиток. Як зазначає Л. Прохоренко, когнітивний розвиток у ранньому віці включає формування мови, уваги, пам'яті, мислення, сприйняття та охоплює здатність дитини вчитися, розуміти світ та взаємодіяти з ним [9, с. 42]. Когнітивні навички важливі для вирішення проблем, успішного навчання, соціальної взаємодії, самостійності, безпеки. Якщо дитині в ранньому віці бракує будь-яких когнітивних навичок, то в майбутньому вона не зможе розв'язувати проблеми, з якими стикатиметься у повсякденному житті (від простих завдань до складних ситуацій), навчатися разом зі своїми однолітками, ефективно спілкуватися та взаємодіяти, планувати та організовувати свій побут, уникати небезпеки.

Діти раннього віку, які занадто залежні від гаджетів, стикаються з когнітивними затримками, оскільки вони не спілкуються з батьками так часто, як потрібно для їх розвитку [13]. Коли дитина проводить більше часу перед екраном, ніж у діалозі з дорослими, вона втрачає можливість вчитися новим словам, засвоювати граматичні конструкції, розвивати логіку та здатність до абстрактного мислення. Замість активної участі в розмові, що стимулює нейронні зв'язки, дитина стає пасивним споживачем інформації. Це може призвести до затримки мовлення, труднощів із концентрацією уваги, зниження здатності до навчання в майбутньому.

Розвиток уваги в ранньому віці тісно пов'язаний з фізичною та предметною активністю дитини, безпосередньо залежить від якості та характеру її спілкування з дорослим [6, с. 73]. Відсутність або значне обмеження взаємодії з дорослим має переважно негативні наслідки для розвитку уваги. За відсутності такої взаємодії дитина не вчиться слідувати за вказівками, її увага залишається переважно мимовільною, тобто привертається лише яскравими, гучними чи новими стимулами, без здатності до свідомого зосередження. Дитині важко самостійно регулювати свою увагу, що призводить до її нестійкості та легкого відволікання. Мовлення дорослого є потужним інструментом для організації уваги дитини. Інструкції, пояснення, запитання допомагають дитині зосередитися на конкретній діяльності. Дитина, яка більшу кількість часу взаємодіє з гаджетом, позбавлена цього механізму, що уповільнює розвиток здатності свідомо спрямовувати та утримувати увагу. Л. Пертіві підкреслює, що діти, які проводять багато часу з гаджетами, можуть мати труднощі з концентрацією уваги під час виконання рутинних завдань та не цікавих видів діяльності [14].

Хоча деякі ігри в гаджетах можуть покращувати здатність до фокусування на конкретному об'єкті, але швидка зміна зображень та постійна стимуляція можуть призвести до синдрому дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) у довгостроковій перспективі. М. Демюрже довів, що дитячий мозок не пристосований для гаджетів. Розумові здібності краще розвиваються у процесі живого спілкування. Нейрони мозку реагують набагато менше, якщо інформація надходить не від людини, а з екрана [11]. Дослідник зазначає: «Якщо ви кажете маленькій дитині назву кольору, наприклад, «зелений», тричі поспіль, то вона вивчить це

слово. Якщо вона чує те саме слово з екрана, то, за різними дослідженнями, дитині необхідно від двадцяти до шістдесяти разів, щоб вивчити нове для неї слово … Дітям, які вчаться писати на комп'ютері за допомогою клавіатури, важче запам'ятовувати й розпізнавати літери, ніж тим, хто вчиться за допомогою руки, олівця й аркуша паперу». Навіть фоновий шум від ноутбуків, що де йде в кіно чи звук музики, призводять до гіперактивності та проблем з концентрацією уваги. Нейропсихолог радить не давати доступ до смартфонів та планшетів дітям до шести років [11].

Розвиток емпатії та соціальних навичок дітей, які залежні від гаджетів, також страждає. Емоційний розвиток у ранньому віці включає здатність розпізнавати та виражати емоції, формувати прив'язаності, співпереживати та будувати соціальні взаємодії. Діти навчаються соціальній взаємодії через наслідування, спостереження та безпосередній контакт з однолітками та дорослими, зазначає Т. Дуткевич [6]. Віртуальний світ гаджетів, на думку Н. Аль-Хамадані, не може повноцінно замінити реальний досвід, необхідний для формування соціального інтелекту. Обмеження живого спілкування може призвести до труднощів у розумінні чужих емоцій, розвитку навичок вирішення конфліктів та побудови здорових стосунків [1, с. 52].

Діти, які з раннього віку активно використовують гаджети, часто мають проблеми з саморегуляцією та контролем своїх емоцій, акцентують увагу О. Міненко та О. Близнюкова [7, с. 55]. Брак емоційного відгуку з боку батьків, які відволікаються на гаджети, може призвести до зниження емоційної безпеки дитини та виникнення тривожності. Дитина, яка залежить від гаджетів, стає неспокійною, пригніченою, може відчувати підвищену імпульсивність, страх, внутрішній неспокій. Надмірне використання гаджетів може призвести до нервозності, прискореного серцебиття та тремтіння. Як зазначає М. Дені, «екранні ігри можуть лякати дитину. Нерідко дитина може нажахатися навіть найдобріших ведмежаток, що роблять «біп-біп»...» [4, с. 27]. Дитина втрачає можливість розвивати мовленнєві навички без живої комунікації з дорослим. Це можна побачити, коли батьки відмовляються дати їй гаджет, а вона влаштовує істерики, що доводить її залежність та не вміння контролювати свої емоції. Не вміючи висловити свої потреби вербально, вона виражає своє розчарування рухами проявляючи агресивні дії.

Якщо гаджети замінюють спільні ігри з батьками та ровесниками, то це обмежує можливості розвитку соціальних навичок. Коли дитина постійно зосереджена на екрані, вона менше спостерігає за поведінкою інших, не вчиться інтерпретувати емоції, не практикує комунікативні навички через живе спілкування та гру. У перспективі це може виявлятися в небажанні ділитися іграшками, труднощі у спільній грі, невмінні домовлятися або розв'язувати конфлікти з однолітками. Якщо діти з раннього віку прив'язані до екранів, то вони можуть віддавати перевагу самотнім іграм, мати проблеми з підтриманням соціальних контактів у реальному житті, що в майбутньому призведе до соціальної ізоляції та проблем з адаптацією. Відсутність емоційного контакту з батьками (обіймів, міміки, спільних позитивних емоцій) гальмує розвиток емоційного інтелекту. Дитина гірше розпізнає й виражає свої почуття, не вміє взаємодіяти з іншими, що також ускладнить майбутню адаптацію в соціальному середовищі.

Використання дітьми гаджетів може спричинити небезпечні проблеми зі здоров'ям. Вони стають лінивішими та слабкішими, страждають від недоїдання порівняно з тими, хто цього не робить. Безперервне тривале споглядання електронних екранів викликає подразнення очей. Використання гаджетів, особливо перед сном, може значно порушувати режим сну дитини. Синє світло, що випромінюється екранами, пригнічує вироблення мелатоніну – гормону, що регулює цикли сну та неспання. Недостатній або неякісний сон безпосередньо впливає на поведінку дитини, яка стає втомленою, примхливою, дратівливою, що може призвести до частих конфліктів та проблем з концентрацією уваги протягом дня.

Дитяча психіатриня та психотерапевтка Ю. Маслак радить батькам використовувати рекомендації Американської академії педіатрії щодо допомоги дітям розвинути здорові звички використання медіа змалечку: до 2-х років варто бути дуже обережними з використанням медіа, обмежувати доступ або переглядати контент разом з дитиною, розмовляти з нею та навчати. Обирати, лише якісні програми, уникати самостійного використання медіа дитиною. Діти 18-24 місяців можуть навчатися на якісних пізнавальних медіа, якщо батьки будуть активно взаємодіяти з ними під час перегляду чи гри. У віці 2 років багато дітей вже можуть розуміти і вчити слова з живого відео чату. Маленькі діти можуть слухати або приєднуватися до розмови зі своїми батьками. Тому, варто обмежити використання екрана

до 1 години на день, знайти для своїх дітей альтернативні види діяльності, корисні для їхнього здоров'я та розуму. Варто обирати інтерактивні, ненасильницькі, навчальні та просоціальні медіа, переглядати разом із дітьми або гратися із ними.

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) рекомендує обмежувати екранний час для дітей раннього віку. Зокрема, для дітей до 2 років екранний час взагалі не рекомендується, а для дітей 2-5 років – не більше однієї години на день, під наглядом дорослих та умови якісного розвиваючого контенту. Адже, у наш час дорослі не можуть стримати себе чи своїх дітей подалі від цих пристроїв, тому варто спробувати мінімізувати їхній вплив [4]. Деякі інтерактивні програми та розвиваючі додатки можуть сприяти розвитку дрібної моторики, візуального сприйняття та координації «око-рука». Проте, більшість додатків для дітей раннього віку не сприяють повноцінному когнітивному розвитку, оскільки вони часто обмежують активність дитини та не стимулюють креативне мислення.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Раннє використання гаджетів є складним явищем з потенційно значними наслідками для когнітивного та емоційного розвитку дітей до трьох років. Хоча деякі технології можуть мати певні переваги, ризики, пов'язані із затримкою мовного розвитку, порушеннями уваги, труднощами у формуванні емоційної регуляції та соціальних навичок, є надто серйозними, щоб їх ігнорувати. Що більше дитина проводить часу зі смартфоном, телевізором чи в відеоіграх, тим сильніший негативний вплив на IQ та когнітивні здібності. Погіршуються пам'ять, концентрація уваги, мова, культурний рівень, який допомагає пізнавати та розуміти навколишню дійсність. Відповідальне ставлення батьків та освітян до використання гаджетів, засноване на наукових рекомендаціях, пріоритеті живого спілкування та гри, є запорукою гармонійного та повноцінного психічного розвитку наймолодшого покоління.

Перспективи подальших наукових досліджень зумовлені обґрунтуванням педагогічних умов використання електронних гаджетів та їхній вплив на когнітивний та емоційний розвиток дітей віком до трьох років.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Аль-Хамадані Н. Д. Вплив медіа-засобів на становлення особистості дитини дошкільного віку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2013. № 13(1). С. 50–53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_13(1)__10.
2. Бартошик І. М. Вплив гаджетів на психічний розвиток дитини. *Синергетичний підхід до проєктування життєвого простору особистості : зб. наук. матеріалів III Міжнарод. наук.-практ. конф.* (27-28 квітня 2023 р., м. Полтава). Полтава, 2023. С. 12–15.
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Саприкіна О.В. Теорія та методика розвитку мовлення дітей раннього віку. підручник для студентів ВНЗ. 2-е видання. Київ : Слово, 2015. 408 с.
4. Дені М. Цифрове дитинство. Гаджети і ТБ. ; пер. з фр. Ганни Кирієнко. Київ : АРТБУКС, 2021. 104 с
5. Дзямко В. Й., Адам А. Е., Церкуник-Квітка Ю. В. Вплив гаджетів на розвиток комунікації, соціалізації та мови у дітей раннього та дошкільного віку. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2024. № 10(28). С. 669–683. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/15520/15592
6. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури. 2012. 424 с.
7. Ільїна Г. Виклики освітніх інновацій: дитинство в умовах цифрової соціалізації. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2018. Вип. 2. С. 121–127. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2018_2_18.
8. Міненко О. О., Близнюкова О. М. Дослідження особливостей користування гаджетами дітей дошкільного віку. *Наукові записки ЦДУ. Серія: Психологія*. Кропивницький: Гельветика, 2023. Вип. 2. С. 53–61.
9. Прохоренко Л. Психологія когнітивних порушень у дітей. : монографія. Бориспіль : ФОП «Вигнан О.С.», 2023. 130 с.
10. Zain, Z. M.; Jasmani, F. N.; Haris, N. H.; Nurudin, S. M. Gadgets and Their Impact on Child Development. *Proceedings.* 2022, *82*, 6. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/sn/article/view/15520/15592
11. Desmurget M. Screen Damage: The Dangers of Digital Media for Children. John Wiley and Sons Ltd. 2022. 350 s.
12. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Retrieved from URL:http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital+Natives+Digital+Immigrants.pdf
13. Gadgets and Their Impact on Child Development. *Proceedings*. 2022, 82(1), 6. URL: https://www.mdpi.com/2504-3900/82/1/6
14. Pertiwi, L. The Use of Technology in the Cognitive Development of Early Children. *J. Psychol.* 2021, *6*, 49.

REFERENCES

1. Al-Khamadani, N. D. (2013). *Vplyv media-zasobiv na stanovlennia osobystosti dytyny doshkilnoho*

viku. [The influence of media on the formation of the personality of a preschool child].
2. Bartoshyk, I. M. (2023). *Vplyv hadzhetiv na psykhichnyi rozvytok dytyny. Synerhetychnyi pidkhid do proiektuvannia zhyttievoho prostoru osobystosti.* [The influence of gadgets on the mental development of a child. Synergetic approach to designing the living space of a person]. Poltava.
3. Bohush, A. M., Havrysh, N. V., Saprykina, O. V. (2015). *Teoriia ta metodyka rozvytku movlennia ditei rannoho viku. pidruchnyk dlia studentiv VNZ.* [Theory and methods of speech development in early childhood]. Kyiv.
4. Deni, M. (2021). *Tsyfrove dytynstvo. Hadzhety i TB.* [Digital Childhood. Gadgets and TV]. Kyiv.
5. Dziamko, V. Y., Adam, A. E., Tserkunyk-Kvitka, Yu. V. (2024). *Vplyv hadzhetiv na rozvytok komunikatsii, sotsializatsii ta movy u ditei rannoho ta doshkilnoho viku.* [The influence of gadgets on the development of communication, socialization and language in children of early and preschool age].
6. Dutkevych, T. V. (2012). *Dytiacha psykholohiia.* [Child Psychology]. Kyiv.
7. Ilina, H. (2018). *Vyklyky osvitnikh innovatsii: dytynstvo v umovakh tsyfrovoi sotsializatsii.* [Challenges of educational innovations: childhood in the conditions of digital socialization].
8. Minenko, O. O., Blyzniukova, O. M. (2023). *Doslidzhennia osoblyvostei korystuvannia hadzhetamy ditei doshkilnoho viku.* [Research on the features of the use of gadgets by preschool children]. Kropyvnytskyi.
9. Prokhorenko, L. (2023). *Psykholohiia kohnityvnykh porushen u ditei.* [Psychology of cognitive disorders in children]. Kyiv.
10. Zain, Z. M., Jasmani, F. N., Haris, N. H., Nurudin, S. M. (2022). *Hadzhety ta yikhniy vplyv na rozvytok dytyny.* [Gadgets and Their Impact on Child Development].
11. Desmurget, M. (2022). *Poshkodzhennya ekranu: nebezpeka tsyfrovykh media dlya ditey.* [Screen Damage: The Dangers of Digital Media for Children].
12. Prensky, M. (2001). *Tsyfrovi aboryheny, tsyfrovi immihranty.* [Digital Natives, Digital Immigrants].
13. *Hadzhety ta yikhniy vplyv na rozvytok dytyny.* (2022). [Gadgets and Their Impact on Child Development].
14. Pertiwi, L. (2021). *Vykorystannya tekhnolohiy u kohnityvnomu rozvytku ditey rann'oho viku.* [The Use of Technology in the Cognitive Development of Early Children].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ОНОФРІЙЧУК Лілія Олегівна – доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик, кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти; формування навичок soft skills.

МИСЬКОВА Наталія Миколаївна – доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик, кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Наукові інтереси: технології розвитку, виховання і навчання дітей раннього та дошкільного віку; реалізація завдань освіти для сталого розвитку.

САС Олена Олександрівна – доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик, кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в аспектах модернізації змісту вищої та дошкільної освіти в Україні.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ONOFRIICHUK Liliya Olegovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy, Psychology and Professional Methods of Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy.

Circle of scientific interests: training of future specialists in preschool education; development of soft skills, psychology of children of early and preschool age.

MYSKOVA Nataliia Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy, Psychology and Professional Methods of Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy.

Circle of scientific interests: technologies of development, upbringing and education of early and preschool children; implementation of educational tasks for sustainable development; professional formation and development of teachers of preschool educational institutions.

SAS Olena Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy, Psychology and Professional Methods of Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy.

Circle of scientific interests: training future specialists in preschool education in aspects of modernization of the content of higher and preschool education in Ukraine; development of the personality of a preschool children.

Стаття надійшла до редакції 25.07. 2025 р.

УДК 376:37
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.102

РАЗВОДОВА Марина Валеріївна –
доктор філософії, викладач-методист хореографії
вищої кваліфікаційної категорії
КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-4339-5383
e-mail: marina777rm@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МИСТЕЦТВО»

РАЗВОДОВА Марина Валеріївна. ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МИСТЕЦТВО»

У статті розглядається проблема формування інклюзивної компетентності студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво». Обґрунтовано, що в умовах реформування української освіти та впровадження інклюзії існує гостра суперечність між суспільним запитом на педагогів, готових до роботи в різноманітному освітньому середовищі, та реальним рівнем їхньої підготовки. Наголошено на унікальному потенціалі мистецьких дисциплін для розвитку, соціалізації та психоемоційної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Ключові слова: *інклюзивна компетентність, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами (ООП), методика навчання мистецтва, студенти педагогічних коледжів, інтерактивні методи навчання, хореографічна підготовка.*

RAZVODOVA Maryna Valeriivna. FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGES IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE «TEACHING METHODOLOGY OF THE EDUCATIONAL BRANCH «ART»

The article considers the problem of forming inclusive competence of students of pedagogical colleges in the process of studying the discipline «Teaching Methodology of the Educational Branch «Art».

It is substantiated that in the conditions of reforming Ukrainian education and implementing inclusion, there is an acute contradiction between the public demand for teachers ready to work in a diverse educational environment and the real level of their training. The unique potential of artistic disciplines for the development, socialization and psycho-emotional support of children with special educational needs (SEN) is emphasized.

The author clarified the essence of the concept of «inclusive competence» and proposed its three-component structure, which includes motivational-value, cognitive and operational-activity components, also revealed the content of each component and suggested ways of their development.

The main contribution of the work is the development and detailed description of a set of interactive teaching methods aimed at the practical implementation of the task. Specific examples of trainings for the development of empathy and communication skills («The World through Other Senses», «Art Without Words»); cases for the analysis and solution of problematic pedagogical situations («Quiet Color» for working with a student with ASD, «Team Play» for a music lesson with a child with hearing impairment); project activities («Art Box for Everyone»).

Particular attention is paid to the development of methodological recommendations for the implementation of inclusive approaches in the choreographic training of students. Based on the principles of Universal Design and Modification, practical techniques for adapting dance elements, using spatial levels, differentiating roles in the composition, and using auxiliary props are proposed.

It is proven that the systematic implementation of the proposed methods in the process of studying a professional discipline allows improving the quality of professional training of future art

© Разводова М., 2025

teachers, forming their psychological and practical readiness for effective work in an inclusive educational environment.

Keywords: *inclusive competence, inclusive education, children with special educational needs (SEN), art teaching methodology, students of pedagogical colleges, interactive teaching methods, choreographic training.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку української системи освіти характеризується гуманізацією, демократизацією та орієнтацією на європейські цінності, ключовою з яких є забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей. У цьому контексті впровадження інклюзивної освіти стає пріоритетним державним завданням. Нова українська школа декларує дитиноцентризм та повагу до унікальності кожної особистості, що висуває нові вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів. Особливої значущості набуває готовність майбутнього вчителя працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища, зокрема з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП).

Водночас аналіз практики свідчить про наявність суперечності між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогів, здатних реалізовувати інклюзивний підхід, та реальним рівнем їхньої підготовки у закладах фахової передвищої освіти. Освітня галузь «Мистецтво», що інтегрує музичне, образотворче мистецтво та хореографію, має унікальний потенціал для розвитку, соціалізації та корекції психоемоційного стану дітей з ООП. Проте цей потенціал може бути реалізований лише за умови, що майбутній вчитель володіє необхідною інклюзивною компетентністю. Навчальна дисципліна «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво» є ключовою платформою для формування таких знань та вмінь у студентів педагогічних коледжів, що й зумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища є багатоаспектною та перебуває у фокусі уваги багатьох вітчизняних науковців.

Ґрунтовний внесок у розробку теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти в Україні зробила А. Колупаєва, праці якої заклали концептуальні основи для впровадження інклюзії на державному рівні, визначивши її принципи, моделі та стратегії розвитку. Важливі аспекти філософії та методології інклюзії також висвітлені у дослідженнях В. Засенка, Н. Софій та ін.

Проблемам професійної підготовки педагога до роботи в інклюзивному просторі присвячені роботи Н. Бібік, В. Бондаря, О. Мартинчук, О. Овчарук, О. Таранченко та ін.

Різноманітні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами розкрито в наукових розвідках І. Демченко, Т. Сак, Т. Скрипник, А. Шевцова та ін.

Питання застосування арттерапевтичних технологій у роботі з дітьми з ООП висвітлено в дослідженнях Л. Даніленко, О. Федій та ін. Методичні аспекти викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» відповідно до концепції Нової української школи, що є ключовим для змісту фахової підготовки майбутніх учителів, розкрито у працях О. Комаровської, Л. Масол, О. Шевнюк та ін.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці практичних методичних рекомендацій щодо формування інклюзивної компетентності студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво».

Виклад основного матеріалу дослідження. Для аналізу проблеми формування професіоналізму майбутнього педагога в умовах сучасних освітніх трансформацій необхідно окреслити термінологічне поле дослідження, що слугуватиме його концептуальним фундаментом. Ключовим поняттям, що відображає глобальні гуманістичні тенденції, є інклюзія. Це поняття виходить далеко за межі освітнього контексту і трактується як динамічний процес, спрямований на збільшення ступеня участі всіх без винятку громадян у соціальному житті, що передбачає усунення будь-яких бар'єрів – фізичних, інформаційних, інституційних та, що найважливіше, ментальних. Інклюзія базується на філософії соціальної справедливості та визнанні унікальної цінності кожної особистості, що знайшло своє відображення у фундаментальних міжнародних документах, таких як Саламанкська декларація [11] та Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю [5], ратифікована Україною.

Похідним, але не менш значущим є поняття інклюзивної освіти. Це не просто технічне залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх закладів, а цілісна освітня система, що еволюціонує та адаптується для задоволення різноманітних потреб кожного учня. Вона

ґрунтується на фундаментальному праві дитини на якісну освіту та праві навчатися за місцем проживання, в середовищі однолітків, що закріплено в Законі України «Про освіту». Така система вимагає системної перебудови освітнього середовища, навчальних програм та методів викладання з метою створення універсального дизайну, доступного для всіх [1].

Категорія дітей з особливими освітніми потребами (ООП) охоплює широке та гетерогенне коло осіб, які для успішного засвоєння освітньої програми потребують додаткової, тимчасової або постійної, психолого-педагогічної підтримки та створен-ня специфічних умов навчання. Ці потреби можуть бути зумовлені порушеннями інтелектуального розвитку, сенсорними (слуху, зору), фізичними, мовленнєвими, емоційно-вольовими розладами чи соціальними чинниками. Сучасний підхід, на відміну від застарілої медичної моделі, розглядає ці особливості не як ваду дитини, а як виклик для освітньої системи, яка має бути достатньо гнучкою, щоб адаптуватися до індивідуальності учня [7].

Центральним конструктом нашого дослідження виступає інклюзивна компетентність майбутнього педагога. Ми визначаємо її як складну, інтегративну якість особистості, що синтезує в собі глибокі знання, практичні вміння, професійні навички та, що найважливіше, стійкі гуманістичні ціннісні орієнтації. Ця якість є сукупністю взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів – мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного й проявляється у здатності та психологічній готовності фахівця до проєктування, організації та ефективної реалізації навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного освітнього середовища, зокрема з використанням унікального потенціалу засобів мистецтва. Формування такої компетентності є відповіддю на практичні виклики, що постають перед сучасною школою [4].

Мотиваційно-ціннісний компонент є основою професійної ідентичності інклюзивного педагога. Його формування спрямоване на розвиток гуманістичного світогляду, емпатії як здатності до емоційного відгуку та співпереживання, толерантності як активної позиції визнання і поваги до відмінностей, а також стійкого позитивного ставлення до ідеології інклюзії. Інструментами для цього слугують інтерактивні методи: проблемні дискусії, кейс-стаді (аналіз реальних педагогічних ситуацій), перегляд та глибокий психолого-педагогічний аналіз тематичних кінофільмів, що руйнують стереотипи про життя людей з інвалідністю, а також організація зустрічей зі стейкхолдерами – представниками громадських організацій, батьками дітей з ООП та успішними людьми з інвалідністю. Це сприяє не лише інформуванню, а й глибокій внутрішній трансформації особистісних установок студента.

Когнітивний компонент забезпечує науково-теоретичну базу для професійної діяльності. Він передбачає засвоєння студентами системи знань про психофізіологічні та індивідуально-типологічні особливості розвитку дітей з різними типами порушень, що дозволяє розуміти причини їхніх навчальних труднощів. Невід'ємною частиною є вивчення нормативно-правової бази, що регулює інклюзивну освіту в Україні та світі. Ключовим елементом цього компонента є оволодіння принципами Універсального дизайну в навчанні (Universal Design for Learning – UDL), який передбачає створення гнучких навчальних матеріалів та завдань, що надають учням множинні засоби представлення інформації, вираження знань та залучення до навчання [10]. У контексті мистецтва це означає вивчення специфіки адаптації та модифікації завдань з музичного, образотворчого, театрального та хореографічного мистецтва відповідно до індивідуальних освітніх потреб та можливостей учнів.

Операційно-діяльнісний компонент є практичним втіленням знань та цінностей. Він фокусується на оволодінні конкретними вміннями та навичками для роботи в інклюзивному класі. До них належить здатність розробляти адаптовані та модифіковані плани-конспекти уроків мистецтва, що враховують індивідуальну освітню траєкторію учня з ООП та його індивідуальну програму розвитку (ІПР). Важливе місце посідає застосування елементів арттерапевтичних технік, які можуть використовуватися не лише для творчого розвитку, а й для емоційної стабілізації, розвитку комунікації та дрібної моторики [8]. Також сюди входить оволодіння методами альтернативної та доповненої комунікації (наприклад, використання карток PECS, жестів), що є критично важливим для взаємодії з дітьми з розладами аутистичного спектра чи мовленнєвими порушеннями. Також цей компонент включає формування навичок ефективної командної роботи та професійної співпраці з асистентом вчителя, батьками, психологом, логопедом та іншими фахівцями, оскільки успіх інклюзії залежить від скоординованих дій усієї команди супроводу.

Таким чином, запропонований підхід до модернізації змісту фахової дисципліни

дозволяє системно й послідовно формувати інклюзивну компетентність як цілісне особистісне утворення, що є запорукою успішної професійної самореалізації майбутнього вчителя в сучасній українській школі.

Практична імплементація окреслених теоретичних засад вимагає розробки та впровадження конкретного методичного інструментарію в межах навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво». Ефективна організація освітнього процесу з майбутніми педагогами має базуватися на принципах активного, проблемно-орієнтованого та рефлексивного навчання, що сприятиме не лише засвоєнню інформації, а й глибокій інтерналізації гуманістичних цінностей та формуванню практичних навичок.

Для перетворення теоретичних знань на дієві професійні навички ми пропонуємо здобувачам освіти практико-орієнтованні завдання. Широке використання інтерактивних методів навчання дозволяє вийти за межі традиційного лекційного формату та занурити студентів у ситуації, що максимально наближені до реалій професійної діяльності. Це перетворює їх з пасивних реципієнтів інформації на активних суб'єктів, що конструюють власне розуміння через досвід, аналіз та рефлексію.

Тренінги є ефективним інструментом для розвитку емпатії, руйнування стереотипів та відпрацювання комунікативних навичок у безпечному середовищі.

Пропонуємо приклад тренінгу «Світ через інші відчуття», метою якого є розвиток емпатії та розуміння сенсорних особливостей дітей з порушеннями зору, слуху та моторики.

Студенти діляться на групи та послідовно виконують завдання, що імітують певні обмеження.

Етап «Сліпий художник». Одному учаснику зав'язують очі та дають шматок глини або пластиліну. Інший учасник вербально, не торкаючись, описує простий об'єкт (наприклад, «чашка» або «яблуко»), а «сліпий художник» має його виліпити, спираючись лише на слухове сприйняття та тактильні відчуття.

Етап «Тиха інструкція». Студенти одягають шумоізолюючі навушники. Викладач або інший студент беззвучно, за допомогою артикуляції та жестів, дає інструкцію до виконання простого малюнка (наприклад, «намалюй будинок з трьома вікнами та деревом праворуч»).

Після кожного етапу відбувається рефлексія з відповідями на питання: Які почуття виникали під час виконання завдання? Що викликало найбільші труднощі? Які стратегії допомагали впоратися? Як цей досвід змінює ваше уявлення про процес навчання мистецтву дитини з аналогічними особливостями?

Тренінг «Мистецтво без слів: сила невербальної комунікації», метою якого є оволодіння навичками альтернативної та доповненої комунікації, необхідними для взаємодії з невербальними дітьми.

Студенти в парах виконують роль «вчителя» та «учня з комунікативними труднощами». «Учень» не може говорити. «Вчитель» має за допомогою жестів, міміки, демонстрації та карток із зображеннями (система PECS) пояснити творче завдання, наприклад, створення аплікації «Осінній ліс». Потім «учень» за допомогою тих самих засобів має показати, що йому потрібна допомога або інший колір паперу.

Рефлексія фокусується на ефективності різних невербальних сигналів, на важливості терпіння та спостережливості з боку вчителя, а також на необхідності створення візуальної підтримки в класі (візуальні розклади, алгоритми дій).

Кейс-метод дозволяє застосувати теоретичні знання для вирішення складних, багатогранних педагогічних проблем, розвиваючи аналітичне та критичне мислення.

Приклад кейсу «Тихий колір. Адаптація уроку образотворчого мистецтва для учня з розладом аутистичного спектра (РАС)».

Пропонується наступна ситуація – у другому класі на уроці малювання на тему «Морський світ» вчителька запропонувала дітям техніку малювання пальчиковими фарбами. Один з учнів, Данило, який має діагностований РАС, почав проявляти ознаки тривоги: закривати вуха, розгойдуватися та категорично відмовлятися торкатися фарб. Він гіперчутливий до тактильних подразників та сильних запахів. Інші діти почали звертати на нього увагу й урок опинився під загрозою зриву.

Студентам пропонується проаналізувати ситуацію та дати відповіді на питання: Які сенсорні тригери спровокували таку реакцію? Якими мали бути превентивні дії вчителя на етапі планування уроку згідно з принципами Універсального дизайну? Запропонуйте щонайменше три альтернативні способи виконання цього ж творчого завдання, які можна було б запропонувати Данилові (наприклад, малювання сухими матеріалами, використання пензликів різної товщини, створення цифрового малюнка на планшеті, ліплення морських мешканців з солоного тіста). Розробіть алгоритм дій вчителя та

асистента вчителя в момент, коли небажана поведінка вже почалася.

Кейс «Командна гра. Урок музики для класу з дитиною з порушенням слуху».

Пропонується наступна ситуація – майбутній вчитель музики приходить на практику в третій клас, де навчається дівчинка Софія, яка має кохлеарний імплант і частково компенсовану втрату слуху. Вона добре читає з губ, але погано розрізняє висоту звуків та ритмічний малюнок на слух. Тема уроку – «Ритм у музиці». Стандартний план уроку передбачає прослуховування музичних фрагментів та відтворення ритму плесканням у долоні.

Студентам пропонується дати відповіді на питання: Як модифікувати цей урок, щоб Софія була повноцінною учасницею? Запропонуйте методи, що залучають інші канали сприйняття (наприклад, використання візуальних карток з ритмічним малюнком, відчуття вібрації музики через дотик до колонки або дерев'яної підлоги, використання шумових та ударних інструментів, гру на яких можна не лише чути, а й бачити та відчувати). Якою має бути роль вчителя у правильній організації простору (посадити дівчинку так, щоб вона добре бачила артикуляцію вчителя)? Як залучити інших учнів до допомоги, не виокремлюючи Софію?

Також ми пропонуємо використовувати проєктну діяльність, адже проєкти передбачають тривалу, самостійну та дослідницьку роботу студентів, результатом якої є створення конкретного освітнього продукту.

Проєкт «Арт-скринька для кожного. Розробка адаптивного дидактичного набору», метою якого є практичне застосування знань про особливості дітей з ООП для створення реальних навчальних матеріалів.

Студенти об'єднуються в групи, кожна з яких обирає одну категорію освітніх потреб (наприклад, порушення зору, порушення опорно-рухового апарату, РАС). Завдання групи – розробити та фізично створити «арт-скриньку» – набір адаптованих матеріалів та інструментів для занять мистецтвом. Наприклад, для дитини з порушенням зору скринька може містити текстурний папір, воскові олівці, що залишають рельєфний слід, набори тканини різної фактури для колажів, аудіоописи картин. Для дитини з ДЦП – олівці та пензлики зі спеціальними потовщеними тримачами, ножиці з пружиною, що полегшує розрізання, штампи з великими ручками. Проєкт завершується презентацією та захистом цих «арт-скриньок».

Також зазначимо, що в умовах інклюзивної освіти особливого значення набуває й хореографічна підготовка, адже рух і музика є первинними мовами, що часто долають бар'єри, які не може подолати вербальне спілкування. Тому в процесі вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво» слід прагнути надати майбутнім педагогам, конкретний інструментарій для створення інклюзивного танцювального середовища, де цінним є внесок кожного учня, а творчий процес превалює над технічною досконалістю.

Першим кроком на цьому шляху є зміна професійного мислення студента з фокусу на тому, чого дитина не може зробити, на питання про те, що і як вона може зробити. Основою для цього є принцип універсального дизайну в хореографії, сутність якого полягає в даному випадку в тому, що замість того, щоб створювати один ідеальний танець й потім намагатися вписати в нього дитину з ООП, необхідно одразу проєктувати хореографічну діяльність гнучкою та багаторівневою. Це означає пропонувати множинні способи участі, що включають різні шляхи демонстрації руху, такі як показ, вербальний опис, тактильну допомогу за дозволом учня, а також використання відео та схем. Також передбачаються різні способи виконання руху через адаптацію амплітуди, рівня, темпу та залучення різних частин тіла. Окрім цього, важливо забезпечити різні способи залучення, зокрема індивідуальну імпровізацію, парну роботу та групові композиції з диференційованими ролями.

Іншим важливим принципом є принцип модифікації, а не спрощення. Інклюзивний танець не є спрощеним танцем, це танець, елементи якого творчо модифіковані. Завдання студента полягає в тому, щоб навчитися бачити рух не як жорстку догму, наприклад, plié, а як функціональний принцип присідання, згинання ніг чи зниження центру ваги, який можна виконати по-різному.

На практичних заняттях з хореографії та методики її викладання студенти мають оволодіти конкретними прийомами, що складуть їхню методичну скарбничку. Одним з таких прийомів є деконструкція та адаптація танцювального елемента. У межах практичного завдання студенти можуть взяти базовий рух, наприклад, обертання, розклавши його на складові, що включають поштовх, утримання рівноваги, поворот корпусу та положення рук і голови. Потім у групах вони розробляють модифікації для учнів з різними потребами. Наприклад, для учня, який має порушення вестибулярного апарату, обертання можна замінити поворотом на місці в повільному темпі, переступаючи ногами, або поворотом корпусу в положенні сидячи. Для того, хто пересувається на кріслі колісному, обертання

виконується за допомогою крісла з акцентом на виразних рухах рук та роботі корпусу. А для дитини з гіперактивністю та труднощами з концентрацією обертання можна включити в ігровий контекст кружляння, як сніжинка або дзиґа, з чітким початком і кінцем за музичним сигналом.

Наступним важливим умінням є використання рівнів простору. У межах методичної вправи «Три світи» студенти вчаться будувати композицію, яка одночасно відбувається на трьох рівнях. Це може бути рівень підлоги або партер, де рухи виконуються лежачи або сидячи, що ідеально для дітей зі значними порушеннями опорно-рухового апарату. Також це рівень стільця, де рухи виконуються сидячи, що дозволяє залучити дітей на кріслах колісних та зробити акцент на «танці рук», плечей та голови. Третім є вертикальний рівень, де відбуваються традиційні рухи з переміщенням у просторі. Прикладом завдання може бути створення композиції «Пробудження природи», де «коріння» рухається в партері, «квіти» сидячи, а «метелики» стоячи.

Окрім цього, студенти опановують диференціацію ролей у композиції. У творчому проєкті «Жива картина» вони отримують завдання поставити танцювальну мініатюру на тему відомої картини, наприклад, «Запорожці пишуть листа турецькому султанові», розподіляючи ролі так, щоб кожен був успішним. Таким чином, статичні ролі можуть виконувати учні з обмеженою мобільністю, виражаючи емоції через виразні пози та жести. Динамічні ролі підходять учням з високим рівнем енергії, які переміщуються та взаємодіють з іншими. А ролі «оформлювачів простору» дозволяють дітям створювати фон, рухаючись із тканиною для імітації вітру чи річки або забезпечуючи ритмічний супровід.

Окрему увагу слід приділити використанню допоміжного реквізиту, який є не просто прикрасою, а продовженням тіла та засобом вирівнювання можливостей. Практикум з реквізитом може включати роботу з різними предметами. Так, шарфи, стрічки та хустки дозволяють учням з обмеженою амплітудою рухів створювати візуально об’ємний та виразний рух. М’ячі різного розміру можна використовувати для парної взаємодії, розвитку координації або для виконання рухів сидячи на великому фітболі. А велика еластична стрічка, яку по колу тримає вся група, створює відчуття єдності, дозволяє учням з порушеннями рівноваги відчувати підтримку, а спільні рухи об’єднують усіх учасників.

Як конкретний приклад можна розглянути розробку фрагмента інклюзивного хореографічного заняття. Темою такого заняття може бути хореографічний етюд «Морські хвилі», що має на меті розвиток творчої уяви, координації рухів, навичок групової взаємодії та створення ситуації успіху для кожного учня. Уявна ситуація передбачає присутність у класі дитини, що пересувається на кріслі колісному, дитини з РАС, яка уникає тактильного контакту та чутлива до гучних звуків, а також дітей з типовим розвитком.

Хід роботи для студентів-практикантів вибудовується поетапно. На вступному етапі для створення атмосфери вмикається спокійна музика зі звуками моря, а дітям пропонується уявити море, не даючи одразу чітких інструкцій. Далі йде етап диференційованої імпровізації, де спільним завданням для всіх є показати руками, якими бувають хвилі. При цьому для дитини на кріслі колісному робиться акцент на амплітуді рухів рук та корпусу з можливістю додати рух кріслом, що імітує прибій. Для дитини з РАС пропонується індивідуальний простір із синьою шовковою хусткою для створення «своєї власної хвилі» без контакту з іншими, і її внесок стає важливим візуальним ефектом.

Побудова композиції «Морський танець» передбачає, що діти з типовим розвитком утворюють рух «хвиля» у ланцюжках, тримаючись за руки. Дитина на кріслі колісному стає «корабликом», який гойдається на цих хвилях, проїжджаючи між ланцюжками, і її рух є центральним. Дитина з РАС знаходиться трохи збоку і виконує роль «сонячного відблиску на воді», махаючи своєю хусткою в індивідуальному ритмі. Всі разом у фіналі завмирають у стоп-кадрі «Штиль».

Важливим висновком для студентів стає усвідомлення того, що в такій композиції немає головних і другорядних ролей. Кожен елемент є важливим, а відсутність будь-кого з учасників зруйнує цілісність образу. Саме таке розуміння своєї ролі як творця інклюзивного простору має стати ключовою компетентністю майбутнього вчителя.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Підсумовуючи все вищевикладене, зазначимо, що формування інклюзивної компетентності студентів педагогічних коледжів є не просто нагальною вимогою сучасної освіти, а її стратегічним імперативом та цивілізаційним вибором, що відображає фундаментальний гуманістичний зсув у суспільній свідомості.

У цьому контексті дисципліна «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво» постає як унікальний, проте все ще недооцінений й не повністю реалізований ресурс для вирішення цього складного завдання. Її потенціал зумовлений самою природою мистецтва, яке за своєю суттю є мовою, що долає вербальні, когнітивні та соціальні бар'єри. На відміну від предметів з жорстко регламентованим результатом, мистецтво оперує категоріями самовираження, емоцій, почуттів та інтерпретацій, створюючи простір, де не існує єдиної «правильної» відповіді. Саме ця варіативність та фокус на процесі, а не лише на кінцевому продукті, робить мистецьку діяльність природним інклюзивним середовищем, здатним залучити, розкрити та подарувати ситуацію успіху кожній дитині, незалежно від її особливостей.

Перспективи подальших наукових досліджень зумовлені обґрунтуванням педагогічних умов формування інклюзивної компетентності студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво».

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа.* 2011. № 3. С. 12–15.
2. Даніленко Л. І. Арт-технології у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогіка і психологія*. 2016. № 4. С. 45–52.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2012. 272 с.
5. Конвенція про права осіб з інвалідністю. Прийнята резолюцією 61/106 Генеральної Асамблеї від 13 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
6. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у початковій школі: навчально-методичний посібник / за ред. Л. М. Масол. Київ: Генеза, 2019. 240 с.
7. Скрипник Т. В. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2015. Вип. 6. С. 198–205.
8. Таранченко О. М. Формування готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Вісник психології і педагогіки.* 2014. Вип. 15. С. 90–101.
9. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник. Київ, 2017. 119 с.
10. CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from http://udlguidelines.cast.org
11. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. UNESCO.

REFERENCES

1. Bondar, V. I. (2011). *Inklyuzyvne navchannya yak sotsial'no-pedahohichnyy fenomen.* [Inclusive education as a socio-pedagogical phenomenon]. Kuiv.
2. Danilenko, L. I. (2016). *Art-tekhnolohiyi u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv.* [Art technologies in the professional training of future teachers]. Kuiv.
3. *Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» vid 05.09.2017 № 2145-VIII.* [Law of Ukraine «On Education"» dated 05.09.2017 No. 2145-VIII].
4. Kolupayeva, A. A. (2012). *Inklyuzyvna osvita: realiyi ta perspektyvy.* [Inclusive education: realities and prospects]. Kuiv.
5. *Konventsiya pro prava osib z invalidnistyu. Pryynyata rezolyutsiyeyu 61/106 Heneral'noyi Asambleyi vid 13 hrudnya 2006 roku.* [Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Adopted by General Assembly resolution 61/106 of 13 December 2006]. Kuiv.
6. *Metodyka navchannya intehrovanoho kursu «Mystetstvo» u pochatkoviy shkoli.* (2019). [Teaching methods for the integrated course «Art» in primary school]. Kuiv.
7. Skrypnyk, T. V. (2015). *Psykholoho-pedahohichna pidtrymka ditey z osoblyvymy potrebamy v umovakh inklyuzyvnoho navchannya.* [Psychological and pedagogical support for children with special needs in inclusive education]. Kuiv.
8. Taranchenko, O. M. (2014). *Formuvannya hotovnosti vchyteliv do roboty v umovakh inklyuzyvnoho navchannya.* [Formation of teachers' readiness to work in inclusive education]. Kuiv.
9. Taranchenko, O. M., Nayda, YU. M. (2017). *Dyferentsiyovane vykladannya v inklyuzyvnomu klasi.* [Differentiated teaching in an inclusive classroom]. Kuiv.
10. *CAST (2018). Kerivni pryntsypy universal'noho dyzaynu dlya navchannya.* (2018). [CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines].
11. *Salamanks'ka zayava ta ramkovi umovy diy shchodo osvity dlya ditey z osoblyvymy potrebamy.* (1994). [The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education]. Spain.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РАЗВОДОВА Марина Валеріївна – доктор філософії, викладач-методист хореографії вищої кваліфікаційної категорії КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж».

Наукові інтереси: професійна підготовка студентів педагогічного коледжу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RAZVODOVA Marina Valeriyevna – Doctor of Philosophy, teacher-methodologist of choreography of the highest qualification category of the Municipal Institution «Balta Pedagogical Professional College».

Circle of scientific interests: professional training of students of the pedagogical college.

Стаття надійшла до редакції 11.07.2025 р.

УДК 378.147:7.07:78+004
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.109

ЧУРІКОВА-КУШНІР Ольга Дмитрівна –
професор, кандидат педагогічних наук, професор кафедри музики,
факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-9166-7008
e-mail: o.churikova-kushnir@chnu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

ЧУРІКОВА-КУШНІР Ольга Дмитрівна. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті досліджується процес формування художніх орієнтацій студентів у галузі музики та хореографії в умовах цифрового освітнього середовища. Розкриваються основні компоненти художніх орієнтацій (когнітивно-поведінковий, емоційно-ціннісний, мотиваційно-смисловий та творчо-рефлексивний) та їхній взаємозв'язок і значення у професійній підготовці майбутніх педагогів музики і хореографії в умовах цифрового освітнього середовища.

Ключові слова: *художні орієнтації, музика, хореографія, цифрове освітнє середовище, цифрові інструменти, професійна підготовка, інформаційно-комунікаційні технології.*

CHURIKOVA-KUSHNIR Olga Dmytrivna. FORMATION OF ARTISTIC ORIENTATIONS OF STUDENTS THROUGH MUSIC AND CHOREOGRAPHY IN THE CONDITIONS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article examines the process of forming students' artistic orientations in the field of music and choreography within a digital educational environment. It reveals the main components of artistic orientations (cognitive-behavioral, emotional-value, motivational-semantic, and creative-reflective) and their interrelationship and significance in the professional training of future music and choreography teachers in digital educational settings.

It is determined that the cognitive-behavioral component ensures the acquisition of theoretical knowledge and development of practical skills, integrating modern information and communication technologies for modeling, analyzing, and implementing artistic ideas in creative activities; the emotional-value component promotes deep emotional immersion in the arts, forms stable value orientations, develops aesthetic sensitivity and motivation for creativity, while digital resources enhance possibilities for interactive emotional experience; the motivational-semantic component stimulates intrinsic interest in creative activity, supports the pursuit of self-expression and innovation, promotes the mastery of modern digital tools as means of realizing artistic ideas; the creative-reflective component forms the ability for self-critical analysis, self-assessment of creative activity results and their integration into further professional development, activating the use of digital platforms for feedback and video analysis.

Special attention is given to the role of information and communication technologies, which contribute to deepening theoretical knowledge, developing analytical and practical skills, forming motivation, creative self-realization, and the ability for self-reflection. The use of modern digital tools is noted, such as multimedia platforms, audio and video editors, performance video analysis, and online feedback tools, which ensure individualization of the educational process and increase its effectiveness.

It is determined that digital technologies not only expand the traditional possibilities of arts education but also become a key factor in forming a comprehensively competent, creative, and competitive specialist in the field of music and choreography. Further research should be directed toward developing new methodologies for integrating digital tools into arts pedagogy, which will ensure the effectiveness and depth of professional training for future educators.

Keywords: *artistic orientations, music, choreography, digital educational environment, digital tools, professional training, information and communication technologies.*

© Чурікова-Кушнір О., 2025

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства супроводжується активними трансформаціями в освітній сфері, зокрема у системі фахової підготовки майбутніх спеціалістів.

Сьогодні вже недостатньо просто навчити студента музикувати або танцювати – важливо сформувати в нього глибоке розуміння мистецтва, здатність бачити й творити музично-художні образи, орієнтуватися в культурному просторі та системі естетичних цінностей. У цьому контексті більшої уваги набуває поняття «*художні орієнтації*», що поєднує естетичні уявлення, ціннісні настанови та творче бачення, яке формується у процесі підготовки здобувачів закладів вищої освіти. Зазначена категорія відображає індивідуальне сприйняття та здатність до глибокого осмислення мистецьких явищ. Формування художніх орієнтацій є невід'ємною складовою професійної мистецької освіти, оскільки саме вони визначають рівень сприйняття, інтерпретації та створення художніх образів.

Теоретичне осмислення поняття «художні орієнтації» у контексті мистецької освіти вперше ґрунтовно запропонувала українська науковиця Л. Паньків. Вона розглядає його як «багатошарове особистісне утворення, що виявляється в системі ставлень людини до мистецтва та художньої культури в цілому. Формами вираження художніх орієнтацій виступають настанови, переконання, переваги, ідеали та смаки особистості щодо художніх явищ, зокрема образного змісту, стильових та жанрових особливостей мистецьких творів. Художні орієнтації визначають спрямованість художнього пізнання, оцінювання і творення мистецтва» [10, с. 91].

Враховуючи сучасні виклики в освітній сфері, важливо розглянути, яким чином цифрові технології можуть спряти формуванню художніх орієнтацій студентів. У цьому контексті особливої значущості набувають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), що інтегруються в освітній процес, змінюючи традиційні підходи до викладання і створюючи нові умови для організації навчання. Цей виклик набуває особливої актуальності в галузі музичного й хореографічного мистецтва, яке потребує не лише технічного опанування фахових навичок, а й формування естетичної культури, музично-художнього мислення та глибокого сприйняття творів мистецтва. Водночас ефективність застосування цифрових інструментів залежить не стільки від рівня технічного оснащення, скільки від педагогічно обґрунтованої інтеграції ІКТ у процес формування художнього досвіду студентів.

Впровадження ІКТ у мистецьку освіту відкриває нові можливості для активізації творчого потенціалу студентів. Цифрові інструменти дозволяють не лише моделювати художні процеси, а й забезпечують інтерактивність навчання, індивідуалізацію підходів та збагачують мистецький досвід через доступ до різноманітних культурних ресурсів. Зокрема, в музичній та хореографічній практиці це сприяє більш глибокому розумінню стилістичних особливостей творів, розвитку музичного слуху, ритмічної чутливості та сценічної виразності.

Водночас, щоб максимально реалізувати потенціал ІКТ, необхідне системне педагогічне осмислення їх застосування, що передбачає створення методичних моделей інтеграції технологій у процес формування художніх орієнтацій. Тільки за умови поєднання технічних засобів із науково обґрунтованими педагогічними стратегіями можливо забезпечити цілісний розвиток музично-хореографічної компетентності майбутніх фахівців.

Отже, актуальність дослідження полягає у необхідності наукового осмислення аспектів формування художніх орієнтацій студентів засобами музики та хореографії в умовах цифрового освітнього середовища, що відповідає сучасним вимогам до якості мистецької освіти та підготовки конкурентоздатного, творчо активного фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі особливу значущість набуває питання формування художніх орієнтацій у студентів, які навчаються за напрямами музичного мистецтва та хореографії, особливо в контексті цифрового освітнього середовища. Сьогодні відбувається переосмислення цілей мистецької освіти, що підтверджується аналізом офіційних державних документів. Зокрема, у Концепції Нової української школи [4] наголошується, що культурна обізнаність та самовираження є одними з ключових компетентностей. Вони визначаються як здатність розуміти художні твори, формувати власні мистецькі вподобання, а також самостійно передавати ідеї, досвід і почуття через мистецтво. Ця компетентність також включає глибоке усвідомлення національної ідентичності, що стає основою для відкритості та поваги до різноманітності культурних проявів інших народів.

Саме тому формування художніх орієнтацій у майбутніх вчителів музики та хореографії набуває особливої ваги як

ключовий напрям професійної підготовки. В умовах цифрового освітнього середовища зростають можливості для інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють розвитку не лише технічних умінь, а й креативного художнього мислення та естетичного відтворення музичних творів студентами.

Науковці, з-поміж яких: Є. Єгорова, І. Жданов, О. Ігнатович, В. Кобченко, Н. Литвинова, П. Магда, І. Марченко, О. Мерзлякова, О. Остапенко, Г. Падалка, Л. Паньків, В. Синявський, Г. Татаурова-Осика, І. Федух, Ю. Шайгородський, А. Шевченко та ін., розглядають у своїх працях педагогічні аспекти різних типів «орієнтацій».

У формуванні професійної компетентності фахівця в галузі мистецтва науковці в своїх дослідженнях визначають ключовими категоріями такі поняття, як «ціннісні орієнтації», «соціальні орієнтації», «художні орієнтації», «естетичні орієнтації» та «професійні орієнтації» [5; 6; 10; 11; 14].

Різноманіття тлумачень орієнтацій свідчить про складність і багатогранність цього феномену, а також актуалізує потребу в подальшому уточненні його сутності саме в мистецькому контексті, зокрема, в умовах цифрового освітнього середовища, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики й хореографії.

Мета статті – охарактеризувати основні компоненти художніх орієнтацій студентів та з'ясувати особливості їх формуються засобами музики та хореографії в умовах цифрового освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії художні орієнтації виступають важливою складовою їхньої професійної та особистісної зрілості.

У сучасному цифровому освітньому середовищі цей процес набуває нових форм і можливостей, зумовлюючи необхідність переосмислення традиційних підходів до мистецької освіти.

Важливо зазначити, що цифрове освітнє середовище відкриває нові горизонти для розвитку художніх орієнтацій студентів, адже воно забезпечує доступ до різноманітних мистецьких ресурсів, інтерактивних платформ та інструментів, що сприяють активному пізнанню й творчій самореалізації. Водночас, використання інформаційно-комунікаційних технологій вимагає від педагогів не лише володіння технічними засобами, а й уміння ефективно інтегрувати їх у навчальний процес, щоб посилити художню складову освіти.

Інтеграція цифрових технологій у процес музичного й хореографічного навчання створює нові умови для творчого самовираження студентів, розвитку музичного мислення, індивідуального підходу до виконання творів мистецтва та формування художніх орієнтацій. Крім того, вони сприяють розвитку вміння аналізувати мистецькі твори, порівнювати різні культурні традиції та створювати власні інноваційні проєкти, що відповідають викликам сучасності.

Однак, інтеграція ІКТ у професійну підготовку майбутніх вчителів музики та хореографії не лише розширює освітні можливості, але й виступає каталізатором розвитку художніх орієнтацій, які є фундаментом творчої компетентності фахівця. У зв'язку з цим системне дослідження процесу формування таких орієнтацій у цифровому середовищі є ключовим для підвищення якості мистецької освіти та забезпечення її відповідності сучасним вимогам. З огляду на важливість сучасних технологій, варто підкреслити роль педагога як організатора освітнього процесу, здатного адаптувати цифрові інструменти для максимального розвитку творчого потенціалу студентів.

Деякі його аспекти знайшли відображення у наукових дослідженнях українських і зарубіжних науковців. У наукових публікаціях останніх років все частіше підкреслюється значення комплексного підходу, який поєднує традиційні методики викладання музики та хореографії з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

У контексті музики та хореографії цифрові технології дозволяють студентам експериментувати з формою, стилем і вираженням, що є важливим для розвитку індивідуального художнього почерку й творчого мислення.

Вони також сприяють формуванню навичок аналізу музичних творів, розумінню різних культурних традицій та створенню власних інноваційних мистецьких проєктів, які відповідають викликам сучасності.

Науковці Л. Гаврілова [1], Н. Добролюбова [2], З. Софроній, О. Чурікова-Кушнір [13] акцентують увагу на тому, що інформаційно-комунікаційні технології не лише сприяють підвищенню технічної майстерності студентів, а й відкривають нові можливості для розвитку художнього мислення та естетичної чутливості.

Таким чином, інтеграція ІКТ у професійну підготовку майбутніх вчителів музики та хореографії не лише розширює освітні можливості, але й виступає

каталізатором розвитку художніх орієнтацій, які є фундаментом творчої компетентності фахівця. Саме тому системне дослідження процесу формування таких орієнтацій у цифровому середовищі є ключовим для підвищення якості мистецької освіти та забезпечення її відповідності сучасним вимогам.

В умовах цифрового освітнього середовища проблема формування художніх орієнтацій набуває нових змістовних і технологічних форм. Використання цифрових платформ, інтерактивних ресурсів, віртуальних навчальних середовищ дає змогу не лише розширити художній досвід студентів, а й активізувати їхню внутрішню мотивацію до творчого самовираження через музику і хореографію. У цьому контексті особливої актуальності набуває розробка педагогічно обґрунтованих підходів до формування художніх орієнтацій, що поєднують психологічні засади ціннісного розвитку з інноваційними технологіями навчання.

Слід зазначити, що формування художніх орієнтацій ґрунтується на взаємодії когнітивно-поведінкового, емоційно-ціннісного, мотиваційно-смислового, творчо-рефлексивного компонентів, що забезпечують здатність до цілісного сприйняття мистецтва, його глибокого осмислення та творчої інтерпретації.

Когнітивно-поведінковий компонент художніх орієнтацій охоплює систему знань, навичок та практичних дій студентів у сфері музичного та хореографічного мистецтва, які формуються в процесі професійної підготовки з активним використанням цифрових технологій. Цей компонент поєднує пізнавальну (когнітивну) складову, що включає вивчення теоретичних основ мистецтва, аналіз стилів, жанрів і художніх образів, із поведінковою (діяльнісною) складовою, яка проявляється у практичному виконанні музичних і танцювальних творів, участі у творчих проєктах та концертних заходах.

Передусім, інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес сприяє більш повному засвоєнню знань, розвитку творчого пошуку, створенню художніх образів та аналізу мистецьких творів за допомогою інтерактивних цифрових платформ. Таким чином, когнітивно-поведінковий компонент забезпечує не лише теоретичну підготовку та практичні вміння, а й їхню ефективну реалізацію у творчій діяльності та професійній практиці майбутніх фахівців.

Емоційно-ціннісний компонент художніх орієнтацій відповідає за формування у студентів особистісного ставлення до мистецтва, яке включає емоційне переживання, інтуїтивне сприйняття та ціннісне осмислення художніх творів. Цей компонент розвиває здатність відчувати красу музики та хореографії, переживати художні образи, усвідомлювати культурну й духовну значущість мистецьких творів, а також формує стійкі ціннісні орієнтації, що є основою творчого і професійного зростання. Він сприяє розвитку емпатії, естетичної чутливості, духовного збагачення та мотивації до творчої діяльності.

З огляду на застосування інформаційно-комунікаційних технологій цей компонент набуває нових можливостей завдяки інтерактивним платформам, мультимедійним матеріалам та онлайн-ресурсам, які посилюють емоційний досвід і сприяють глибшому осмисленню художніх цінностей.

Мотиваційно-смисловий компонент художніх орієнтацій передбачає формування у студентів внутрішньої потреби і зацікавленості до творчої діяльності у сфері музики та хореографії, усвідомлення значущості мистецтва для особистого розвитку і професійного зростання. Цей компонент включає мотивацію до самовираження, прагнення до самовдосконалення, а також здатність знаходити власний сенс у мистецьких практиках.

З позицій цифрового освітнього середовища мотиваційно-смисловий компонент також сприяє активному залученню студентів до використання сучасних технологій як засобу творчого пошуку і реалізації інноваційних ідей. Він стимулює бажання експериментувати з новими формами і методами вираження, формує відповідальне ставлення до мистецької діяльності у цифровому просторі, що є важливою складовою професійної компетентності майбутніх педагогів музики та хореографії.

По-перше, використання цифрових технологій відкриває студентам широкі можливості для творчого самовираження: від створення і редагування музичних композицій за допомогою аудіоредакторів, до використання мультимедійних та інтерактивних платформ для розробки хореографічних постановок. Крім того, це стимулює розвиток креативності, підтримує інноваційний підхід у мистецтві та сприяє формуванню навичок роботи в цифровому середовищі, необхідних для сучасного педагога.

Таким чином, мотиваційно-смисловий компонент не лише розвиває внутрішню зацікавленість до мистецтва, а й формує готовність і вміння ефективно застосовувати

сучасні технології для реалізації власних творчих задумів і професійних завдань.

Творчо-рефлексивний компонент художніх орієнтацій передбачає розвиток у студентів здатності до осмисленого аналізу власної мистецької діяльності, критичного ставлення до творчих результатів та постійного вдосконалення професійних умінь. Він спрямований на розвиток умінь оцінювати власну творчість, аналізувати процес створення музично-художніх образів і використовувати отримані результати у творчій і педагогічній діяльності.

У цифровому освітньому середовищі цей компонент розширюється завдяки застосуванню сучасних інструментів для зворотного зв'язку (наприклад, онлайн-платформ, спеціалізованих додатків), відеоаналізу виконань, електронних портфоліо та інших цифрових ресурсів, що сприяють глибшому усвідомленню власних досягнень і визначенню шляхів подальшого розвитку. Завдяки цьому студенти формують навички саморегуляції у творчому процесі, які є невід'ємною складовою професійної діяльності педагогів музики та хореографії.

Означені компоненти художніх орієнтацій, що проявляються у професійній підготовці студентів у галузі музики та хореографії, становлять фундаментальну основу формування їхньої творчої компетентності, необхідної для ефективної реалізації у професійній діяльності.

За умов цифрової освіти ці компоненти набувають особливої значущості, оскільки інтегрують сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Вони розширюють можливості для творчого самовираження, аналізу мистецьких творів, моделювання художніх процесів і саморегуляції діяльності.

Відповідно до вищезазначеного, цифрові технології сприяють не лише поглибленню знань і практичних навичок, а й формують у студентів готовність до інноваційної професійної діяльності, здатність ефективно використовувати сучасні інструменти у мистецькій педагогіці, що є ключовим для розвитку конкурентоспроможного фахівця у сфері музики та хореографії.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Формування художніх орієнтацій студентів у процесі професійної підготовки в галузі музики та хореографії в умовах цифрового освітнього середовища ґрунтується на комплексній взаємодії когнітивно-поведінкового, емоційно-ціннісного, мотиваційно-смислового та творчо-рефлексивного компонентів. Інтеграція цифрових технологій у освітній процес відкриває нові можливості для розвитку творчого потенціалу студентів, сприяє поглибленому засвоєнню мистецьких знань, розвитку аналітичних і практичних навичок, а також формуванню навичок саморефлексії і самооцінювання.

Завдяки сучасним інформаційно-комунікаційним інструментам (мультимедійні платформи, інтерактивні освітні ресурси, аудіо- та відеоредактори, електронні портфоліо, засоби відеоаналізу та онлайн-зворотного зв'язку) навчання стає більш інтерактивним, гнучким та орієнтованим на індивідуальні потреби майбутніх педагогів музики та хореографії. Особливе значення має розвиток мотивації татам смислового ставлення до мистецтва, що стимулює прагнення до творчої самореалізації, відповідального ставлення до професійної діяльності та готовності до застосування інноваційних підходів у навчанні та викладанні.

Таким чином, поєднання класичних цінностей мистецтва із можливостями цифрових освітніх засобів формує міцну основу для розвитку творчої, аналітичної та рефлексивної компетентності майбутніх педагогів у галузі музики та хореографії, що є ключовим фактором їх успішної професійної реалізації в сучасному суспільстві.

Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні методик поєднання традиційних мистецьких практик і цифрових технологій, зокрема впровадженні віртуальних технологій, створенні адаптивних систем навчання та оцінювання, які відповідатимуть сучасним вимогам і сприятимуть більш ефективній підготовці конкурентоспроможних фахівців.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гаврілова Л. Цифрові технології викладання образотворчого мистецтва на сучасному етапі реформування мистецької освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (21), 2024. С. 5–18. URL: https://doi.org/10.31865/2414-9292.21.2024.307964
2. Добролюбова Н. В. Методика формування готовності майбутніх викладачів хореографії до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності: *практ.-метод. посіб.* Харків: СПДФО Бровін О. В., 2019. 119 с.
3. Жданов І. О. Ціннісні орієнтації сучасної української молоді / *Виступ Міністра молоді та спорту України на Парламентських слуханнях Верховної Ради України про становище молоді в Україні*. 02.11.2016. К. : ММСУ, 2016. 13 с.
4. Концепція «Нова українська школа» [електронний ресурс]. 2016. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

5. Кривега Л. Д. Світоглядні орієнтації особи в умовах трансформації суспільства: Автореф. … докт. філософ. наук: 09.00.03. Харків, 1999. 37 с.
6. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: Монографія. Київ, 2012. 157 с.
7. Магда П. М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики як педагогічний феномен. Наукові записки: зб. наук. праць Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія *«Психолого-педагогічні науки»* / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. 2018. № 1. С. 33–37.
8. Остапенко О., Ряшко В. Соціальні цінності та орієнтації у професійній діяльності молодих спеціалістів, випускників вищих навчальних закладів України. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка».* Юридичні науки. 2016. № 837. С. 404–410. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2016_837_66
9. Падалка Г. М. Педагогіка м мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
10. Паньків Л. І. Теоретико-методичні засади формування художніх орієнтацій старшокласників у процесі музично-театральної діяльності: дис. …докт. пед. наук: 13.00.07. Східноукр. нац. ун-т ім. В.Даля. Київ, 2021. 588 с.
11. Професійна орієнтація: підручник [для студентів] / Єгорова Є. В., Ігнатович О. М., Кобченко В. В., Литвинова Н. І., Марченко І. Б., Мерзлякова О. Л., Синявський В. В., Татаурова Г. П., Шевченко А. М.; за ред. Ігнатович О. М. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 240 с.
12. Федух І. С. Визначеннння поняття «ціннісна орієнтація» у сучасній психолого-педагогічній науці. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України:* зб. наук. праць. 2011. Вип. 3. С. 18–24.
13. Чурікова-Кушнір О. Д**.,** Софроній З. В. Диригентсько-хорова підготовка здобувачів закдладів вищої освіти в умовах цифрової трансформації. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць* / Гол. редактор Г. П. Шевченко. Вип. 1(111). Київ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2025. С.204-212. URL: https://doi.org/10.33216/2220-6310/2025-111-1-204-212
14. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу. *Соціальна психологія*. 2010. № 1(39). С. 94–106.

REFERENCES

1. Ghavrilova, L. (2024). *Cyfrovi tekhnologhiji vykladannja obrazotvorchogho mystectva na suchasnomu etapi reformuvannja mystecjkoji osvity.* [Digital technologies for teaching fine arts at the current stage of art education reform]. Slavyansk.
2. Dobroljubova, N. V. (2019). *Metodyka formuvannja ghotovnosti majbutnikh vykladachiv khoreoghrafiji do zastosuvannja informaciijnokomunikacijnykh tekhnologhij u profesijnij dijaljnosti.* [Methodology for forming the readiness of future choreography teachers to use information and communication technologies in professional activities]. Kharkiv.
3. Zhdanov, I. O. (2016). *Cinnisni orijentaciji suchasnoji ukrajinsjkoji molodi.* [Value orientations of modern Ukrainian youth]. Kyiv.
4. *Koncepcija «Nova ukrajinsjka shkola»* (2016). [The concept of «New Ukrainian School»]. Kyiv. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
5. Kryvegha, L. D. (1999). *Svitoghljadni orijentaciji osoby v umovakh transformaciji suspiljstva.* [Worldview orientations of a person in the context of societal transformation]. Kharkiv.
6. Lozovecjka, V. T. (2012). *Profesijna orijentacija molodi v umovakh suchasnogho rynku praci.* [Professional orientation of young people in the conditions of the modern labor market]. Kyiv.
7. Maghda, P. M. (2018). *Formuvannja cinnisnykh orijentacij majbutnjogho vchytelja muzyky jak pedaghoghichnyj fenomen.* [Formation of value orientations of a future music teacher as a pedagogical phenomenon]. Nizhin.
8. Ostapenko, O., Rjashko, V. (2016). *Socialjni cinnosti ta orijentaciji u profesijnij dijaljnosti molodykh specialistiv,vypusknykiv vyshhykh navchaljnykh zakladiv Ukrajiny.* [Social values and orientations in the professional activities of young specialists, graduates of higher educational institutions of Ukraine]. Lviv.
9. Padalka, Gh. M. (2008). *Pedaghoghika mystectva (Teorija i metodyka vykladannja mystecjkykh dyscyplin).* [Art Pedagogy (Theory and methodology of teaching art disciplines)]. Kyiv.
10. Panjkiv, L. I. (2021). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannja khudozhnikh orijentacij starshoklasnykiv u procesi muzychno-teatraljnoji dijaljnosti.* [Theoretical and methodological principles of the formation of artistic orientations of high school students in the process of musical and theatrical activities]. Kyiv.
11. *Profesijna orijentacija: pidruchnyk.* [dlja studentiv] (2014). [Professional Orientation: Textbook [for students]]. Kirovohrad.
12. Fedukh, I. S. (2011). *Vyznachennnja ponjattja «cinnisna orijentacija» u suchasnij psykhologho-pedaghoghichnij nauci.* [Definition of the concept of «value orientation» in modern psychological and pedagogical science]. Kyiv.
13. Churikova-Kushnir, O. D., Sofronij, Z. V. (2025). *Dyryghentsjko-khorova pidghotovka zdobuvachiv zakdladiv vyshhoji osvity v umovakh cyfrovoji transformaciji.* [Conducting and choral training of higher education students in the context of digital transformation]. Kyiv.
14. Shajghorodsjkyj, Ju. (2010). *Cinnisni orijentaciji osobystosti: formalizovana modelj cilisnogho, baghatoaspektnogho analizu.* [Value orientations of the individual: a formalized model of holistic, multi-faceted analysis].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧУРІКОВА-КУШНІР Ольга Дмитрівна – професор, кандидат педагогічних наук, професор кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Наукові інтереси: диригентсько-хорова майстерність, інтеграція музики і хореографії, хормейстерська підготовка, хорове мистецтво, сценічна культура, вольові якості, музичне мистецтво.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHURIKOVA-KUSHNIR Olga Dmytrivna – Professor, PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Professor at the Department of Music, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

Circle of scientific interests: choral conducting mastery, integration of music and choreography, choral master training, choral art, stage culture, volitional qualities, musical art.

Стаття надійшла до редакції 02.08.2025 р.

УДК 378.091.3:373.3.011.3-051]:373.3.015.31:159.955-028.43-047.22
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.115

ТЕСЛЕНКО Тетяна Василівна –
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-2072-1828
e-mail: t.v.teslenko@npu.edu.ua

СЕНЧИЛО Алла Володимирівна –
викладач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
директор мережі закладів освіти Sofi-Den
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0001-0372-5870
e-mail: a.v.senchylo@npu.edu.ua

МЕЛЬНІЧУК Неля Володимирівна –
викладач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0003-7257-7722
e-mail: n.v.melnichuk@udu.edu.ua

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО ТА ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБОВ'ЯЗКОВИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ВИБІРКОВИХ ДИСЦИПЛІН

ТЕСЛЕНКО Тетяна Василівна, СЕНЧИЛО Алла Володимирівна, МЕЛЬНІЧУК Неля Володимирівна. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО ТА ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОБОВ'ЯЗКОВИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ВИБІРКОВИХ ДИСЦИПЛІН

Описано досвід розвитку критичного та дизайн-мислення у здобувачів бакалаврського та магістерського рівня спеціальності А3 «Початкова освіта» у процесі фахової підготовки. Встановлено, що етапами розвитку дизайн-мислення є: емпатія, визначення проблеми, генерація ідей, створення прототипів та тестування. Наведено приклади роботи зі студентами на цих етапах під час вивчення обов'язкових («Педагогіка») і вибіркових освітніх компонентів («Розвиток критичного мислення молодших школярів», «Інфомайстерність: критичне мислення та медіаграмотність у педагогічній практиці», «Дизайн-мислення та розробка освітніх проєктів»).

Ключові слова: *фахова підготовка майбутніх учителів початкової школи, «Педагогіка», критичне та дизайн-мислення, безпечне освітнє середовище, медіаграмотність, інфомайстерність, молодші школярі.*

© Тесленко Т., Сенчило А., Мельнічук Н., 2025

TESLENKO Tetiana Vasylivna, SENCHYLO Alla Volodymyrivna, MELNICHUK Nelya Volodymyrivna. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR DEVELOPING CRITICAL AND DESIGN THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING COMPULSORY PSYCHO-PEDAGOGICAL AND ELECTIVE COURSES

The article describes the experience of developing critical and design thinking in bachelor's and master's degree students majoring in A3 «Primary Education» in the process of professional training. The essence of these types of thinking and their role in forming future teachers' ability to adapt, reflect, and creatively solve educational problems in the context of war in Ukraine are considered.

It has been established that critical thinking is understood as the ability of an individual to analyze information, evaluate arguments, verify facts, and make informed conclusions. The essence of design thinking lies in the ability to solve problems using creative and innovative methods to create solutions that meet the needs of users. The stages of design thinking development are characterized as follows: empathy, problem definition, idea generation, prototyping, and testing.

Examples are given of working with first-year (bachelor's) students at these stages while studying compulsory («Pedagogy») and elective educational components («Development of Critical Thinking in Younger Schoolchildren», «Infomastery: Critical Thinking and Media Literacy in Pedagogical Practice»). The most effective tasks are those related to project implementation («Lesson in Shelter» with an emphasis on a safe educational environment); analysis of conflict situations from one's own professional practice; selection of controversial questions and compilation of a checklist «How to ask controversial questions»; creation of a training course for teachers, a lesson plan for students (20–25 minutes) using discussion and controversial questions, etc.

Detailed methodological guidelines for teachers and students when studying the topic «Media literacy of primary school teachers in the context of critical thinking» were provided. Emphasis is placed on the exercise «Analysis of information sources: truth or manipulation?», which teaches future teachers to analyze their media space and consciously approach issues of their own media consumption and prepare students for this.

The advantages of the elective course for master's level students «Design Thinking and Development of Educational Projects» in the context of the stated issues are described. Examples of classes with tasks for setting the main goals of forming a unique selling proposition, working with financial calculations for different budgets, proposing solutions and determining the uniqueness of one's own product and creating its prototype («My Children's Project. Space for Learning English», games with elements of meditation «Relax Quest», etc.), improving the brand and its positioning.

Keywords: *professional training of future primary school teachers, «Pedagogy», critical and design thinking, safe educational environment, media literacy, information literacy, younger schoolchildren.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В сучасних умовах повномасштабної війни в Україні вища освіта постала перед безпрецедентними викликами, що вимагають від педагогів не лише професійної гнучкості, а й здатності мислити критично та творчо. Особливої актуальності ці навички набувають у підготовці майбутніх учителів початкової школи, які є не тільки носіями знань, а й агентами психологічної підтримки та соціального згуртування для дітей молодшого шкільного віку. Володіння критичним мисленням дозволяє майбутнім учителям аналізувати інформацію, оцінювати достовірність джерел, приймати зважені рішення в умовах невизначеності. Дизайн-мислення, у свою чергу, сприятиме розв'язанню реальних проблем через емпатію, креативність і прототипування рішень. Для педагогів це означає здатність поставити себе на місце дитини, зрозуміти її потреби, а також створювати інноваційні навчальні стратегії, які відповідають індивідуальним особливостям учнів, їх психологічному стану в конкретних навчальних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У воєнних умовах, коли освітній процес часто проходить у змішаному або дистанційному форматі, здатність учителя до критичного та дизайн-мислення дозволяє ефективно організовувати навчання, долати бар'єри доступу до знань і підтримувати мотивацію учнів. У ситуації, коли діти 6 – 9 років стикаються з дезінформацією, травматичними подіями чи вимушеною зміною освітнього середовища, учитель, який здатний критично оцінювати ситуацію, може надати дітям підтримку, сформувати безпечне інформаційне поле й ефективно адаптувати зміст, форми, методи і засоби навчання,

створюючи таким чином комфортне освітнє середовище як під час офлайн, так і онлайн-навчання.

Вчені О. Матвієнко, М. Попов, О. Степанчук, здійснюючи наукові розвідки з питань медіаграмотності здобувачів вищої освіти, висвітлюють проблему розвитку критичного мислення через здатність працювати з інформацією і характеризують це як стійке уміння розуміти, аналізувати та критично оцінювати медійні повідомлення, включаючи текст, зображення, аудіо та відео [2].

Цінним для дослідження є розгляд проблеми розвитку критичного мислення різними методами в публікаціях таких дослідників як Н. Бахмат, О. Пометун [3], К. Колесник, М. Швардак та інших. До ознак його сформованості автори відносять здатність здобувачів освіти різних рівнів оцінювати інформацію, формулювати свою думку та аргументовано висувати висновки; володіти умінням ефективно взаємодіяти з іншими, включаючи здатність висловлювати свої ідеї, слухати інших та обговорювати інформацію (К. Колеснік). Вартим уваги є ідеї з використання проєктного навчання, інтерактивних методів задля формування інформаційної компетентності як складників досліджуваних видів мислення (К. Колесник, М. Швардак).

Особливу дослідницьку увагу привертає публікація Е. Ґонен (E. Gonen), де авторка аналізує працю Т. Броуна (T. Brown), в якій дослідник характеризує суть процесу розвитку дизайн-мислення: «He mentions that there are useful starting points but the continuum of innovation is best thought of a system of overlapping spaces rather than a sequence of orderly steps. Those 3 steps are *inspiration* which is the problem or opportunity that motivates the search for solution; *ideation*, the process of generating, developing and testing the ideas and *implementation* the path that leads the way to market (product, service or strategy). Since design thinking is an exploratory process the nature of this journey is iterative and non-linear» [9, с. 4]. На основі цього умовиводу вітчизняні дослідники (Г. Лисенко та ін.) визначають етапи розвитку дизайн-мислення: емпатія, визначення проблеми, ідеація (продукування ідей), створення прототипу, тестування [1, с. 5]. Ці підходи також лягли в основу досліджень й інших українських авторів, таких як: О. Баранник, О. Губський, В. Іванова, С. Волкова, В. Тягур [8].

Науково значущими є думки науковиць Г. Лисенко, С. Волкової, О. Баранник, які у своїй публікації здійснюють теоретичне обґрунтування педагогічного потенціалу дизайн-мислення у процесі професійної підготовки викладачів мистецьких дисциплін, а також доводять ефективність інтелект-карт і портфоліо-методу для розвитку відповідних навичок [1]. Залучення цих інструментів, на думку авторок, посилює візуалізацію навчального матеріалу, сприяє глибшому засвоєнню знань і надає студентам можливість усвідомлено керувати власним навчальним досвідом. Особливо цінним для нас є думки авторок щодо схожості цілей різних фаз (етапів) дизайн-мислення та порівняння його з критичним мисленням за таксономією Б. Блума, які зробив О. Губський. Зокрема, він відзначає, що фаза «розуміння» за Б. Блумом та «визначення» в дизайн-мисленні спрямовані на розуміння отриманої інформації; подібність процесів можна побачити й у фазах «застосування» та «тестування», як вважають Г. Лисенко, С. Волкова, О. Баранник [1].

Підсумовуючи вищесказане, можемо констатувати, що актуалізована потреба включення до освітнього процесу спеціальних курсів (обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів), спрямованих на розвиток у здобувачів освіти навичок аналізу, аргументації, оцінювання інформації з різних джерел, що суголосне з критичним та дизайн-мисленням, інфомайстерністю та медіаграмотністю. На нашу думку, такі навички можуть бути сформовані через роботу з освітніми кейсами, обговорення педагогічних дилем, аналіз фейків та медіа тощо, що є підґрунтям для навчально-методичної роботи викладачів ЗВО, які цілеспрямовано займаються розвитком критичного та дизайн-мислення студентів педагогічних спеціальностей.

Метою статті є теоретичний аналіз та висвітлення досвіду розвитку критичного та дизайн-мислення в майбутніх учителів спеціальності А3 «Початкова освіта» у процесі вивчення окремих обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів ОПП бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз фахових джерел з проблеми дослідження дозволяє узагальнити, що критичне мислення – це здатність аналізувати інформацію, оцінювати аргументи, перевіряти факти та робити обґрунтовані висновки. Це не просто вміння ставити під сумнів все, а скоріше, здатність (і, на нашу думку, стійке бажання) мислити раціонально, неупереджено та враховувати наявні докази. Розвиток критичного мислення здобувачів освіти передбачає цілеспрямоване навчання їх навичкам аналізу, синтезу, оцінки та інтерпретації інформації. Тоді як дизайн-мислення – це орієнтований на людину підхід до вирішення проблем, де використовуються

творчі та інноваційні методи для створення рішень, що задовольняють потреби користувачів. Це процес, який має чітку поетапність дій і включає в себе емпатію, визначення проблеми, генерацію ідей, створення прототипів та тестування.

З огляду на виклики сучасності, критичне і дизайн-мислення майбутнх педагогів мають формуватися не лише в рамках фахових обов'язкових дисциплін, а й через вибіркові. Розкриємо досвід формування цих типів мислення у здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти спеціальності А3 «Початкова освіта» на прикладі таких освітніх компонентів: «Педагогіка» (Модуль 2. «Теорія навчання та педагогічна творчість») (обов'язковий) [6], «Дизайн-мислення та розробка освітніх продуктів» [4], «Інфомайстерність: критичне мислення та медіаграмотність у педагогічній практиці» [5], «Розвиток критичного мислення молодших школярів» [7] (вибіркові).

Так, опрацьовуючи тему 2.5. «Форми організації навчання в НУШ. Урок як основна форма організації процесу навчання в Новій українській школі. Форми організації навчальної діяльності в умовах НУШ. Проєктування сучасного уроку в НУШ як цілісної системи», студенти бакалаврату, з-поміж іншого, вивчають типи і структуру уроків, формати їх проведення за різних безпекових умов [6]. Зокрема, багато приватних шкіл м. Києва, з якими працює кафедра під час виробничої практики, практикують заняття з учнями в укритті під час повітряної тривоги. У цьому зв'язку, доцільним завданням для розвитку критичного та дизайн-мислення у майбутніх учителів є виконання міні-проєкту «Урок в укритті» (адже багато шкіл продовжують активності в укриттях, особливо якщо контингент учнів невеликий). Відповідно до етапів генерування інноваційних рішень (за Т. Броун (T. Brown), Г. Лисенко при використанні дизайн-мислення, студентам пропонуються відповідні запитання і завдання на кожен із етапів та вправи з розвитку критичного мислення, за допомогою яких ці завдання виконуються (табл. 1).

Вивчаючи вибірковий курс «Розвиток критичного мислення молодших школярів», майбутні учителі опрацьовують тему «Як працювати зі спірними запитаннями. Дискусія у навчанні. Як застосувати спірні запитання у навчанні ефективно» у межах модулю 1 «Теоретичні основи технології розвитку критичного мислення» [7].

Таблиця 1.
Розвиток критичного та дизайн-мислення студентів А3 «Початкова освіта» бакалаврського рівня під час вивчення ОК «Педагогіка»

Етап генерування інноваційного рішення при дизайн-мисленні	*Запитання/завдання*	*Вправи з розвитку критичного мислення [3]*
1. Емпатія	Які емоційні, фізичні, навчальні потреби мають діти в укритті? Як щодо вчителя/вчительки?	«Мозкова атака»
2. Формулювання проблеми	У чому головна складність для організації уроку в таких умовах?	«Передбачення»
3. Генерування ідей	Підберіть дієві методи і прийоми, які можна застосувати при проведенні уроку в укритті (не менше 3)? Врахуйте при цьому практики, спрямовані на стабілізацію емоційного стану учнів.	«Дерево рішень»
4. Створення прототипу	Розробіть та опишіть коротко план-конспект вашого «Уроку в укритті» з будь-якого предмету чи інтегрованого курсу початкової школи.	«Акваріум»
5. Тестування	Які питання слід поставити одногрупнику/одногрупниці, щоб перевірити ефективність сконструйованого уроку?	«Запитання до автора», «Неперервна шкала думок»

Для ефективного її опрацювання студентам пропонуються завдання, які на нашу думку, сприятимуть у них реалізації головних завдань обраного курсу та розвитку дизайн-мислення. Використовуючи вказані вище підходи до поетапності генерування інноваційних рішень, здобувачі освіти на *етапі емпатії* отримують завдання дати визначення «спірного запитання», навести три приклади таких запитань для будь-якого уроку, порівняти методи розвитку критичного мислення (дискусії та мозкового штурму тощо), які доцільно використати на таких уроках. Це дозволяє їм зрозуміти, як учні сприймають спірні запитання, і спільно з оногрупниками формують базове бачення проблеми, яка потребує обговорення.

На *етапі формулювання/визначення проблеми* студенти мають виконати такі завдання: проаналізувати конфліктну ситуацію з власної виробничої практики; знайти тему з підручника будь-якого предмету чи інтегрованого курсу початкової школи та

сформулювати до її змісту спірне запитання; скласти чекліст «Як ставити спірні запитання» тощо. Як свідчать наші спостереження за роботою на заняттях, така діяльність стимулює здобувачів вищої освіти до виявлення труднощів, формулювання конкретних педагогічних завдань, які треба вирішувати в різних виробничих ситуаціях, у тому числі і конфліктних.

Етап генерування ідей супроводжується виконанням завдань, пов'язаних зі створенням карти емпатії учнів; розробленні структури 10-хвилинної дискусії; спільній розробці правил безпечної дискусії. На наше переконання, така діяльність впливає на формування у студентів уміння продукувати різні підходи до організації дискусії для учнів різного віку та з урахуванням інклюзивності класів, створенню нових ідей та правил.

Особливе зацікавлення у здобувачів вищої освіти при вивченні цієї теми викликає етап формування дизайн-мислення – *створення прототипу,* який передбачає розробку інноваційного продукту для освіти. Зокрема, ми пропонуємо їм розробити міні-тренінг для вчителів «Як ефективно працювати зі спірними запитаннями на уроках». Він має включати: алгоритм підготовки вчителя та учнів, способи формулювання таких запитань, правила проведення тренінгу, методи підбиття підсумків. Також дієвим визнано групове завдання зі створення сценарію навчального заняття для учнів (20–25 хв) з використанням дискусії та спірних запитань, результатом якого є візуальна схема. На доповнення важливим є завдання з підбору та використання цифрового інструменту (наприклад, Padlet, Mentimeter чи інтерактивних карт), що допоможе організувати дискусію навколо пропонованого спірного запитання.

Завершальний етап розвитку дизайн-мислення майбутніх учителів (*тестування*) при вивченні теми «Як працювати зі спірними запитаннями. Дискусія у навчанні. Як застосувати спірні запитання у навчанні ефективно» реалізується через такі завдання на основі методів інтерактивної технології опрацювання дискусійних питань: провести дискусію та зібрати відгуки; удосконалити розроблені сценарії (міні-тренінгу для вчителів та навчального заняття для учнів) на основі фідбеку; скласти власний чекліст студента-педагога. Результати прояву у студентів дизайн-мислення та їхньої роботи з формування критичного мислення учнів оприлюдненні у їхніх звітах з різних видів практик (URL:https://www.facebook.com/share/p/18sVRgKcW2/;URL:https://www.facebook.com/share/p/1CUodmrNTK/).

Важливим для формування критичного та дизайн-мислення у студентів спеціальності А3 «Початкова освіта» є вибірковий освітній компонент «Інфомайстерність: критичне мислення та медіаграмотність у педагогічній практиці» [5]. Так, під час вивчення теми «Медіакомпетентність вчителя початкових класів в розрізі критичного мислення», у здобувачів освіти продовжується формування уміння здійснювати критичний аналіз інформаційних ресурсів, розрізняти методи пошуку відбору та систематизації інформації, поєднувати традиційні методики та мультимедійні засоби у підготовці до уроку. Наприклад, найбільш простою у застосуванні як під час очного, так і під час дистанційного навчання є вправа «Аналіз джерел інформації: правда чи маніпуляція?». Зокрема, використовуючи будь-який інформресурс та методи розвитку критичного мислення («Обмін проблемами», «Займи/зміни позицію», «Дерево рішень», «Акваріум», «Одна хвилина», «Неперервна шкала думок» [3; 7]), ставимо і опрацьовуємо зі здобувачами освіти такі запитання: 1. Хто автор матеріалу? Чи є в нього авторитет? 2. Яке джерело інформації (офіційне, приватне, соцмережі тощо)? 3. Яка мета цього тексту/відео? (інформувати, переконати, залякати тощо). 4. Чи є в цьому сюжеті емоційні маніпуляції або фейкова інформація? 5. Як цей матеріал може вплинути на учнів початкової школи? 6. Чи доречно використовувати його в навчанні дітей? Чому?». Такі завдання, на нашу думку, забезпечують реалізацію мети курсу – навчити майбутніх учителів початкових класів аналізувати свій медіапростір і свідомо підходити до питань власного медіаспоживання та готувати до цього учнів [5].

Завершується формування критичного та дизайн-мислення студентів уже на магістерському рівні в курсі «Дизайн-мислення та розробка освітніх продуктів» [4]. Дієвим для майбутніх управлінців та власників закладів освіти дошкільного та загальоосвітнього рівнів в контексті заявленої теми статті є змістовий модуль 2 «Створення освітнього продукту». Зокрема, там пропонується вивчення таких тем «Формування УТП (унікальної торгової пропозиції)», «Етапи створення освітнього продукту». За вже згаданою поетапністю розвитку дизайн-мислення Т. Броун (T. Brown), Г. Лисенко та ін. (емпатія, визначення проблеми, генерація ідей, створення прототипів та тестування), студентам, з використанням різних вправ на розвиток критичного мислення, пропонуються завдання на вставновлення основних цілей формування унікальної торгової пропозиції, здійснення аналізу цільової аудиторії,

визначення унікальності продукту. Як свідчить наш досвід, найбільш наочним у контексті формування дизайн-мислення є завдання, пов'язані зі створенням власного освітнього продукту. Зокрема, *етап емпатії* дозволяє через низку завдань здійснити аналіз ринку освітніх послуг (Проведіть опитування чи аналіз відкритих джерел: які освітні продукти зараз найбільш затребувані? Побудуйте карту емпатії для учня / батьків: що вони думають, відчувають, говорять, роблять щодо навчання. Складіть список освітніх продуктів-конкурентів (онлайн-курси, інтерактивні платформи, друковані матеріали) та визначте, чого їм бракує. *Етап визначення проблеми* корелюється з організаційно-правовими аспектами створення освітнього продукту (Складіть перелік правових питань, які треба врахувати (ліцензії, авторське право, стандарти освіти). Зробіть міні-дослідження: які освітні продукти потребують обов'язкової сертифікації в Україні? Проаналізуйте, як недотримання правових норм може вплинути на репутацію продукту). *Етап генерації ідей* у цьому випадку синхронізується з фінансовими розрахунками та варіантами рішень (Розрахуйте орієнтовні витрати на створення продукту (матеріали, реклама, розробка). Складіть три варіанти бюджету: мінімальний, оптимальний, необмежений. Визначте джерела фінансування (гранти, спонсори, платні курси, краудфандинг). Тобто тут ми стимулюємо їх до пошуку рішень, як реалізувати освітній продукт за різних фінансових можливостей.

Етап створення прототипів передбачає опис методичної основи продукту та формування команди (Розробіть освітню модель (цільова аудиторія, очікувані результати, методи навчання). Створіть прототип уроку / модуля / тренінгу на базі продукту. Визначте, які компетентності учнів / педагогів будуть розвиватися через цей продукт. Визначте, які ролі потрібні у вашій команді (педагог, маркетолог, дизайнер, аналітик, комунікаційник). Складіть опис завдань і відповідальності для кожної ролі. Проведіть вправу «Team Canvas»: що нас об'єднує? які наші цінності? які сильні сторони команди?).

Етап тестування має на меті формування у студентів умінь з побудови бренду освітнього продукту та його позиціювання. Тут цінними є завдання «Розробіть назву та короткий слоган для освітнього продукту. Створіть презентацію (5 слайдів): проблема → рішення → переваги → цільова аудиторія → конкурентні відмінності. Проведіть тестування: представте продукт іншим студентам / викладачам та зберіть відгуки». Таким чином, через технологію контекстного навчання відбувається перевірка сприйняття продукту аудиторією, вдосконалення бренду та його позиціювання. За такою поетапністю розвитку дизайн-мислення, магістрами початкової освіти здійнено розробки гуртків та методичні матеріали до їх проведення (наприклад, «Мій дитячий проєкт. Простір для вивчення англійської мови»), ігор з елементами медитації «Relax Quest» для людей з напруженим графіком роботи, програми курсів підвищення кваліфікації педагогів тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, цілеспрямована робота з розвитку критичного та дизайн-мислення у майбутніх учителів початкової школи під час професійної підготовки є необхідною умовою формування педагогів нового типу – гнучких, адаптивних, здатних діяти в умовах кризи та підтримувати учнів у складних життєвих обставинах. Війна лише загострила потребу в таких якостях, перетворивши їх з бажаних компетентностей на критично необхідні. Як свідчить наша практика, їх формування має відбуватися наскрізно, у процесі вивчення обов'язкових («Педагогіка») та вибіркових дисциплін («Розвиток критичного мислення молодших школярів», «Інфомайстерність: критичне мислення та медіаграмотність у педагогічній практиці», «Дизайн-мислення та розробка освітніх проєктів» й інших) з використанням методів розвитку критичного мислення, технологій інтерактивного та контекстного навчання.

З огляду на виклики війни, перспективними вважаємо напрями підготовки майбутніх учителів, орієнтованих на розвиток інтелектуальної та професійної автономії, емпатії, здатності до повноцінного ресурсного відновлення і можливості діяти в умовах невизначеності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Лисенко Г. І., Волкова С. П., Баранник О. Ю. Дизайн-мислення в структурі педагогічної моделі підготовки викладачів мистецьких дисциплін. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія.* 2025. № 7. URL: https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-7-08-01
2. Матвієнко О., Степанчук О. Штучний інтелект у підготовці майбутніх учителів початкової школи до роботи з освітнім медіаконтентом. *Освітньо-науковий простір» : науковий журнал*. Вип. 4 (1 – 2023) / Український державний університет імені Михайла Драгоманова [гол. ред. д- р пед. наук, проф. Матвієнко О. В.]. Київ : Видавництво Ліра-К, 2023. С. 112–121. URL: http://bit.ly/4mtJK8F

3. Пометун О. І. Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі : навч.-метод. посіб. Київ, 2020. 104 с.
4. Робоча програма навчальної дисципліни (силабус). Дизайн-мислення та розробка освітніх продуктів. Укл. Матвієнко О.В., Сенчило А.В. 2025. URL: http://bit.ly/45MVQm6
5. Робоча програма навчальної дисципліни (силабус). Інфомайстерність: критичне мислення та медіаграмотність у педагогічній практиці. Укл. Попов М.О., Сенчило А.В. 2025. URL: http://bit.ly/45uCovy
6. Робоча програма навчальної дисципліни (силабус). Педагогіка. Укл. Лозенко А. П., Тесленко Т. В., Коханко О. Г., Коваль Т. В. 2025. URL: http://bit.ly/45EEl8R
7. Робоча програма навчальної дисципліни (силабус). Розвиток критичного мислення молодших школярів. Укл. Тесленко Т. В. 2025. URL: http://bit.ly/3VcyT6R
8. Тягур В. Впровадження технології дизайн-мислення в навчання майбутніх вчителів початкової школи. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*. 2023. № 2. С. 406–412. URL: http://bit.ly/478YUva
9. Gonen E. «Tim Brown, Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation (2009)», *Markets, Globalization & Development Review*. 2023. Vol. 4: No. 2, Article 8. DOI: 10.23860/MGDR-2019-04-02-08: URL: https://digitalcommons.uri.edu/mgdr/vol4/iss2/8

REFERENCES

1. Lysenko, H. I., Volkova, S. P., & Barannyk O. Yu. (2025). *Dyzain-myslennia v strukturi pedahohichnoi modeli pidhotovky vykladachiv mystetskykh dystsyplin.* [Design thinking in the structure of the pedagogical model for training teachers of artistic disciplines].
2. Matviienko, O., & Stepanchuk, O. (2023). *Shtuchnyi intelekt u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do roboty z osvitnim mediakontentom.* [Artificial intelligence in the training of future primary school teachers to work with educational media content]. Kyiv.
3. Pometun, O. I. (2020). *Urok, shcho rozvyvaie krytychne myslennia. 70 metodiv v odnii knyzi.* [Lesson that develops critical thinking. 70 methods in one book]. Kyiv.
4. *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny (sylabus). Dyzain-myslennia ta rozrobka osvitnikh produktiv.* (2025). [Syllabus of the Academic Discipline (Course Syllabus). Design thinking and development of educational products].
5. *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny (sylabus). Infomaisternist: krytychne myslennia ta mediahramotnist u pedahohichnii praktytsi.* (2025). [Syllabus of the Academic Discipline (Course Syllabus). Infomastery: critical thinking and media literacy in pedagogical practice].
6. *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny (sylabus). Pedahohika.* (2025). [Syllabus of the Academic Discipline (Course Syllabus). Pedagogy].
7. *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny (sylabus). Rozvytok krytychnoho myslennia molodshykh shkoliariv.* (2025). [Syllabus of the Academic Discipline (Course Syllabus). Development of critical thinking in primary school pupils].
8. Tiahur, V. (2023). *Vprovadzhennia tekhnolohii dyzain-myslennia v navchannia maibutnikh vchyteliv pochatkovoi shkoly.* [Introduction of design thinking technology in the training of future primary school teachers].
9. Gonen, E. (2019). *«Tim Braun, Zminy cherez dyzayn: yak dyzayn-myslennya transformuye orhanizatsiyi ta nadykhaye na innovatsiyi (2009)».* [«Tim Brown, Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation (2009)»].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ТЕСЛЕНКО Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності; методика розвитку критичного мислення молодших школярів; практична підготовка студентів спеціальності А3 «Початкова освіта».

СЕНЧИЛО Алла Володимирівна – викладач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, директор мережі закладів освіти Sofi-Den.

Наукові інтереси: фахова підготовка майбутніх педагогів, розвиток критичного мислення дошкільників та молодших школярів засобами кінезіологічних вправ, вплив авторських казок на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, безпечний освітній простір.

МЕЛЬНІЧУК Неля Володимирівна – викладач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності; роль куратора у формуванні фахових компетентностей студентів; профорієнтаційна діяльність.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

TESLENKO Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University.

Circle of scientific interests: training future primary school teachers for professional activity; methods of developing critical thinking in younger schoolchildren; practical training of students majoring in A3 «Primary Education».

SENCHYLO Alla – Lecturer at the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University, Director of the Sofi-Den Network of Educational Institutions.

Circle of scientific interests: professional training of future teachers, development of critical thinking in preschoolers and younger schoolchildren through kinesiological exercises, the influence of original fairy tales on the development of coherent speech in older preschoolers, safe educational space.

MELNICHUK Nelia – Lecturer at the Department of Primary Education and Innovative Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University.

Circle of scientific interests: psychological and pedagogical training of future primary school teachers for professional activity; the role of the curator in the formation of students' professional competencies; career guidance activities.

Стаття надійшла до редакції 27.07.2025 р.

УДК 378.637.016.832.01
DOI: DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.122

ВАН Чжибінь –
аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0004-7888-4392
e-mail: kozyr7@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСИТЕЦТВ НА ЗАСАДАХ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ

ВАН Чжибінь. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСИТЕЦТВ НА ЗАСАДАХ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ

У статті розкривається проблема формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв на засадах герменевтичного підходу. Розглянуто витоки герменевтики як теорії розуміння, тлумачення та інтерпретації в історико-філософському аспекті. Виявлено особливості принципу «герменевтичного кола» в філософських концепціях В. Дільтея та Ф. Шляйєрмахера, розкрито специфіку набуття герменевтичного досвіду згідно теорії Г.-Ґ. Ґадамера. Визначено значущість ідей герменевтичного вчення для педагогічної науки, оскільки проблема знання й проблема розуміння цього знання включені в загальний процес освоєння людиною навколишньої дійсності і поза цією діяльністю втрачають своє значення й зміст. За цих умов актуалізується значення герменевтичного підходу, за допомогою якого дослідник проникає в суть певного педагогічного явища і в процесі наукового аналізу пропонує своє бачення інтерпретації цих явищ.

Ключові слова: *герменевтика, інтерпретація, розуміння, герменевтичний підхід, студенти факультетів мистецтв, вокальне навчання, вокально-технічні вміння, вища мистецька освіта.*

WAN Zhibin. FEATURES OF THE FORMATION OF VOCAL-TECHNICAL SKILLS OF STUDENTS OF MYSTICS FACULTIES ON THE BASIS OF THE HERMENEUTIC APPROACH

The article reveals the problem of the formation of vocal-technical skills of students of art faculties on the basis of the hermeneutic approach. The origins of hermeneutics as a theory of understanding, interpretation and interpretation in the historical and philosophical aspect are considered. The features of the principle of the "hermeneutic circle in the philosophical concepts of W. Dilthey and F. Schleiermacher are revealed, the specifics of acquiring hermeneutic experience according to the theory of H.-G. Gadamer are revealed. The significance of the ideas of hermeneutic teaching for pedagogical science is determined, since the problem of knowledge and the problem of understanding this knowledge are included in the general process of a person's mastery of the surrounding reality and outside of this activity lose their meaning and content. Under these conditions, the significance of the hermeneutic approach is actualized, with the help of which the

© Ван Ч., 2025

researcher penetrates the essence of a certain pedagogical phenomenon and in the process of scientific analysis offers his vision of the interpretation of these phenomena.

It is found out that hermeneutics as the art of interpretation and understanding acts as a worldview and methodological basis for the knowledge of artistic phenomena.

From these positions it is substantiated that the hermeneutic approach acquires special importance in the content of musical, in particular, vocal training of students of artistic specialties, the effectiveness of which largely depends on the worldview paradigm within which the professional training of the future singer takes place. The introduction of the ideas of hermeneutic teaching into the content of vocal training contributes to the establishment of the priority of the spiritual formation of the student's personality over the formal indicators of his success, especially in terms of the formation of vocal and technical skills. It is proven that the hermeneutic approach as a modern methodological tool makes it possible to study the problem of the formation of vocal and technical skills as a dialogical process, in which the teacher acts not only as an instructor, but also as a co-interpreter, who, together with the student, immerses himself in the semantic field of both methodological issues and the artistic performance of the work.

Keywords: *hermeneutics, interpretation, understanding, hermeneutic approach, students of the faculties of arts, vocal training, vocal and technical skills, higher artistic education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах трансформації суспільної свідомості новий гуманітарний стандарт вимагає зміни педагогічної парадигми, кардинальної переорієнтації педагогічного мислення, – з інструментально-орієнтованого на особистісно-центроване. У контексті вищої освіти студент наразі розглядається вже не як об'єкт дидактичного впливу, а як повноцінний суб'єкт освітнього процесу, як самодостатня особистість, що прагне до самопізнання, самовираження та самореалізації. У зв'язку з цим перед вищою мистецькою освітою постає завдання не лише формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, а й всебічного розвитку духовного потенціалу особистості, здатної до глибокої художньої рефлексії та смислотворення. Адже справжня мистецька освіта починається там, де вступає в дію духовний потенціал викладача, – його художній світогляд, ціннісні орієнтації, рівень естетичної культури, сформованість власної «Я-концепції».

З цих позицій актуалізується проблема формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв, яка постає не лише як процес оволодіння фаховими навичками, а як цілісна психолого-педагогічна система, що дозволяє переосмислити традиційне уявлення про цю проблему з позицій герменевтики. Саме герменевтичний підхід, що ґрунтується на відкритості до інтерпретації, повазі до внутрішнього світу студента, його особистісної унікальності, дозволяє зробити зміст вокального навчання духовно наповненим та світоглядно орієнтованим. Упровадження ідей герменевтичного вчення у зміст вокального навчання студентів факультетів мистецтв сприятиме утвердженню пріоритету духовного становлення особистості студента над формальними показниками його успішності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У різні історичні періоди розвитку людства ідеями герменевтики переймалися вчені різних світоглядних позицій та переконань (А. Блажений, В. Дільтей, Г.-Ґ. Ґадамер, Ж. Гронден, П. Рікер, В. Шляйєрмахер, Е. Бетті, М. Гайдеґґер, І. Хладеніус, Г. Шпет та ін.).

В українській науково-філософській думці герменевтичні ідеї віднаходимо у працях Г. Сковороди, П. Юркевича, О. Потебні, І. Франка, Д. Чижевського, О. Кульчицького та ін. Над герменевтичною проблематикою працюють й сучасні науковці, зокрема, О. Баган, Є. Бистрицький, Н. Ванда, Т. Возняк, С. Квіт, С. Кошарний, В. Медвідь, Є. Пашковський та ін.

Ефективність застосування герменевтичної методології в музичній педагогіці досліджується в роботах В. Москаленка, С. Давидової, Д. Лісуна, О. Олексюк, М. Ткач, В. Орлова, О. Реброової, Т. Рейзенкінд, О. Полатайко, О. Щолокової та ін. Удосконаленню вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів присвятили свої дослідження А. Авдієвський, А. Болгарський, Л. Василенко, Л. Гавриленко, О. Маруфенко, Ю. Мережко, Є. Проворова, О. Прядко, Г. Стасько, Л. Тоцька, Ю. Юцевич та ін.

Між тим, на наш погляд, потребує додаткового вивчення проблема формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв на засадах герменевтичного підходу, що й стало темою даної статті.

Мета статті – розкрити специфіку формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв на засадах герменевтичного підходу й довести ефек-

тивність застосування герменевтичної методології у змісті вокального навчання в контексті формування рефлексивного ставлення студентів до власного виконання твору через духовне осмислення набутого технічного арсеналу.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Герменевтика* (від грецького ερμηνεύειν – пояснюю, інтерпретую, тлумачу) – це напрям наукової діяльності, який пов'язаний з дослідженням, поясненням, тлумаченням, інтерпретацією як текстів, символів, значень так і історичних фактів та явищ.

Розглянемо витоки герменевтики як теорії розуміння, тлумачення та інтерпретації в історико-філософському аспекті. Герменевтика як теорія та практика тлумачення релігійних текстів виникла ще за античних часів. Канадійський філософ Жан Гронден писав, що герменевтика народилася в античності, власного розвитку знайшла у Реформації та Романтизмі й остаточного виразу набула у філософській герменевтиці [19]. Як науковий феномен герменевтика має історичні коріння і презентує мистецтво проникнення однієї свідомості в іншу. Особливої актуальності герменевтична проблематика набуває в перехідні історичні епохи, коли відбуваються складні соціальні процеси та ґрунтовні суспільні трансформації, що супроводжуються переоцінкою цінностей [2, с. 22].

Загальнофілософська проблема герменевтики вперше була розроблена німецьким теологом, філософом та перекладачем Ф. Шляйєрмахером (XIX ст.), та істориком культури, філософом В. Дільтеєм (XIX – початок XX ст.).

Так, Ф. Шляйєрмахер розглядав герменевтику як мистецтво розуміння, тлумачення художнього тексту. У розробленій концепції він виділяє три ступені розуміння: «1) безсвідоме розуміння…; 2) свідоме…, що є основою передавання досвіду щодо тлумачення самого тексту; 3)… мистецтво розуміння» [20, с. 83]. Основною умовою розуміння за Ф. Шляйєрмахером є – принцип «герменевтичного кола», сутність якого полягає в тому, що ціле розуміється через частини, а частина осягається тільки через ціле. Цей принцип поєднує в єдине ціле процес сприймання і розуміння на основі трьох рівнів: «перший рівень – це декодування мовних одиниць тексту; другий – когнітивний рівень, який виникає у разі труднощів при засвоєнні змісту тексту; третій – це рівень «предметизації», тобто розуміння тексту, який сприймається по-своєму» [20, с. 84].

Герменевтика В. Дільтея набуває форми методу універсальної філософії історичного життя. За В. Дільтеєм, розуміння та переживання поєднуються, тобто, інтерпретатор може побачити і зрозуміти в матеріалі, що пізнається, лише те, що вже є в ньому самому. З цих позицій «розуміння визначається як саморозуміння», а базовий принцип «герменевтичного кола» розглядається як процес, в якому суб'єкт пізнає себе через інших, а інших розуміє через себе [7].

Своє відображення герменевтика знайшла в концепції німецького філософа XX ст. Г.-Ґ. Ґадамера, який вважав, що «в свідомості людини формується модель світобачення. Індивідуальність є унікальною за своєю природою в кожному конкретному індивідуумі» [5, с. 404]. Філософ формує свою позицію з розкриття праструктури інтерпретації, розуміння, згідно з якою будь-яке мислення перебуває в межах певного «горизонту», що робить можливим набувати досвід про світ. У своєму фундаментальному творі «Істина і метод» Ґадамер пише: «Зрештою, все розуміння є саморозумінням… і той, хто розуміє, сам проектує себе у своїх можливостях» [5, с. 265]. Ґадамер вважає, що діяльність взагалі складається із засвоєння іншості. Філософ переконаний, що набути герменевтичний досвід означає постійно бути в стані набування досвіду культури в спілкуванні з іншими культурами, що означає погоджуватись із вимогою «відкритості» [18, с. 367]. «Відкритість» та «готовність» інтерпретатора означає дати культурі можливість продовжуватися, відбуватися, адже бути відкритим до нового досвіду для інтерпретатора означає бути готовим до розуміння.

У наш час існує велика кількість герменевтичних концепцій у різних галузях людського знання: економічному, філософському, філологічному, психологічному, природничо-науковому, політичному, педагогічному та ін. Для педагогічної науки XXI ст. особливо важливою є герменевтика розуміння, адже проблема знання і проблема розуміння цього знання включені в загальний процес освоєння людиною навколишньої дійсності і поза цією діяльністю вони втрачають своє значення і зміст. Тобто, герменевтичний підхід у педагогічній науці є концептуально новим етапом у розвитку освіти в цілому. Так, дослідниця А. Ліненко зазначає, що особливість герменевтичної педагогічної освіти полягає в тому, що вона здійснюється на принципах: витиснення зайвого дидактизму; заміни монологу діалогом, як основної форми комунікації; відносин рівноправно співпрацюючих людей; відмови від монополії на істину; розуміння

значущості і прийняття як цінності внутрішнього світу іншої людини [10].

Так як герменевтика виступає одночасно і як мистецтво інтерпретації, і як мистецтво розуміння, доцільно зупинитися на таких ключових поняттях герменевтики як «інтерпретація» та «розуміння». Так, інтерпретацію (від лат. *interpretatio*, – роз'яснюю, тлумачу, перекладаю), зазвичай, розглядають в значенні зображення, моделювання чи дешифрування однієї системи (тексту, подій, твору, фактів життя) в іншій, конкретніше визначеній, зрозумілішій чи загальноприйнятій. У мистецтві інтерпретація – це форма передавання, відтворення художнього явища; через інтерпретацію реалізується співучасть виконавця у створенні можливих варіантів передачі змісту тексту. Розуміння – «це результат духовно-практичного засвоєння дійсності, коли зовнішні об'єкти, використовуючись у практиці, залучаються до смислів людської діяльності, виступають її предметним змістом» [16, с. 556]. У широкому значенні, герменевтику дослідники визначають як мистецтво розуміння і тлумачення проявів духовної діяльності людини. Саме герменевтика виявляє комплексний характер проблеми розуміння, вказує на глибинний зв'язок мови та розуміння, ціннісних установок особистості, архетипів культури [3, с. 82].

На сучасному етапі розвитку педагогіки мистецтва герменевтичний підхід, який включає категорії інтерпретації та розуміння, стає одним з провідних, оскільки цей феномен пов'язаний з осмисленням глибинного смислу художніх явищ та досконалим виконавським утіленням творів мистецтва. Зауважимо, що сутність герменевтичного підходу в мистецькій освіті полягає в здатності викладача осягти внутрішній зв'язок у явищах педагогічної дійсності, складати адекватне уявлення про причинно-наслідкові зв'язки, зрозуміти глибинний зміст поведінки та діяльності студента, сутність його орієнтацій та цінностей.

Як зазначають дослідники О. Олексюк, М. Ткач та Д. Лісун, «знання, уміння та навички, набуті у процесі реалізації герменевтичного підходу до інтерпретації музичного твору, мають характер глибоко особистісного переконання, а це є суттєвим для педагогічної науки, зважаючи на необхідність розв'язання загальнолюдської проблеми відчуженості особистості від культурних здобутків людства» [13, с. 7]. З урахуванням викладеного зазначимо, що особливої значущості герменевтичний підхід набуває в музичній педагогіці, зокрема вокальній, адже ефективність цього процесу великою мірою залежить від світоглядної парадигми, в межах якої відбувається фахова підготовка майбутнього співака.

Розкриваючи процесуальний перебіг формування умінь, С. Гончаренко зазначає, що процес «…формування умінь проходить кілька стадій. Спочатку – ознайомлення та усвідомлення смислу уміння як такого. Потім – початкове оволодіння умінням. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання самостійних завдань. Вивчення кожного навчального предмета, виконання самостійних завдань та вправ виробляє в учнів уміння застосовувати знання» [6, с. 469]. Зазначимо, що зазначені стадії, за якими згідно С. Гончаренка відбувається процес формування умінь, збігаються з концепцією «герменевтичного кола», розробленою засновником сучасної герменевтичної теорії Ф. Шлейєрмахером [20]. Отже, формування вокально-технічних умінь, в яких інтегруються моторні, когнітивні, емоційно-чуттєві та творчо-рефлексивні компоненти, передбачає створення і закріплення асоціативного зв'язку між постановкою завдання, засвоєнням відповідних знань та умінь й здатністю студента до актуалізації цих умінь у реальній вокально-виконавській діяльності.

Процес формування і розвитку вокально-технічних умінь студентів дослідники В. Костюкова і В. Костюков бачать як «…функціональну розробку музичного інструменту (тобто – голосового апарату)…», а співацьку еволюцію як розвиток здатності до «…формування та виразності музичних фраз, артистизму виконання вокального твору» [9, с. 155] – тобто, відбувається осмислення технічного арсеналу як інструменту виразності.

Дослідниця Л. Тоцька наполягає на обов'язковому залученні до вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв жанрового та історико-стильового підходів у контексті формування в студентів звуко-смислового співацького мислення та розглядає вокальну підготовку як цілісний вокально-педагогічний процес [15], що передбачає переосмислення традиційних уявлень про формування вокально-технічних умінь з позицій герменевтичного підходу.

Український музикознавець, піаніст, композитор і педагог-новатор Б. Яворський зазначав, що розвиток і виховання музиканта, «…повинні складатися з розвитку художності його виконавських елементів і, паралельно, – з розвитку механізму». Орієнтиром для фахового навчання музиканта Б. Яворський вважав спрямованість навчання на втілення образу як основи формування інтерпретаційних умінь [1, с. 68].

Дослідниця Т. Ткаченко вважає, що формування вокального мислення студента, індивідуалізація інтерпретації проявляється у «… тільки йому властивому засобі координації рухів співочого апарату згідно з переживанням змісту художнього твору» [14].

Сучасний напрям у мистецькій (вокальній) педагогіці, який пов'язаний з драмогерменевтикою, розглядається в працях китайських (Ван Чень [4], Ло Чао [11]) та українських (Л. Шпильова [17] та ін.) дослідників. Вони наголошують на тому, що вокаліст має не просто інтерпретувати твір, а пережити його в драматургічній структурі, що впливає на вибір технічних засобів (тип звукоутворення, тембр, динаміка тощо). Як напрям герменевтичного пізнання, драмогерменевтичний аспект підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва асоціюється з драматургічним мисленням студентів, їх акторсько-виконавськими і практико-герменевтичними уміннями та рефлексійно-репрезентаційною діяльністю. Наприклад, техніка барокового співу має суттєві відмінності від техніки виконання твору, який був створений композитором доби Романтизму. Саме ці відмінності студентами-вокалістами мають бути творчо осмислені, а не просто відтворені.

У контексті вищої мистецької освіти М. Мимрик вказує на важливість упровадження «герменевтики музичної комунікації» в структуру підготовки студентів мистецьких спеціальностей, адже інтерпретація музичного твору та смислів, закодованих в ньому автором, у герменевтичному контексті постає як комунікативний процес взаємодії раціонального та ірраціонального, несвідомого та свідомого, реального та прихованого, об'єктивного та суб'єктивного, в результаті чого кожний суб'єкт, в рецепції якого відбувається актуалізація особистісних смислів музичного твору, може стати герменевтичним контекстом музичної комунікації [12].

Таким чином, герменевтичний підхід, як сучасний методологічний інструмент, дозволяє розглядати процес вокального навчання, зокрема, формування вокально-технічних умінь як діалогічну взаємодію, яка виникає, з однієї сторони, – між суб'єктами педагогічного процесу (викладач – студент), а з іншої, – між суб'єктом і текстом (студент – музичний твір), де інтерпретація набуває центрального значення. Окрім діалогічності викладання, в процесі якого викладач виступає не лише інструктором, але й співінтерпретатором, який разом із студентом занурюється в смислове поле як методичних питань, так і художнього виконання твору, герменевтичний підхід передбачає: смислове занурення в твір (твір розглядається не як «вокальна вправа», а як художній текст, що потребує осмислення); рефлексивне осмислення технічного арсеналу (герменевтика поєднує вокальну техніку і художню виразність в єдиний акт музичного розуміння. Студенти навчаються розуміти вокальну техніку як інструмент виразності, а не просто механічно її засвоювати); інтеграцію контекстуальної інформації (формування технічних умінь відбувається в діалозі з соціокультурними, історичними, стилістичними контекстами твору); індивідуалізацію інтерпретації (в центрі уваги знаходиться студент як творча особистість. Унікальне прочитання художнього твору відбувається відповідно до його власного художнього досвіду, що вимагає гнучкого технічного підходу).

Отже, герменевтична парадигма в контексті вокального навчання студентів факультетів мистецтв, зокрема, в частині формування в них вокально-технічних умінь передбачає: інтеграцію вокальної техніки та змісту твору, розглядаючи їх як єдине ціле; формування рефлексивного ставлення до власного виконання через осмислення власного технічного арсеналу; індивідуалізацію навчального процесу через особистісне інтерпретування вокального твору. Саме таке навчання сприяє не лише формуванню вокально-технічних умінь, але й розвитку артистичної свободи, музичного інтелекту та емпатійного мислення студентів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, герменевтичний підхід у вокальній педагогіці дозволяє переосмислити традиційні уявлення щодо формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв. Вокальна техніка з позицій герменевтичного підходу розглядається як гнучкий методологічний інструмент художнього тлумачення, що формується не ізольовано, а через взаємодію з естетичним, культурним і особистісним контекстом. За цих умов формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв на засадах герменевтичного підходу сприяє його становленню як інтерпретатора та творця художніх смислів.

Подальші перспективи розвитку цього напряму ми вбачаємо в розробці методичної моделі формування вокально-технічних умінь студентів факультетів мистецтв на засадах герменевтичного підходу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєв Ю. Л., Джура О. Ф. Професійна підготовка музиканта : уроки Болеслава

Яворського. Монографія. Київ : ДАККІМ, 2019. 128 с.
2. Біла книга національної освіти в України /Алексєєнко Т. Ф., Аніщенко В. М., Балл Г. О. [та ін.] ; за ред. акад. Кременя В. Г. Київ : ТОВ «Інформаційні системи», 2010. 342 с.
3. Ванда Н. В. Розвиток поняття розуміння у рамках психологічної герменевтики (історичний огляд). *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. С. 81–95.
4. Ван Чень. Компоненти драмогерменевтичного досвіду майбутніх викладачів вокалу та критерії їх оцінювання. *Південноукраїнські мистецькі студії*. 2024. № 1. С. 15–23. DOI: https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-1.2.
5. Ґадамер Г.-Ґ. Істина і метод. Київ : «Юніверс», 2000. Т. 1. 704 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
7. Дільтей В. Виникнення герменевтики. Сучасна зарубіжна філософія : Течії і напрямки : хрестом. Київ, 1996. С. 33–60.
8. Касьян В. І. Філософія : [навч. посіб.] Київ : Знання, 2004. 406 с.
9. Костюкова В. Д., Костюков В. М. Основні завдання співацького навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Сучасна мистецька освіта* : Матеріали ІІ наук.-практ. читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 155–159.
10. Линенко А. Ф. Місце та роль педагогічної герменевтики в освіті «Наука і освіта», № 1-2, 2007 С. 157–161.
11. Ло Чао. Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоніфікації: дис. …канд. пед. наук. 13.00.02. Одеса, 2018.
12. Мимрик, М. Р. Герменевтичний контекст музичної комунікації в інструментально-виконавській підготовці студентів мистецьких спеціальностей. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. С. 231–239. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-231-239
13. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. моногр. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 150 с.
14. Ткаченко Т. В. Вокальне мислення як складова професійних умінь майбутнього вчителя музики. URL: http://www.rusnauka.com/24_PNR_2009/MusicaAndLife/50715.doc.htm. (Дата звернення: 18.05.25).
15. Тоцька Л. О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 23 с.
16. Філософський енциклопедичний словник / голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
17. Шпильова Л. А. (2019). Драмогерменевтика як інноваційна технологія у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодий вчений,* № 11 (75), С. 233–236.
18. Gadamer H.-G. Wahrheit und Methode, Bd. 2. Tübingen, 1990.
19. Grondin J. Introduction to philosophical hermeneutics; foreword by Hans-Georg Gadamer, Yale University Press, New-Haven and London, 1994, P. 3.
20. Schleiermacher F. Sämtliche Werke. B. 7. Berlin, 1838. 427 S. URL:https://esu.com.ua/article-12420

REFERENCES

1. Afanasiev, Yu. L., Dzhura, O. F. (2019). *Profesiyna pidhotovka muzykanta : uroky Boleslava Yavors'koho.* [Professional training of a musician: lessons of Boleslav Yavorsky]. Kyiv.
2. *Bila knyha natsional'noyi osvity v Ukrayiny.* (2010). [White book of national education in Ukraine]. Kyiv.
3. Vanda, N. V. (2012). *Rozvytok ponyattya rozuminnya u ramkakh psykholohichnoyi hermenevtyky (istorychnyy ohlyad).* [Development of the concept of understanding within the framework of psychological hermeneutics (historical review)]. Kamianets-Podilskyi.
4. Wang, Chen. (2024). *Komponenty dramohermenevtychnoho dosvidu maybutnikh vykladachiv vokalu ta kryteriyi yikh otsinyuvannya.* [Components of the drama-hermeneutic experience of future vocal teachers and criteria for their evaluation].
5. Gadamer, G.-G. (2000). *Istyna i metod.* [Truth and Method]. Kyiv.
6. Goncharenko, S. U. (2011). *Ukrayins'kyy pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk.* [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Rivne.
7. Dilthey, V. (1996). *Vynyknennya hermenevtyky. Suchasna zarubizhna filosofiya : Techiyi i napryamky : khrestom.* [The emergence of hermeneutics. Modern foreign philosophy: Currents and trends: crosswise]. Kyiv.
8. Kasyan, B. I. (2004). *Filosofiya.* [Philosophy]. Kyiv.
9. Kostiukova, V. D., Kostyukov, V. M. (2018). *Osnovni zavdannya spivats'koho navchannya maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva.* [The main tasks of singing training of future teachers of musical art]. Kyiv.
10. Lynenko, A. F. (2007). *Mistse ta rol' pedahohichnoyi hermenevtyky v osviti «Nauka i osvita».* [The place and role of pedagogical hermeneutics in education «Science and Education»].
11. Lo, Chao. (2018). *Metodyka vokal'noyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy tekhnolohiyi personifikatsiyi.* [Methodology of vocal training of future teachers of musical art by means of personification technology]. Odesa.
12. Mymryk, M. R. (2024). *Hermenevtychnyy kontekst muzychnoyi komunikatsiyi v instrumental'no-vykonavs'kiy pidhotovtsi studentiv mystets'kykh spetsial'nostey.* [Hermeneutic context of musical communication in instrumental and performing training of students of art specialties].

13. Oleksiuk, O. M., Tkach, M. M., Lisun, D. V. (2013). *Hermenevtychnyy pidkhid u vyshchiy mystets'kiy osviti.* [Hermeneutic approach in higher art education]. Kyiv.
14. Tkachenko, T. V. (2009). *Vokal'ne myslennya yak skladova profesiynykh umin' maybutn'oho vchytelya muzyky.* [Vocal thinking as a component of the professional skills of a future music teacher].
15. Totska, L. O. (2010). *Metodychni zasady udoskonalennya vokal'noyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzyky.* [Methodological principles of improving vocal training of future music teachers]. Kyiv.
16. *Filosofs'kyy entsyklopedychnyy slovnyk.* (2002). [Philosophical encyclopedic dictionary]. Kyiv.
17. Shpylyova, L. A. (2019). *Dramohermenevtyka yak innovatsiyna tekhnolohiya u profesiyniy pidhotovtsi maybutn'oho vchytelya muzychnoho mystetstva.* [Dramatic hermeneutics as an innovative technology in the professional training of future teachers of musical art].
18. Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode.* [Wahrheit und Methode].
19. Grondin, J. (1994). *Introduction to philosophical hermeneutics; foreword by Hans-Georg Gadamer.* [Introduction to philosophical hermeneutics; foreword by Hans-Georg Gadamer]. New-Haven and London,
20. Schleiermacher, F. (1838). *Sämtliche Werke.* [Sämtliche Werke]. Berlin.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВАН Чжибінь – аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: вокальна педагогіка, методологія герменевтичного підходу у змісті вокального навчання, методи та технології вокального навчання студентів факультетів мистецтв.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

WANG Zhibin – PhD student at the Anatoly Avdievsky Faculty of Arts, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University.

Circle of scientific interests: vocal pedagogy, methodology of the hermeneutic approach in the content of vocal training, methods and technologies of vocal training of students of the faculties of arts.

Стаття надійшла до редакції 22.07.2025 р.

УДК 378:615.851
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.128

ГУМЕНЮК Володимир Андрійович –
старший викладач кафедри гуманітарних та музично-інноваційних дисциплін
Київської муніципальної академії музики імені Р. М. Глієра
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0001-5617-9156
e-mail: t_gumenyuk@ukr.net

ПОЛУБОЯРИНА Ірина Іванівна –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри виконавських дисциплін №2
Київської муніципальної академії музики імені Р. М. Глієра
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-1911-8183
e-mail: 195828@ukr.net

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДІДЖІТАЛІЗАЦІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

ГУМЕНЮК Володимир Андрійович, ПОЛУБОЯРИНА Ірина Іванівна. ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДІДЖІТАЛІЗАЦІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті наголошується на зростаючій ролі впровадження у професійну підготовку здобувачів вищої музичної освіти цифрових технологій. Визначено, що розробники концептуальних положень Четвертої промислової революції стверджували, що глобальна конкуренція національних систем вищої освіти заснована на застосуванні інноваційних форм цифрових технологій; можливостей штучного інтелекту для підвищення ефективності та продуктивності навчального процесу. Українські науковці пов'язують це явище з такими освітніми тенденціями, як глобалізація та швидкий технічний прогрес в усіх галузях науки та різних сферах діяльності суспільства.

 © Гуменюк В., Полубоярина І., 2025

Ключові слова: *суб'єкти освітнього процесу, цифрові технології, діджіталізація музичної освіти, цифрова компетентність, цифрова культура.*

HUMENYUK Volodymyr Andriyovych, POLUBOYARYNA Iryna Ivanivna. APPLICATION OF DIGITALIZATION ELEMENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE ARTS DIRECTION DEPARTMENT

The article emphasizes the growing role of introducing digital technologies into the professional training of applicants for higher musical education. The developers of the conceptual provisions of the Fourth Industrial Revolution argue that the global competition of national higher education systems is based on the application of innovative forms of digital technologies; the capabilities of artificial intelligence to increase the efficiency and productivity of the educational process.

Ukrainian scientists associate this phenomenon with such educational trends as globalization and rapid technical progress in all branches of science and various spheres of society. It is found that the digitalization of education is a complete transformation of the educational sphere through the introduction of modern digital technologies to achieve innovative development. This process includes the transfer of all processes, data and interaction of subjects into electronic format, the use of artificial intelligence, cloud services, the Internet and other tools to increase efficiency, optimize processes and create new opportunities. Such concepts as «digital competence» and «digital cultur» are defined. This made it possible to further develop the structure of these concepts.

Digital competence of scientific and pedagogical workers and students of higher musical education can be defined as the readiness to master and use innovative methods, forms and means of teaching in musical and professional activities using technological tools of digitalization and the ability of subjects of the educational process to integrate them with their own professional experience to intensify learning and teaching, effective interaction that meets the challenges of today.

Digital competence includes the presence of technical skills, media competence, information awareness, the ability to create digital content and ensure digital security.

Keywords: *subjects of the educational process, digital technologies, digitalization of music education, digital competence, digital culture.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вища освіта України швидко змінюється та висуває нові завдання до професійної підготовки фахівців, зокрема музичних. Такі умови сьогодення вимагають від науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої музичної освіти використання інноваційних інформаційних технологій в навчальному процесі.

Здобувач вищої освіти, який сьогодні володіє потенціалом цифрових технологій, в процесі здійснення музичної діяльності має шанс на досягнення кріпких позицій за ключовими напрямами творчості.

Слід зазначити, що розробники концептуальних положень Четвертої промислової революції стверджують, що глобальна конкуренція національних систем вищої освіти заснована на застосуванні інноваційних форм цифрових технологій; можливостей штучного інтелекту для підвищення ефективності та продуктивності навчального процесу.

Українські науковці пов'язують це явище з такими освітніми тенденціями, як глобалізація та швидкий технічний прогрес в усіх галузях науки та різних сферах діяльності суспільства. Важливо підкреслити, що використання можливостей штучного інтелекту є ефективною умовою для вирішення освітніх проблем здобувачів в процесі індивідуального навчання.

Питання цифровізації вищої освіти та завдання, які в зв'язку з цим стоять перед суспільством та науково-педагогічними працівниками в цілому, виклики, породжувані діджіталізацією, і надані нею шанси є об'єктом інтенсивного осмислення вітчизняних освітян. Йдеться про аналіз взаємозв'язку діджіталізації та освіти, що спирається на комплекс інноваційних технологій і завдань модернізації освітньої політики, формування якої було засновано на розвитку саме мобільного бізнесу. У цьому ж ряду знаходяться процеси діджіталізації освіти в рамках інтеграційних процесів і особливості впровадження інноваційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної вітчизняної та зарубіжної літератури виявив, що проблемою специфіки розвитку застосування елементів діджіталізації в навчальному процесі вищої освіти займалися такі науковці як

І. Данченко, Г. Жосан, М. Мясковський, І. Полубоярина, Л. Снєдкова, Т. Ткаченко, С. Ткачук, В. Тюріна та багато інших освітян.

На думку Г. Жосан, діджіталізація є якісно новим типом інформаційних та телекомунікаційних технологій, що охоплюють і змінюють усі сфери сучасного суспільного життя, хоча і знаходиться в процесі формування [2].

Аналіз наукової літератури показав, що діджіталізація навчання є повною трансформацією освітньої сфери за допомогою впровадження сучасних цифрових технологій для досягнення інноваційного розвитку [1, 3, 4]. Цей процес включає переведення всіх процесів, даних та взаємодії суб'єктів в електронний формат, використання штучного інтелекту, хмарних сервісів, інтернету та інших інструментів для підвищення ефективності, оптимізації процесів та створення нових можливостей.

В контексті роботи, варто визначити, а що включає у себе діджіталізація навчання?

- Використання цифрових інструментів: сайтів, мобільних додатків, CRM-систем, чатботів та інших платформ для педагогічного спілкування та управління освітніми процесами.
- Автоматизація процесів: переклад рутинних завдань зі студентів на програмні рішення, що знижує навантаження та підвищує швидкість роботи.
- Використання сучасних технологій: інтеграція штучного інтелекту, Big Data, хмарних технологій, блокчейну та інтернету речей (IoT).
- Переклад у цифру: перетворення всієї інформації, включаючи текстову, аудіовізуальну, структурований цифровий формат.

Також варто визначити переваги діджіталізації освіти.

1. Підвищення ефективності та продуктивності освітнього простору за рахунок автоматизації та оптимізації.
2. Поліпшення досвіду викладачів та студентів завдяки новим сервісам та зручним способам педагогічної взаємодії.
3. Нові можливості для особистісного зростання.
4. Визволення учасників освітнього процесу від монотонної роботи, що дозволяє їм займатися більш творчими та розвиваючими завданнями.

Підсумовуючи можна зазначити, що «digital» це поняття, яке охоплює все, що пов'язане із цифровими технологіями, або сфери діяльності, в яких ці технології використовують.

Тому цікавим для нашої роботи є визначення поняття «цифрова компетентність викладачів та студентів закладів вищої освіти», яка розглядається як специфічна здатність особистості, що складається зі знань про інформаційні та цифрові технології, принципи їх застосування та необхідність використання їх в процесі навчання, професійної діяльності та участі у суспільному житті. Сформована компетентність проявляється через уміння передбачити наслідки використання елементів діджіталізації, здатність захищати інформацію, зміст, особистісні дані, ефективно взаємодіяти з програмним забезпеченням, пристроями, штучним інтелектом [1].

Наступний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що формування вміння суб'єктів навчального процесу застосовувати елементи діджіталізації є складним та багатоаспектним процесом, який включає систему формування теоретичних знань, способів практичної діяльності, ставлення до цифрових технологій, мотиви та потреби в їх використанні, розуміння їх соціальних можливостей і викликів, здатність активно застосовувати їх в майбутній творчій діяльності [1].

Метою статті є розгляд проблеми застосування елементів діджіталізації в навчальному процесі вищої музичної освіти як важливого чинника підвищення професійної успішності здобувачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес формування вміння застосовувати елементи діджіталізації в навчальному процесі вищої музичної освіти необхідно розпочинати, на нашу думку, з визначення ставлення здобувачів-музикантів до інформаційних та цифрових технологій.

З цією метою ми запропонували здобувачам першого освітнього рівня бакалавр профілізацій «Музикознавство», «Фортепіано», «Хорове мистецтво» КМАМ імені Р. Глієра відповісти на таке питання: «До яких наслідків може призвести повна діджіталізація освіти?».

Аналіз отриманих результатів показав, що для здобувачів-музикантів характерно визнання неминучості подальшого впровадження діджіталізації в освітній процес (89,9% опитаних).

Найбільш частими відповідями здобувачів Академії на питання: «Які виклики несе у себе діджіталізація освіти, зокрема музичної?» були такі:

- скорочення міжособистісного спілкування оф-лайн (71,5%);
- поліпшення якості життя людей (69,7%) ;
- всесвітній безкоштовний Wi-Fi (68,9%);

- демократизація знань (67,9%);
- скорочення потреби в механічній діяльності людини (63,9%);
- еволюція людського тіла під впливом Інтернет-технологій (58,7%);
- збільшення масштабів соціальних і техногенних катастроф, войн (58,9%) ;
- кібертероризм (48,3%);
- обмеження свободи в мережі (48,9%);
- підвищення безпеки використання Інтернет-технологій (48,5%);
- збільшення темпу життя (38,9%);
- глобалізаційні процеси (35,7%);
- кіберорґізація людини (33,9%);
- зростання мобільності, віртуалізація освіти і віддалена робота (28,9%);
- остаточний перехід на цифрові носії навчальної інформації (27,3%);
- зниження рухливості і погіршення здоров'я користувачів (25,9%);
- автоматизація і перехід навчального процесу під контроль штучного інтелекту (23,6%);
- зростання обсягу продажів освітніх послуг он-лайн (22,3%);
- посилення залежності від Інтернету (18,9%) та інші.

Таким чином, освітнє середовище визнає необхідність і доцільність впровадження елементів діджіталізації в навчальний процес та розглядає його як один з необхідних чинників інноваційного розвитку вищої музичної освіти.

Слід зазначити, що найголовнішим напрямом сучасної вищої освіти є отримання *додаткової освіти*. Компанія Bitkom, цифрова асоціація Німеччини, провела опитування, в результаті якого троє з чотирьох респондентів скаржиться, що на робочому місці їм недостатньо часу для отримання додаткових знань [5].

Пов'язано це з швидким розвитком інформаційних технологій. Тому в наш час важливо постійно бути «здатним до навчання». Причому потрібно вміти об'єднувати окремі компоненти інформації, підходити до вирішення проблем креативно і швидко реагувати на вимоги,. що може бути ефективно вирішено за допомогою цифрових технологій

Далі необхідно зазначити, що на думку науковців, основними векторами розвитку вищої освіти є: швидкість набуття знань, мотивація, доступність та міждисциплінарність навчального матеріалу. Розглянемо ці напрями більш детально.

Швидкість освіти полягає в тому, що навчання йде в ногу з часом, адже звичайне накопичення знань давно втратило свою актуальність. *Мотиваційна складова* набуття знань є одним з основних принципів в освіті, де викладачі стають координаторами, направляючи здобувачів з онлайн в офлайн-режими. *Доступність* навчальних матеріалів в режимі реального часу, що спрощує процес отримання нових знань. *Міждисциплінарний зміст освіти* є напрямком, що звужує межі між виробництвом, освітою та іншими сферами, тому вимагає об'єднувати знання з різних сфер життя [5].

На нашу думку, цифрова компетентність суб'єктів освітньої діяльності можна розглядати як вміння та навички використовувати цифрові технології в професійній діяльності в поєднанні з усвідомленням значення таких вмінь та навичок для подальшого зростання ефективності учіння та викладання.

Отже, цифрову компетентність науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої музичної освіти можна визначити як готовність опановувати й використовувати у музично-професійній діяльності інноваційні методи, форми й засоби навчання із застосуванням технологічного інструментарію діджіталізації та здатність суб'єктів навчального процесу інтегрувати їх із власним професійним досвідом для інтенсифікації учіння та викладання, ефективної взаємодії, що відповідає викликам сьогодення.

Цифрова компетентність включає у себе наявність технічних навичок, медіакомпетентність, інформаційну обізнаність, вміння створювати цифровий контент і забезпечувати цифрову безпеку.

Таким чином, основною характеристикою цифрової компетентності є *здатність розвивати та удосконалювати процес навчання* за допомогою цифрових технологій в змісті професійної діяльності.

Зазначимо основні аспекти цифрової компетентності суб'єктів освітнього процесу.

• Використання цифрових технологій для удосконалення процесу навчання та підвищення його ефективності.

• Створення та застосування цифрових освітніх ресурсів, таких як відео, аудіо, інтерактивні заняття та електронні підручники.

• Робота з цифровою інформацією, включаючи її пошук, аналіз, архівування та критичне осмислення.

• Комунікація у цифровому середовищі з використанням різних платформ та форм, таких як електронна пошта, чати та соціальні мережі.

• Забезпечення інформаційної безпеки та розуміння ризиків, пов'язаних з використанням цифрових пристроїв та даних.

• Цифрова безпека та відповідальність, яка включає знання заходів щодо захисту персональних даних і дотримання етичних норм при роботі в мережі.

Треба визначити: «А для чого це потрібно?»

• Для ефективного професійного функціонування за умов сучасного цифрового освітнього простору.

• Для якісного навчання здобувачів із використанням сучасних цифрових інструментів.

• Для підвищення власної кваліфікації викладачів та адаптації до змінних педагогічних практик.

Далі окреслюємо сфери застосування цифрових технологій в освітньому процесі:

- дистанційне навчання та освітні цифрові платформи;
- інформаційні ресурсу Інтернету;
- електронні дидактичні засоби навчання (посібники, підручники, методичні вказівки, методичні розробки та інше);
- програмоване навчання;
- психолого-педагогічне тестування;
- експертні цифрові системи.

В контексті даної роботи важливо наголосити на наявність обмежених можливостей традиційних педагогічних технологій на особистісні потреби здобувача вищої освіти у розвитку його природних музичних задатків та творчих здібностей, оскільки процес їх розвитку певною мірою гальмується недостатньо самостійним характером пізнавальної діяльності молодого музиканта при використанні традиційних форм, методів, засобів та технологій навчання.

Наступною проблемою діджиталізації освіти, яку варто зазначити у даній роботі є застосування таких систем управління навчальним процесом як платформи MOODLE та CLASSROOM, в яких використовується технології штучного інтелекту. Це питання розкрито нами (у співавторсті із Снедковою Л.) у статті «Впровадження інноваційних методів навчання у дистанційну музичну освіту» [4].

Зокрема, нами визначено, що платформи MOODLE та CLASSROOM містять велику кількість різноманітних навчальних модулів, які забезпечують взаємодію викладача та слухача курсу. За допомогою платформ викладач може обирати будь-який з модулів, розміщувати його на сайті. Важливим є функція платформи, яка дозволяє використовувати в межах навчальної дисципліни форуми, чати спілкування, слідкувати за активністю студентів…[4].

Також варто звернутися до проблеми формування *цифрової культури* викладача та здобувача. Аналіз наукової літератури дозволив визначити поняття цифрової культури суб'єктів освітньої діяльності як сукупність загальних та музичних знань, умінь та навичок роботи з професійною інформацією, необхідною для якісного виконання своїх професійних обов'язків. На нашу думку, у структуру цифрової культури, доцільно включити загальні знання, уміння та навички обробки професійної інформації.

На думку фахівців Національного інституту стратегічних досліджень «цифрова культура є базовою основою сучасної світової культури, невід'ємною складовою усіх без виключення суспільних процесів, у тому числі й освітніх; явище цифрової культури є знаковим, оскільки вказує на домінуючу форму соціалізації сучасного суспільства – інформаційно-віртуальну [4] .

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведений аналіз доводить актуальність впровадження елементів діджіталізації в освітній процес ЗВО.

Огляд численних наукових джерел з питань глобалізації й інформатизації освітнього процесу ЗВО, використання ІКТ у професійній підготовці музикантів, так званої «діджіталізації» вітчизняної музичної освіти засвідчив поступове уточнення та узагальнення дефініцій, зокрема, понять «цифрова компетентність» та «цифрова культура» суб'єктів освітнього процесу.

У подальших роботах передбачаємо більш ретельно дослідити процес інтенсифікації розвитку цифрової культури викладачів та здобувачів вищої музичної освіти в Київській муніципальній академії музики імені Р. М. Глієра.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Данченко І., Ткаченко Т., Тюріна В. Формування цифрової компетентності студентів закладів вищої освіти**.** European humanities studies: State and Society**.** 2020-09-15 | Journal article**.** DOI: 10.38014/ehs-ss.2020.3-1.07
2. Жосан Г. Стан розвитку діджиталізації в Україні. DOI: https://doi.org/10.35774/econa 2020.01.02.044.
3. Мясковський М. Особливості диджиталізації у повному процесі закладу вищої освіти. «ІнтерКонф», (187), 2024. С. 98–106. DOI: https://archive.interconf.center/index.php/conference proceeding/article/view/5319.
4. Національний інститут стратегічних досліджень. Аналітична записка «Питання розвитку цифрової культури українського соціуму» 2014. [Електронний ресурс]. DOI: http://www.niss.gov.ua/articles/1631/

5. Полубоярина І., Снєдкова Л. Впровадження інноваційних методів навчання у дистанційну музичну освіту. Academic notes. Series: Pedagogical Sciences, 10, 2024. С. 41–46. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.10.041
6. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про концепцію розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки» No 67-р від 17.01.2018. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi rozvitku-cifrovoyi-ekonomiki-tasuspilstva-ukrayini-na-20182020- roki-ta-zatverdzhennya-planuzahodiv- shodo-yiyi-realizaciyi
7. Kuznetsov A., Kiian A., Babenko V., Smirnov O., Zhosan G., Prokopovych-Tkachenko D. Soft Decoding Method for TurboProductive Codes. International Conference on Advanced Information and Communications Technologies (AICT). 2-6 July 2019. Lviv. URL: https://ieeexplore.ieee.org/abstract /document/8847747
8. Krumsvik R. A. Digital competence in Norwegian teacher education and schools. Högre Utbildning. 2011. № 1 (1). P. 39–51.
9. Tkachuk Stanislav; Poluboiaryna Iryna; Lapets Olha; Lebid Oksana; Fadyeyeva Kateryna; Udalova Olena/ (2021). Technological Aspects of the Use of Modern Intelligent Information Systems in Educational Activities by Teachers. International Journal of Computer Science and Network Security. DOI: 10.22937/IJCSNS.2021.21.9.12. WOSUID: WOS:000708805900012
10. The IMD World Digital Competitiveness Ranking 2019, P. 138. URL: https://www.imd.org/wcc/ worldcompetitiveness-centerrankings/world digitalcompetitiveness-rankings-

REFERENCES

1. Danchenko, I., Tkachenko, T., Tiurina, V. (2020). *Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti studentiv zakladiv vyshchoi osvity.* [Formation of digital competence of students of higher education institutions].
2. Zhosan, H. (2020). *Stan rozvytku didzhytalizatsiyi v Ukrayini.* [The state of development of digitalization in Ukraine].
3. Miaskovskyi, M. (2024). *Osoblyvosti dydzhytalyzatsii u povnomu protsesi zakladu vyshchoi osvity.* [Features of digitalization in the full process of a higher education institution].
4. *Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen.* (2014). [National Institute of Strategic Studies]. Kyiv.
5. Poluboiaryna I., Sniedkova L. (2024). *Vprovadzhennya innovatsiynykh metodiv navchannya u dystantsiynu muzychnu osvitu.* [Introducing innovative teaching methods into distance music education].
6. *Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro kontseptsiiu rozvytku tsyfrovoi ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018–2020 roky».* (2018). [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On the Concept of Development of the Digital Economy and Society of Ukraine for 2018–2020»]. Kyiv.
7. Kuznetsov, A., Kiian, A., Babenko V., Smirnov, O., Zhosan, G., Prokopovych-Tkachenko, D. (2019). *Metod m"yakoho dekoduvannya turboproduktyvnykh kodiv.* [Soft Decoding Method for TurboProductive Codes].
8. Krumsvik, R. A. (2011). *Tsyfrova kompetentnist' u norvez'kiy pedahohichniy osviti ta shkolakh. Högre Utbildning.* [Digital competence in Norwegian teacher education and schools. Högre Utbildning].
9. Tkachuk, Stanislav; Poluboiaryna, Iryna; Lapets, Olha; Lebid, Oksana; Fadyeyeva, Kateryna; Udalova, Olena. (2021). *Tekhnolohichni aspekty vykorystannya suchasnykh intelektual'nykh informatsiynykh system v osvitniy diyal'nosti vchytelyamy.* [Technological Aspects of the Use of Modern Intelligent Information Systems in Educational Activities by Teachers].
10. *Reytynh konkurentospromozhnosti tsyfrovykh tekhnolohiy svitu IMD.* (2019). [The IMD World Digital Competitiveness Ranking].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ГУМЕНЮК Володимир Андрійович – старший викладач кафедри гуманітарних та музично-інноваційних дисциплін Київської муніципальної академії музики імені Р. М. Глієра.

Наукові інтереси: інноваційні форми та методи музичної освіти, цифрові технології в дистанційній музичній освіті.

ПОЛУБОЯРИНА Ірина Іванівна − доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри виконавських дисциплін №2 Київської муніципальної академії музики імені Р. М. Глієра.

Наукові інтереси: інноваційні методи музичного навчання, цифрові технології в дистанційній музичній освіті.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

GUMENYUK Volodymyr Andriyovych – senior lecturer at the Department of Humanitarian and Musical-Innovative Disciplines of the Kiev Municipal Academy of Music named after R. M. Gliera.

Circle of scientific interests: innovative methods of music education, digital technologies in distance music education.

POLUBOYARYNA Iryna Ivanivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Performing Arts No. 2 of the Kyiv Municipal Academy of Music named after R. M. Gliera.

Circle of scientific interests: innovative methods of music education, digital technologies in distance music education.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2025 р.

УДК 378.637.016
DOI: DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.134

ЛІ На –
аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0000-7666-6907
e-mail: kozyr7@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ТРАНСФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

ЛІ На. ФОРМУВАННЯ ТРАНСФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто проблему формування трансфесійної готовності студентів факультетів мистецтв з використанням інтегративного підходу, який виявляється в інтегрованому навчанні, міждисциплінарних зв'язках, інтеграції знань, вирішенні складних практичних завдань, тощо. Цей важливий підхід активує мисленнєву діяльність студентів, чим дозволяє перейти на рівень трансфесійної готовності до практичної роботи. Інтегративний підхід характеризується усвідомленим ставленням студентів до професійної діяльності, спрямуванням до здійснення самостійних дій на основі інтеграції фахових знань.

Ключові слова: *майбутні вчителі музичного мистецтва, трансфесійна готовність, інтегративний підхід, вокально-хорова діяльність.*

LI Na. FORMATION OF TRANSFERSIONAL READINESS OF FUTURE MUSIC TEACHERS ON THE BASIS OF AN INTEGRATIVE APPROACH

The article considers the problem of forming transfaith readiness of students of faculties of arts using an integrative approach, which is manifested in integrated learning, interdisciplinary connections, integration of knowledge, solving complex practical tasks, etc. This important approach activates the thinking activity of students, which allows them to move to the level of transfaith readiness for practical work.

The integrative approach is characterized by a conscious attitude of students to professional activity, a focus on implementing independent actions based on the integration of professional knowledge. It is based on the integration of multidisciplinary knowledge, aims at a holistic perception of vocal and choral activity as a complex of subsystems of various phenomena, which significantly expands the range of tasks of the educational and methodological artistic process in the context of acquiring signs of transfaith readiness of future teachers of musical art for vocal and choral work.

It is proven that the integrative approach, which is based on the interpenetration, unification of knowledge, emphasizes the intellectual development of students and manifests itself through an orientation to the integrity of knowledge, establishing connections between relatively polar features, processes, phenomena, activates the rational and irrational thinking activity of future teachers of musical art, which, through the ability to transformative activity, allows reaching the level of transfascial readiness of students for vocal and choral activity. It is characterized by a conscious attitude of the teacher to students as creative individuals in order to identify ways of their self-realization in vocal and choral art, directing them to carry out independently productive actions based on the integration of professional and general scientific knowledge at the intersection of creativity and erudition, which generally reveals the transfascial readiness of future teachers of musical art for vocal and choral activity.

Keywords: *future teachers of musical art, transfaith readiness, integrative approach, vocal and choral activity.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Провідною метою системи вищої освіти у XXI сторіччі є розвиток професійно-особистісних якостей майбутніх

© Лі Н., 2025

фахівців та формування компетентностей, необхідних для ефективної самореалізації у професійно-діяльнісній сфері. З урахуванням сучасного етапу глобалізаційних реалій відбуваються глибокі трансформаційні зміни, зокрема в системі вищої мистецької освіти, що активують процеси перегляду концептуальних основ підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в напрямку цілеспрямованого формування у студентів транфесійних компетентностей нової ери, що вбирають у себе ерудованість, бажання нових знань, допитливість, емоційний інтелект, інноваційність, пристосовність до динамічного середовища тощо. У даному процесі академічні та спеціальні знання доповнюються мірою самоорганізації і самореалізації особистості студента через створення умов до особистісно-професійного самовдосконалення.

У цілому дані зрушення сприяють задоволенню запитів держави на підготовку кадрів нової формації «освічених людей – трансфесіоналів, здатних до самореалізації через самоосвіту протягом життя» [3, с. 11], спрямованих на вихід за межі вузькопрофесійних знань, демонстрацію готовності до самозбагачення новими знаннями, компетенціями і технологіями з інших наукових сфер і різновидів професійної діяльності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Окремі аспекти досліджуваної проблематики з педагогічної точки зору знайшли відображення у наукових працях І. Беха, Д. Гіббонса, І. Доннікової, А. Зимульдінової, Н. Ларіонової, Н. Падун, Н. Стрельцової, Г. Фесенко та інших; досліджень з проблеми інтеграції психологічного знання (О. Губенко, О. Завгородня, В. Зливков, С. Копилов, Є. Степура та інші); наукового обґрунтування трансфесіоналізму як світового тренду вищої освіти (В. Адольф, О. Кін, С. Мірошник, А. Ткачов, Н. Ткачова та інші); наукових праць, в яких представлено трансфесіоналізм в якості педагогічного феномена (О. Лещинський, Б. Попадич, О. Попадич, О. Яцина та інші); засадничих положень педагогіки мистецтва висвітлених у працях Н. Білової, А. Козир, О. Михайличенко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, В. Федоришина, О. Щолокової та інших. наукових праць з питання реалізації інтегративних та міжпредметних зв'язків у практичній підготовці майбутніх фахівців музично-освітнього профілю (Т. Бодрова, Л. Степанова, П. Шевчук та інші); а також, науковців у галузі мистецької освіти (І. Глазунова, Г. Падалка, В. Федоришин, М. Ткач та інших), науковий інтерес яких зосереджений на проблемі трансфесійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Наскрізним моментом у проаналізованих дослідженнях і публікаціях є визначення трансфесіоналізму як поняття, що означає здатність особистості реалізовувати ідеї та способи професійної діяльності на зрізі різних галузей знань, виходити за межі базового фаху та збагачувати власний тезаурус новими знаннями, технологіями, компетентностями, здійснювати інтеграцію різногалузевих знань для ефективної професійної діяльності засадах кооперації і партнерства. Питання формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності розглядається в наукових працях В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Мільто, О. Огієнка, Ю. Радченко та інших як інтегративна якість особистості вчителя, що формує активну діяльнісну позицію та є умовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриттям творчого потенціалу. При цьому питання формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах інтегративного підходу, на жаль, не знайшли на сьогодні наукового розгляду.

Мета статті – обґрунтування можливостей інтегративного підходу до формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання трансфесіоналізму як новітнього напряму модернізації мистецької освіти віднедавна знайшло акцентованого дослідження і висвітлення у науково-педагогічній літературі. Науковці підкреслюють, що трансфесіоналізм у професійно-творчій діяльності є рушійною силою активації індивідуальної своєрідності та професійної самоефективності особистості на основі синтезу різногалузевих знань та їх трансферу в практичну діяльність [9].

У центрі уваги дослідників перебуває унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей завдяки «отриманим міждисциплінарним знанням, умінням здобувати необхідну інформацію та формувати додаткові компетентності, демонстрації системного мислення, здатності до трансдисциплінарного синтезу знань та системного вирішення професійних завдань» (О. Попадич) [5, с. 96], що визначено вченими як основні характеристики трансфесіонала.

При розгляді сучасних трансфесійних перспектив розвитку педагогіки мистецтва, характерним для підготовки фахівців у системі вищої мистецької освіти, на думку

Г. Падалки, «є широке охоплення різних галузей мистецтва, що створює сприятливі обставини, уможливлює впровадження трансфесійних підходів, які передбачають багатовимірність, міждисциплінарність, готовність майбутніх фахівців до засвоєння і виконання в майбутньому широкого спектру різновидів діяльності, синтез знань з різних наукових галузей» [4, с. 5].

Підкреслюючи специфічність системи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, Г. Падалка наголошує на тому, що «трансфесійні орієнтири в галузі музичного», зокрема, вокально-хорового виконавства, «передбачають можливість розвитку майбутніх фахівців» [4], що потенційно уможливлює ефективну самореалізацію майбутніх учителів музичного мистецтва в вокально-хоровій діяльності. Такий вектор ураховує специфіку сфери вокально-хорової підготовки студентів у закладах вищої освіти та закладає основи для обґрунтування особливостей формування транфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах інтегративного підходу в сучасних умовах з позицій її практичної реалізації у вокально-хоровій діяльності.

У наукових працях провідних українських педагогів (В. Андрущенко, В. Бондар, Н. Гузій, І. Зязюн, О. Пєхота та інших) проблема готовності до педагогічної діяльності посідає найвищий рівень та розглядається як цілісний феномен, що вказує на налаштованість особистості на діяльність, її професійну активність, стратегічну спрямованість на педагогічну творчість. До структури готовності до педагогічної діяльності науковці включають: професійну самосвідомість, перетворювально-продуктивне відношення до діяльності, ситуативна готовність, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння практичного втілення цих способів, ціннісні та професійно-значущі якості особистості. На думку вчених, в ситуації перенесення тривалої готовності в нові умови, на неї впливають зовнішні (новизна, труднощі, творчий характер завдань, навколишні обставини, вплив і поведінка оточуючих) та внутрішні (самооцінка власної підготовленості до діяльності, психофізіологічний стан, уміння мобілізуватися, контролювати, оцінювати, рефлексувати, аналізувати тощо [7].

Ґрунтовні наукові положення сучасної мистецької освіти (А. Зайцева, А. Козир, В. Лабунець, О. Отич, Г. Падалка, В. Федоришин та ін.) впевнено доводять, що готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до самостійного оперування змістом мистецької діяльності виступає підґрунтям для розгортання процесів самоідентифікації, самоуправління власним творчим потенціалом, бачення художньої картини світу крізь призму власної ерудиції та кейсу інтегрованих знань з метою самостійного конструювання траєкторії здійснення власної діяльності. Такі завдання спроможний виконати вчитель музичного мистецтва із сформованою професійною позицією, яка характеризує трансфесійну готовність, що виявляє кваліфікаційну характеристику професійної діяльності.

У цьому контексті, варто зазначити, що зміст вокально-хорової діяльності конкретизується у різновидах діяльності, а саме: управлінській, комунікативній, творчо-креативній, рефлексивній, інноваційній, оцінювально-коректувальній, операційно-технологічній тощо. Спираючись на важливі положення проаналізованих досліджень вважаємо, що формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва є найважливішою компонентою вокально-хорової підготовки студентів до співацької роботи з учнями як на уроках музичного мистецтва, так і в позаурочний час із навчальними та позашкільними творчими колективами. З огляду на це, дослідник Хуан Чанхао певен того, що «основним завданням вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є розвиток загальної музичної культури та широкої ерудованості студентів, їх музичних якостей і здібностей, формування художнього сприйняття та розвитку музичного мислення, удосконалення комунікативних здібностей і майстерності організації творчої взаємодії зі шкільними вокально-хоровими колективами» [10, с. 199].

Таким чином, трансфесійна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність та особистісний розвиток студентів, бажанням досягти успіху, відкритістю до засвоєння і виконання в майбутньому широкого спектру різновидів діяльності на основі синтезу знань з різних наукових галузей, демонстрації високого рівня рефлексії, миттєвості реакцій, розуміння навчальних ситуацій, здатності до їх ефективного перетворення, розуміння вокально-хорової діяльності як творчого процесу з високими швидкостями зовнішніх змін, що потребує досягнення відповідного рівня трансфесійної готовності від майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, на основі аналізу літературних джерел можемо стверджувати, що трансфесійна готовність є викликом до тради-

ційного розуміння компетентності та кваліфікації майбутнього вчителя музичного мистецтва. Адже основи успішності студентів у майбутній професії закладаються в процесі навчання, сучасними характеристиками якого є невизначеність, висока швидкість зовнішніх змін, що потребує досягнення відповідного рівня пристосування до реалій навчального середовища. налаштованості на продуктивну діяльність, активності у виборі стратегій дії. Яскравим проявом трансфесійної готовності студентів до вокально-хорової діяльності є цілеспрямоване освоєння та виконанні ними професійних дій із застосуванням широкого кола різногалузевих знань, демонстрація системного мислення, готовність виходити за межі сформованого досвіду. Таким чином з'ясовано, що трансфесійна готовність, як цілісне утворення, суть якого полягає у збагаченні комплексу вмінь та навичок майбутніх учителів музичного мистецтва знаннями, компетентностями та технологіями з інших наукових сфер, сприяє розширенню методів, форм, прийомів і засобів організації та здійснення вокально-хорової діяльності.

Здійснення інтегрованого підходу до організації процесу формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлює необхідність модернізації підготовки студентів до вокально-хорової діяльності. Власне поняття «інтеграція» визначається С. Гончаренко як поняття теорії систем, що означає стан поєднання окремих диференційованих частин у ціле, а також процес, що веде до такого стану. У [2] відзначається відмінність інтеграції в освіті від наукової, оскільки вона орієнтується на цілі освіти, проєктування та проведення навчального процесу, прогностику його результатів, вирішення протиріччя між необхідною інтеграцією та об'єктивно існуючою диференціацією дисциплін. Інтеграція в освіті, на думку С. Гончаренко, є об'єднанням, злиттям освітніх систем, змісту освітніх програм, різних навчальних дисциплін або предметних галузей [2, с. 198] та є найважливішим засобом досягнення єдності знання на основі інтегративного характеру викладання дисциплін та виконання практичних завдань.

Серед причин багатьох проблем традиційної побудови навчального процесу багато авторів справедливо називають великий обсяг різноманітної інформації, глибоку диференціацію змісту навчання. Тим часом впровадження інтеграції може сприяти розгляду більшої кількості досліджуваного матеріалу всебічно, багатоаспектно, з позицій різних наук, в їх цілісному взаємозв'язку, в динаміці та розвитку (І. Бех), забезпеченню реального внеску в підготовку студентів до професійної діяльності, формування цілісної картини світу (Т. Пушкарьова), осмислення і засвоєння поступове наповнення різногалузевого кейсу знань (О. Топузов), формуванню якісно нової цілісної системи знань і умінь, що володіє новими інтегративними властивостями (Н. Падун). Поряд із вищезазначеним, інтеграція вокально-хорової підготовки, завдяки пошуку міждисциплі-нарних та разногалузевих зв'язків, сприятиме цілісному уявленню майбутніх учителів музичного мистецтва про специфіку трансфесійної готовності до вокально-хорової діяльності.

Для практичної реалізації інтегративного підходу в навчанні різними авторами обґрунтовується: підвищення якісного рівня міждисциплінарних і різногалузевих взаємозв'язків знань (Н. Стрельцова); залучення в курси професійної підготовки знань на основі міжпредметних зв'язків (Н. Андріїв); створення інтегративного тезаурусу дисциплін, розробка трансдисциплінарних навчальних завдань (О. Попадич).

У контексті інтегративного підходу до проблеми формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва заслуговує на увагу розгляд сучасними дослідниками (Н. Андріїв, О. Вознюк, В. Кришмарел, Н. Ларіонової, Н. Падун, Т. Пушкарьова, О. Топузов та інші) класифікаційних ознак інтеграції як процесу упорядкування відносин в освітньому процесі, спрямованому на формування цілісної картини світу студентів на основі об'єднання навчального матеріалу з різних освітніх галузей. Так, Т. Пушкарьова описує три типи інтеграції – загальнометодологічний, загальнонауковий та різногалузевий [6]. Дослідник О. Топузов, розглядаючи особливості міждисциплінарної інтеграції, виокремлює: горизонтальну (виділення інтегрованих комплексів, які забезпечують формування знань і умінь в рамках дисциплін начального плану); вертикальну (поєднання суміжних знань з різних наукових сфер); ближню; середню; дальню (в залежності від міри віддаленості предметних та освітніх областей) [6].

Інтегративний підхід в освіті, вважає О. Вознюк, виявляється у багатьох вимірах, а саме: інтегрованому навчанні; міжпредметних і міждисциплінарних зв'язках; інтеграції різногалузевих знань; внутрішній кореляції знань; пошуку шляхів поєднання знань відповідно цілей навчального процесу; змістовному збагаченні та цілісному баченні студентами навчальної дійсності; вирішенні складних практичних завдань, що вимагають

синтезу знань з різних наукових галузей [1, с. 413].

Інтегративний підхід, який ґрунтується на взаємопроникненні, уніфікації знань, робить акцент на інтелектуальному розвитку студентів та проявляється через «орієнтацію на цілісність знань, встановлення зв'язків між відносно полярними ознаками, процесами, явищами» [3, с. 118], активує раціональну та ірраціональну мисленнєву активність майбутніх учителів музичного мистецтва, що через здатність до перетворювальної активності дозволяє вийти на рівень трансфесійної готовності студентів до вокально-хорової діяльності. Він характеризується усвідомленим ставленням педагога до студентів як творчих особистостей з метою виявлення шляхів їх самореалізації у вокально-хоровому мистецтві, спрямуванні до здійснення самостійно-продуктивних дій на основі інтеграції фахових і загальнонаукових знань на зрізі творчості та ерудиції, що загалом виявляє трансфесійну готовність с майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, дослідження проблеми формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності дозволило виокремити інтегративний підхід, реалізація якого опирається на інтеграцію професійних та різногалузевих знань з метою спрямування особистості студентів на цілісне сприйняття вокально-хорової діяльності як комплексу систем і підсистем різноманітних явищ для розширення спектру вирішення завдань навчального мистецького процесу в контексті набуття ознак трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у обґрунтуванні педагогічних умов інтегративного підходу до формування трансфесійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. В Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. 684 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Доннікова І. А., Кривцова Н. В. Трансфесіонал як суб'єкт інноваційної освіти: психологічний аспект. *Міжнародна наукова інтернет-конференція «Людина як цілісність: філософсько-методологічні, соматичні та суспільно-психологічні аспекти здоров'я»*. Одеса : ОМА, 2018. С.11–23.
4. Падалка Г. М. Трансфесійна підготовка фахівців у системі вищої мистецької освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Київ, 2022. Вип. 28. С. 3–7.
5. Попадич О. О., Попадич Б. Т. Транспрофесіоналізм як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. Одеса, 2022. Вип. 49. Т. 2. С. 94–98.
6. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. Інтегративно-діяльнісна педагогіка. Київ : Педагогічна думка, 2019. 304 с.
7. Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Кін О. М. Транспрофесіоналізм як світовий тренд вищої освіти й академічних реформ. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. Одеса, 2023. Вип. 55, т. 3. С. 14–17. Режим доступу: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13183
8. Федоришин В., Ткач М. Нелінійні підходи до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв. *Український Педагогічний журнал*. Київ, 2023. № 4. С. 137–146. Режим доступу : file:///C:/Users/pc/Downloads/15.pdf
9. Яцина О. Ф. Феноменологія ідентичності трансфесіонала. *Перспективи та інновації науки: Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. Київ : Видавнича група «Наукові перспективи», 2022. № 1(6). С. 487–498.
10. Huang, Changhao. Pedagogical conditions of vocal and choral training of students of faculties of arts of pedagogical universities. *Paradigm of knowledge*. Frankfurt, Germany, 2020. Vol. 6 (44). Pp. 190–206.

REFERENCES

1. Voznyuk, O. V. (2009). *Tsil'ovi oriyentyry rozvytku osobystosti u systemi osvity : intehratyvnyy pidkhid.* [Target orientations of personality development in the education system: an integrative approach]. Zhytomyr.
2. Goncharenko, S. U. (2011). *Ukrayins'kyy pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk.* [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne.
3. Donnikova, I. A., Kryvtsova, N. V. (2018). *Transfesional yak sub"yekt innovatsiynoyi osvity: psykholohichnyy aspekt.* [Transfessional as a subject of innovative education: a psychological aspect]. Odesa.
4. Padalka, G. M. (2022). *Transfesiyna pidhotovka fakhivtsiv u systemi vyshchoyi mystets'koyi osvity.* [Transprofessional training of specialists in the system of higher art education]. Kyiv.
5. Popadych, O. O., Popadych, B. T. (2022). *Transprofesionalizm yak pedahohichna problema. Innovatsiyna pedahohika.* [Transprofessionalism as a pedagogical problem]. Odesa.
6. Pushkareva, T. O., Topuzov, O. M. (2019). *Intehratyvno-diyal'nisna pedahohika.* [Integrative-Active Pedagogy]. Kyiv.
7. Tkacheva, N. O., Tkachev, A. S., Kin, O. M. (2023). *Transprofesionalizm yak svitovyy trend vyshchoyi osvity y akademichnykh reform.* [Transpro-fessionalism as a World Trend in Higher Education and Academic Reforms]. Odesa.

8. Fedoryshyn, V., Tkach, M. (2023). *Neliniyni pidkhody do fakhovoyi pidhotovky studentiv fakul'tetiv mystetstv.* [Nonlinear Approaches to Professional Training of Students of Art Faculties]. Kyiv.
9. Yatsyna, O. F. (2022). *Fenomenolohiya identychnosti transfesionala.* [Phenomenology of the identity of the transsexual]. Kyiv.
10. Huang, Changhao. (2020). *Pedagogical conditions of vocal and choral training of students of faculties of arts of pedagogical universities.* [Pedagogical conditions of vocal and choral training of students of faculties of arts of pedagogical universities]. Frankfurt.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛІ На – аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: трансфесійна готовність, студенти факультетів мистецтв, інтегративний підхід, міждисциплінарність, вокально-хорова робота, мистецька освіта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LI Na – is a postgraduate student at the Anatoly Avdievsky Faculty of Arts of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University.

Circle of scientific interests: trans-faith readiness, students of the faculties of arts, integrative approach, interdisciplinarity, vocal and choral work, art education**.**

Стаття надійшла до редакції 02.08.2025 р.

УДК 378.637.016:78.091
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.139

ЛЮ Чуньцзян –
аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0007-8101-9465
e-mail: kozyr7@ukr.net

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕС ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

ЛЮ Чуньцзян. РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕС ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

Стаття розкриває специфіку готовності студентів факультетів мистецтв до впровадження інновацій у процес фахового навчання, що забезпечує сформованість компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у полі новаторського вирішення завдань на межі знань різних дисциплін. Для оцінювання рівнів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до впровадження інновацій у фахову діяльність нами обрано триступеневу систему рівнів, а саме: пізнавально-репродуктивний (низький), діяльнісно-творчий (досконалий), художньо-емоційний (високий).

Ключові слова*: студенти факультетів мистецтв, готовність до впровадження інновацій, рівні сформованості, компетентність, творчість, фахове навчання.*

LIU Chunjiang. LEVELS OF FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF FACULTIES OF ARTS TO IMPLEMENT INNOVATIONS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article reveals the specifics of the readiness of students of art faculties to implement innovations in the process of professional training, which ensures the formation of the competence of future teachers of musical art in the field of innovative problem solving at the border of knowledge of various disciplines. To assess the levels of readiness of students of art faculties to implement innovations in professional activity, we have chosen a three-level system of levels, namely: cognitive-reproductive (low), activity-creative (perfect), artistic-emotional (high).

© Лю Ч., 2025

The cognitive-reproductive level is characterized by the inability of students of art faculties to transfer acquired theoretical knowledge to the practical plane, they almost completely lack an algorithm for performing creative tasks. Students, whom we have attributed to the cognitive-reproductive level, do not have the desire to make their own interpretations of musical works, their psychological and pedagogical skills are superficial. Students, whom we have attributed to the activity-creative level of readiness for the implementation of innovations, are interested in innovative teaching methods, work on creating creative projects.

They have systemic professional competencies, try to independently use multimedia tools. The artistic-emotional level is manifested in students of the faculties of arts by a new type of thinking, the characteristic features of which are the creation of a single plane of artistic knowledge from disparate disciplinary spheres. They demonstrate the ability to reflect, self-analysis, which implies a high degree of readiness of future teachers of musical art for innovative professional training.

Keywords: *students of arts faculties, readiness to implement innovations, levels of formation, competence, creativity, professional training.*

Постановка та обрунтування актуальності проблеми. Сучасна мистецька освіта в Україні висуває інноваційну модель її упорядкування, націленість на формування компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері побудови індивідуальної освітньої траєкторії в підготовці фахівців у системі інноваційної навчальної діяльності. У зв'язку з цим важливо націлювати їх на напрацювання шляхів оновлення фахової підготовки на факультетах мистецтв з метою формування творчої позиції майбутнього вчителя музичного мистецтва на опанування новими формами, прийомами і методами інноваційної діяльності.

З метою здійснення цього процесу нами визначені рівні сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до впровадження інновацій у фахову підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва як зміни, що є механізмами творчо-особистісного розвитку студента. А це, в свою чергу, дозволяє з'ясувати існуючи спроможності, що розвивалися інноваційним шляхом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основоположними для осмислення сутності та змісту поняття «інноваційна діяльність» у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва є філософські погляди Г. Азаренкової, В. Андрущенка, Г. Балла, І. Беха, Г. Волинки, М. Дем'яненко, І. Зязюна, Н. Ізюмцевої, В. Кременя, О. Лєгостаєвої, В. Лугового, В. Лук'янець, М. Опачко, Л. Флека, Я. Шрамка, В. Чуйко та інших учених, у наукових працях яких акцентовано увагу на цілеспрямованих і творчо-організованих закономірностях інноваційної діяльності як самостійної дії особистості, активного освоєння й оригінально-вільного перетворення дійсності. Підготовка майбутніх учителів до організації інноваційної діяльності висвітлено у працях педагогів Г. Балла, Г. Бевз, І. Бичка, Л. Бобик, О. Бордюка, Л. Гаврілової, К. Завалко, Т. Калюжної, А. Козир, В. Лабунця, Л. Ліхіцької, О. Олексюк, Л. Пироженко, О. Пометун, Л. Ребухи, С. Свистунов, М. Ткач, О. Щолокової та ін. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15].

Мета статті полягає у з'ясуванні рівнів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до впровадження інновацій у фахове навчання, адже процес оцінювання дослідного явища є необхідним для професійного оволодіння основними компетентностями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження інновацій у процес фахового навчання нам треба було проаналізувати структуру дослідженого явища, а саме: мотиваційно-проєктивний, рефлексивно-усвідомлений, творчо-трансформаційний компоненти. Розпочавши з детального розгляду компонентної структури ми перейшли до аналізу рівнів сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до впровадження інновацій в процес фахового навчання. Для оцінювання сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження інновацій у процес фахового навчання ми розробили триступеневу систему рівнів. На нашу думку, влучно було б розподіляти респондентів на тих, хто оволодів даними компетентностями на *пізнавально-репродуктивному*, *діяльнісно-творчому* або *художньо-емоційному* рівнях, що відповідало низькому, середньому та високому рівню. Надаємо якісні характеристики кожному рівню.

Пізнавально-репродуктивний рівень сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження інновацій у процесі фахового навчання характеризується низьким рівнем вмотивованості використання інноваційних засобів

у фаховому навчанні. Студенти факультетів мистецтв не розуміють власні помилки та не можуть їх проаналізувати. У них відсутня самоідентифікація як майбутнього вчителя музичного мистецтва. Системність знань фрагментарна, пізнавальна активність низька. Студенти факультетів мистецтв можуть робити творчі вправи під керівництвом викладача, слідкують за всіма вказівками, але не мають бажання робити власні інтерпретації музичних творів. Використання мультимедійних та інших інноваційних засобів не є постійною умовою навчання цих студентів. Вони не вміють переносити набуті знання та навички у практичну самостійну діяльність, не впроваджують методики навчання у творчий процес. У студентів відсутні алгоритми виконання практичних творчих завдань. Професійні, психологічні, організаційні навички є поверхневими.

Діяльнісно-творчий рівень сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження інновацій у процесі фахового навчання виявляє здатність студентів до позитивного та відповідального ставлення до творчої діяльності, вмотивованості до фахового навчання. Студенти факультетів мистецтв зацікавлені навчальною діяльністю, цікавляться інноваційними методами навчання, проявляють інтерес до творчих проєктів. Вони володіють системними фаховими компетенціями, здатні аналітично оцінювати власну музично-педагогічну діяльність, вдало використовують прийоми та засоби мультимедіа. Студенти намагаються самостійно впроваджувати загальні методики фахового навчання, намагаються створити креативне середовище у творчій діяльності, цікавляться інноваційними технологіями при втіленні власних мистецьких заходів.

Художньо-емоційний рівень має характерні ознаки збалансованості теоре-тичних знань, вмінь та навичок з практичним їх застосуванням у творчій діяльності; системності фахового світогляду; високого рівня вмотивованості у фаховому навчанні. У студентів висока налаштованість на результативність фахового навчання. Вони мають ґрунтовні фахові, психологічні, андрагогічні та організаційно-творчі знання, високу здатність до творчого розвитку та вдосконалення. У них присутня здатність до рефлексії, самоаналізу, генерації нових творчих та мистецьких проектів. На практиці студенти показують позитивне ставлення до впровадження інновацій серед школярів, проявляють інтерес до здійснення інновацій у музично-педагогічній діяльності, вміють проєктувати завдання професійного самовдосконалення, виявляють системні фахові компетенції щодо роботи з учнями.

Студенти факультетів мистецтв мають високий ступінь усвідомленої здатності до аналітичного оцінювання музично-педагогічної діяльності та різноманітних аспектів музично-педагогічної роботи. Вони проявляють уміння оцінювати мистецькі твори та використовувати прийоми та засоби мультимедіа. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають високу міру здатності до самостійного впровадження методик фахового навчання, здатність до самостійного використання набутих знань та умінь. Студенти факультетів мистецтв готові до організацій та створення учнівського креативного середовища, вільно володіють інноваційними знаннями у втіленні набутих мистецьких задумів.

Зазначена компонентна структура складається з трьох компонентів, до кожного з них підібрано критерій і визначено три показники, оцінювання яких і дало нам змогу оцінити означені рівні.

Перший компонент – *мотиваційно-проєктивний* – дозволив нам зробити нульовий зріз міри сформованості позитивного ставлення студентів факультетів мистецтв до впровадження інновацій серед школярів. Ми розглядали рівень бажання студентів факультетів мистецтв вводити інноваційні елементи у музично-педагогічну діяльність, вміння проєктувати завдання професійного самовдосконалення та виявляти системність знань, умінь та навичок щодо фахової роботи з учнями.

Проєкційна діяльність нами розглядалася як застосування поліфункціональних інноваційних методів у процесі фахового навчання, які розвивають самостійну творчу діяльність, стимулюють до самовдосконалення. Ми перевіряли у студентів рівень інстру-ментальних теоретичних знань та вміння їх використовувати на практиці, грамотно працювати з інформаційним потоком та критично оцінювати інформацію. Зі студентами проводилися диспути на теми видатних педагогів, які використовували у своїй діяльності методи проєктів – Дж.Дьюї, О.Макаренка, В.Сухомлинського, А.Флітнера. У перекладі із латинської мови термін «проєкт» означає «задум, план, погляд уперед». Ми оцінювали, чи можуть студенти факультетів мистецтв працювати із перспективною орієнтацією щодо проведення навчальних, творчих або наукових дій. Ми побудували питання, які будемо оцінювати як на етапі констатувального (нульовий зріз), так і на етапі формувального (експериментальні методики формування) експериментів:

- вміння планувати творчу діяльність, прораховувати ймовірні результати;
- уміння використовувати різні джерела інформації;
- самостійно обробляти матеріал, виокремлюючи головне із всього потоку інформації;
- вміння аргументувати власну творчу позицію, доносити свою думку до творчого колективу;
- уміння приймати неординарні рішення;
- вміння розподіляти обов'язки та взаємодіяти з учасниками творчого проєкту;
- уміння доводити до кінця свої творчі задуми та виносити на обговорення творчий результат своєї діяльності;
- вміння проводити рефлексивний аналіз проведеного творчого проєкту.

Другий, *рефлексивно-усвідомлений* компонент розглядався нами як ступінь усвідомленої здатності студентів факультетів мистецтв до аналітичного оцінювання музично-педагогічної діяльності. Ми розглядали уміння студентів аналізувати різноманітні аспекти музично-педагогічної роботи, проявляти уміння оцінювання мистецьких творів та вміти використовувати прийоми та засоби мультимедіа. У процесі навчання у майбутніх учителів музичного мистецтва формуються чіткі моральні установи, творчі смаки, професійні компетенції. За допомогою рефлексивного аналізу студенти розвивають власну емоційно-вольову та інтелектуальну сферу. Нашу увагу привертали рівень сформованості саморефлексії та самовдосконалення, здатність контролювати власну творчу діяльність. Ми виявили недостатнє усвідомлення труднощів у творчій діяльності, малий розвиток самостійності у їх подоланні. Тому на формувальному етапі експерименту ми приділимо увагу формуванню рефлексії як у навчальних аудиторіях (на лекційних, практичних та індивідуальних заняттях) так і при проведенні позааудиторної роботи (ігрові тренінги, репетиції, концертні виступи та ін.).

Третій компонент, *творчо-трансформаційний*, ми розглядали як визначення міри здатності студентів факультетів мистецтв до самостійного впровадження методик у практичну роботу фахового навчання. Оцінювалися здатність до самостійного використання набутих знань та умінь, готовність до створення учнівського креативного середовища (на практичних заняттях) та вільне володіння інноваційними технологіями у втіленні набутих мистецьких задумів.

На констатувальному етапі ми оцінювали рівень сформованості ініціативності, креативності, гнучкості творчого мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. Тому прослідковували у навчальному процесі відсоток активних форм та методів фахового навчання. Ми хотіли подивитися, чи розуміють студенти сутність ділової гри як методу активного навчання. Оцінювались такі фактори, як активізація творчого мислення, самостійність творчих рішень, рівень мотивації та емоційності.

На формувальному етапі експерименту ми провели серію ділових імітаційних ігор, які були направлені на творче проектування мистецьких проєктів. Саме таким засобом ми намагалися посилити якість практичної підготовки студентів у творчій діяльності. Хоч поняття ділових ігор було започатковано в Америці у 50-ті роки ХХ ст. як стимулювання вирішення проблем у різних галузях промисловості, у системі вищої музичної освіти цей вид навчальної діяльності швидко став популярним, тому що мав високу ефективність та якість результатів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У висновках доцільно зазначити, що саме на формувальному етапі ми працювали над формуванням третього компоненту використовуючи ділові ігри спочатку у імітаційно-репродуктивному вимірі (приближення навчальних творчих нестандартних ситуацій до реальної творчої діяльності), а після отримання позитивних результатів закріплювали набуті компетенції у конструктивно-творчому вимірі (взаємодія учасників навчального творчого процесу у виробленні спільних рішень, самостійний розподіл ролей у творчому проєкті). Тим самим ми поглиблювали у студентів почуття задоволення, посилювали мотивацію до творчої діяльності та підвищення здатності до використання інноваційних методів у фаховому навчанні.

Традиційне навчання більше націлене на пам'ять, але використання інновацій у фаховому навчанні підсилює розвиток творчого мислення, самостійності у прийнятті творчих рішень, сприяє розвитку творчих здібностей. Посилюється відчуття співпраці всіх учасників навчально-творчого процесу. Тому використання ділових ігор як інноваційної методики у фаховому навчанні має бути розповсюджено на всіх етапах ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Для проведення ділових ігор потрібно притримуватися обов'язкових умов цього виду інноваційної діяльності у фаховому навчанні. Ми визначаємо: вид ділової гри; її мету; критерії оцінювання гри; кількість учасників та мікро-груп у грі; функції кожного учасника; визначення емоційної

готовності учасників до участі у грі; послідовність етапів ділової гри.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у дослідженні педагогічних умов сформованості готовності студентів факультетів мистецтв до впровадження інновацій у фахове навчання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Азаренкова Г., Ізюмцева Н., Лєгостаєва О. та ін. Тренінгові технології навчання у практичній підготовці студентів: (ділові та рольові ігри) : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Н. Самородової. Львів: 2010. Новий Світ. 198 с.
2. Андрущенко В. П., Дем'яненко Н. М. Феномен педагогічної інноватики в науково-теоретичному обґрунтуванні й освітній практиці (концептуальні засади, результати і перспективи магістерського Проєкту «Інноваційні авторські освітньо-виховні системи»). Інноваційні авторські освітньо-виховні системи: досвід учителів України: науково-методичний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2021. 31 с.
3. Балл Г. О. Григорій Костюк – видатний психолог України. Освіта і управління. № 3. 1999. С. 218–224.
4. Бевз Г. М. Трансдисциплінарний підхід у психологічних дослідженнях реформи освіти як складного явища. Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки». Київ. Випуск 22 (51). 2023. С. 28–46, С. 31. Режим доступу: http://umo.edu.ua/socialjni-ta-povedinkovi-nauki-vipuski/zbirnik-naukovikh-pracj-visnik-pisljadiplomnoji-osviti-serija-socialjni-ta-povedinkovi-nauki-vipusk-2251-2022. Дата звернення 17, 06. 2023
5. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці: «Букрек». 2018. 320 с.
6. Бичко І. В. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис. 2002. 742 с.
7. Бордюк О. М. Сутність інновацій та інноваційних процесів у мистецькій освіті. Науковий часопис: Гуманістичні орієнтири мистецької освіти (27–29 квіт. 2011 р.): зб. матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. Київ НПУ. 2011. С. 41–45.
8. Завалко К. В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти. Монографія. Черкаси: Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. 520 с.
9. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія, за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ. 2022. 143 с.
10. Лабунець В. М. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика: монографія. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2014. 352 с.
11. Ліхіцька Л. М. Формування готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності. Наукові записки Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Київ : НПУ. Вип. 90. 2010. С. 139–145.
12. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник, за заг. ред. О. Пометун. Київ: А.С.К.. 2004. 192 с.
13. Свистунов С. В. Деякі питання становлення інноваційної освіти в Україні. Нові технології навчання. Науково-методичний збірник. Київ. 1997. С. 19–24.
14. Ткачова Н. О. Роль та зміст освітніх цінностей в умовах трансформації українського суспільства. Ціннісні парадигми освіти. Х. : Основа. 2004. 55 с.
15. Havrilova L., Ishutina O., Kozyr, A., Khvashchevska O. (2020), & Chuhai, S. Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS – ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26. No 1. DOI: http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605.

REFERENCES

1. Azarenkova, G., Izyumtseva, N., Legostayeva, O. et al. (2010). *Treninhovi tekhnolohiyi navchannya u praktychniy pidhotovtsi studentiv: (dilovi ta rol'ovi ihry).* [Training technologies of teaching in practical training of students: (business and role-playing games)]. Lviv.
2. Andrushchenko, V. P., Demyanenko, N. M. (2021). *Fenomen pedahohichnoyi innovatyky v naukovo-teoretychnomu obhruntuvanni y osvitniy praktytsi (kontseptual'ni zasady, rezul'taty i perspektyvy mahisters'koho Proyektu «Innovatsiyni avtors'ki osvitn'o-vykhovni systemy»).* [Phenomenon of pedagogical innovation in scientific and theoretical substantiation and educational practice (conceptual principles, results and prospects of the Master's Project «Innovative author's educational and educational systems»)]. Kyiv.
3. Ball, G. O. (1999). *Hryhoriy Kostyuk – vydatnyy psykholoh Ukrayiny.* [Grigoriy Kostyuk – an outstanding psychologist of Ukraine]. Kyiv.
4. Bevz, G. M. (2023). *Transdystsyplinarnyy pidkhid u psykholohichnykh doslidzhennyakh reformy osvity yak skladnoho yavyshcha.* [Transdisciplinary approach in psychological studies of educational reform as a complex phenomenon]. Kyiv.
5. Bekh, I. D. (2018). *Osobystist' na shlyakhu do dukhovnykh tsinnostey.* [Personality on the path to spiritual values]. Kyiv-Chernivtsi.
6. Bychko, I. V. (2002). *Filosofs'kyy entsyklopedychnyy slovnyk. Kyyiv: Instytut filosofiyi imeni Hryhoriya Skovorody NAN Ukrayiny.* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Kyiv.
7. Bordyuk, O. M. (2011). *Sutnist' innovatsiy ta innovatsiynykh protsesiv u mystets'kiy osviti.* [The Essence of Innovations and Innovative Processes in Art Education]. Kyiv.
8. Zavalko, K. V. (2013). *Pedahohichna innovatyka v teoriyi ta praktytsi muzychnoyi osvity.* [Pedagogical Innovations in the Theory and Practice of Music Education]. Cherkasy.
9. *Innovatsiyni tekhnolohiyi navchannya v umovakh modernizatsiyi suchasnoyi osvity.* (2022). [Innovative technologies of education in the

conditions of modernization of modern education]. Ternopil.
10. Labunets, V. M. (2014). *Innovatsiyni tekhnolohiyi instrumental'no-vykonavs'koyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya muzyky.* [Innovative technologies of instrumental and performing training of the future music teacher]. Kamianets-Podilskyi.
11. Lihitska, L. M. (2010). *Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv muzyky do mystets'koyi innovatsiynoyi diyal'nosti.* [Formation of readiness of future music teachers for artistic innovative activity]. Kyiv.
12. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2004). *Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya.* [Modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv.
13. Svystunov, S. V. (1997). *Deyaki pytannya stanovlennya innovatsiynoyi osvity v Ukrayini.* [Some issues of the formation of innovative education in Ukraine]. Kyiv.
14. Tkacheva, N. O. (2004). *Rol' ta zmist osvitnikh tsinnostey v umovakh transformatsiyi ukrayins'koho suspil'stva.* [The role and content of educational values in the context of the transformation of Ukrainian society]. Kharkiv.
15. Havrilova, L., Ishutina, O., Kozyr, A., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). *Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov"s Suite of Moods for Saxophone and Piano.* [Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛЮ Чуньцзян – аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: шляхи удосконалення вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LIU Chunjiang – is a postgraduate student at the Anatoly Avdievsky Faculty of Arts of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University.

Circle of scientific interests: ways to improve higher education.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2025 р.

УДК 373.343
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.144

МОЛНАР Кристина Андріївна –
дослідник Науково-дослідного центру ім. Легоцькі Тіводора
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID iD: https: orcid.org /0000-0002-0943-7597
e-mail: molnar.krisztina1@kmf.org.ua

ОСВІТНЯ РАМКОВА СТРАТЕГІЯ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОПРАВНОГО ДОСТУПУ ДО ОСВІТИ РОМСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОСТІ

МОЛНАР Кристина Андріївна. ОСВІТНЯ РАМКОВА СТРАТЕГІЯ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОПРАВНОГО ДОСТУПУ ДО ОСВІТИ РОМСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОСТІ

ЄС має в своєму розпорядженні необхідні правові інструменти та комплексні політичні заходи для створення справжньої системи забезпечення рівності. Водночас, як підкреслюється в стратегічному плані ЄС щодо боротьби з расизмом на період 2020–2025 років, дискримінація за расовою або етнічною ознакою все ще існує. Це особливо стосується ромів, які й надалі часто знаходяться в маргіналізованому становищі.

***Ключові слова**: навчання ромів, ЄС, інклюзивне навчання.*

MOLNAR Krystyna Andriivna. EDUCATIONAL FRAMEWORK STRATEGY FOR ENSURING EQUAL ACCESS TO EDUCATION FOR THE ROMA NATIONALITY

The EU has the necessary legal instruments and comprehensive policy measures at its disposal to create a genuine system for ensuring equality. At the same time, as highlighted in the EU's strategic plan to combat racism for the period 2020-2025, discrimination on the basis of race or ethnicity still exists. This is particularly true for Roma, who continue to be marginalized. Of the estimated 10–12 million Roma living on the continent, many suffer daily from discrimination, anti-Gypsyism, and socio-economic isolation.

In 2011, the Commission adopted the EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020. It aims, first and foremost, to overcome the socio-economic exclusion of Roma in EU and

© Молнар К., 2025

enlargement countries by promoting equal access to education, employment, healthcare, and housing. The document calls on Member States to develop national Roma integration strategies, appoint national Roma coordination centers, and set targets at the national level.

Roma have been proven to contribute to Europe's cultural richness, diversity, economy and shared history for centuries. The EU is committed to protecting the Roma minority from discrimination, anti-Roma discrimination and social exclusion. Achieving equality, social inclusion and participation of Roma requires all EU institutions, national governments and EU institutions, equality bodies and other human rights institutions to join forces and act in partnership with civil society and international organisations, and with the full involvement of Roma themselves. The Commission calls on the European Parliament to support this strategic framework and asks the Council to work towards the swift adoption of the proposal for a Recommendation on Roma equality, social inclusion and participation, thus ensuring coherence between Member States and the Commission.

Keywords: *Roma education, EU, inclusive education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Прогрес у питанні інтеграції ромів за останні 10 років був обмеженим, навіть незважаючи на значні відмінності між галузями політики та країнами. Найбільшого прогресу вдалося досягти в галузі освіти, зокрема завдяки зменшенню кількості випадків передчасного залишення школи. Водночас зросла кількість прикладів освітньої сегрегації ромських учнів. Ризик бідності серед ромів та їх рівень здоров'я, за їхньою власною оцінкою, покращилися, але медичне обслуговування залишається обмеженим. Доступ до ринку праці не покращився, а частка безробітних молодих ромів, які не отримують освіти та професійної підготовки, навіть зросла. Житлова ситуація залишається складною, особливо через невідповідне та сегреговане помешкання. Здається, що кількість випадків дискримінації ромів дещо зменшилася, а їхня загальна прийнятність серед населення покращилася. Однак антиромська ненависть, злочини на ґрунті ненависті, торгівля людьми, особливо жінками та дітьми ромів, як і раніше, викликають серйозне занепокоєння.

Результати національних стратегій інтеграції ромів у рамках ЄС дають можливість посилити заходи, спрямовані на усунення цих тривалих недоліків. Пандемія Covid19 продемонструвала, що ізольовані та маргіналізовані громади ромів надзвичайно вразливі до негативних наслідків для здоров'я та соціально-економічного становища.

Метою статті є – презентація нововведень запропонованих комісією щодо інтеграції ромської національної меншини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Восени 2020 року Європейська комісія визначила нову стратегічну рамку щодо ромів, яка підкріплює та оновлює першу стратегічну рамку ЄС. Три горизонтальні цілі цього документа пов'язані із забезпеченням рівності, соціальної інклюзії та залученням. Доповнюють їх чотири напрямки попередньої стратегічної рамки, що сприяють соціальному включенню: освіта, зайнятість, охорона здоров'я та проживання [1]. Аналіз чинної системи, а також висновки Європейського парламенту, Ради, а також декількох європейських та національних громадських організацій вказали на необхідність оновлення та посилення зобов'язань щодо сприяння рівності, соціальної інтеграції та залучення ромів як на рівні ЄС, так і на національному рівні.

Перша рамкова програма ЄС щодо освіти ромських дітей передбачала від країн-членів досягнення прогресу в таких сферах:

- забезпечення доступу до якісної освіти;
- усунення дискримінації;
- припинення шкільної сегрегації;
- забезпечення принаймні закінчення базової середньої освіти;
- розширення доступу до якісної дошкільної освіти та догляду за дітьми;
- зниження частки осіб, які зарано кидають школу;
- заохочення молоді до участі в середній та вищій освіті [3].

Боротьба з дискримінацією щодо ромської національності та їх запобігання [1]

Червоний: мінімальний рівень, якого необхідно досягти до 2030 року на рівні ЄС щодо прогресу/

Зелений: мінімальний прогрес, якого необхідно досягти до 2030 року/

Синій: найновіші доступні дані, на основі яких можна виміряти прогрес/

Частка ромів, які зазнають дискримінації, повинна бути зменшена щонайменше наполовину. Зменшення щонайменше на третину частки загального населення, яке відчуває дискомфорт, маючи сусідів-ромів.

Забезпечити, щоб до 2030 року менше 13 % ромів зазнавали дискримінації.

Забезпечити, щоб до 2030 року менше 30 % загального населення відчувало дискомфорт, маючи сусідів-ромів.

Частка ромів, які зазнали дискримінації: 26 % (протягом останніх 12 місяців), 41 % (протягом останніх 5 років). Частка загального населення, яка відчуває дискомфорт, маючи сусідів-ромів: 46 %.

Поліпшення фактично рівного доступу до якісної, інклюзивної освіти для всіх [1]

Червоний: мінімальний рівень, якого необхідно досягти до 2030 року, на рівні ЄС щодо прогресу.

Зелений: мінімальний прогрес, якого необхідно досягти до 2030 року.

Синій: найновіші доступні дані, на основі яких можна виміряти прогрес.

Зменшення щонайменше наполовину існуючих розбіжностей у сфері участі у вихованні та догляді за дітьми дошкільного віку. Зменшення різниці в рівні вищої середньої освіти щонайменше на третину. Зусилля по ліквідації сегрегації шляхом зменшення кількості ромських дітей, які відвідують сегреговані початкові школи, щонайменше наполовину (у державах-членах із значною ромською громадою).

Забезпечити, щоб до 2030 року щонайменше 70 % дітей ромів брали участь у дошкільній освіті. Забезпечити, щоб до 2030 року більшість молодих ромів отримали принаймні середню освіту. Забезпечити, щоб до 2030 року менше ніж одна з п'яти ромських дітей відвідувала школу, де більшість або всі діти є ромами.

Виховання та догляд за дітьми дошкільного віку (3+): роми: 42 %; загальна чисельність населення: 92,2 % (різниця: 50,2 %). Здобуття вищої середньої або вищої освіти: роми: 28 %; загальне населення: 83,5 % (різниця: 55,5 %). Частка ромських дітей, які відвідують школи, де більшість або всі діти є ромами: 44 %.

Хоча ситуація ромів у різних країнах різна, на національному рівні необхідно підвищити рівень прихильності та передбачуваності, щоб досягти реальних змін у повсякденному житті ромів. Це передбачає залучення громадянського суспільства та всіх зацікавлених сторін до формування національних рамок стратегії щодо ромів.

Держави-члени повинні розробити, прийняти та реалізувати національні стратегії щодо ромів, які повинні містити:

- спільні риси
- мінімальні зобов'язання, які застосовуються до всіх
- можливі додаткові зобов'язання залежно від національної ситуації
- більш амбітні зобов'язання для тих держав-членів, де проживають значні ромські громади.

Комісія пропонує, щоб кожна національна стратегія щодо ромів мала такі спільні риси:

- *Посилення акценту на рівності з метою розширення підходу, орієнтованого на соціальну інклюзію:* застосовувати інтегрований підхід до чотирьох сфер (освіта, зайнятість, охорона здоров'я та житло), однак особливу увагу слід приділяти рівності. Зокрема, боротьба з дискримінацією та антиромством повинна бути головним завданням і загальною пріоритетною метою в окремих сферах політики, доповнюючи таким чином підхід, орієнтований на соціальну інтеграцію. Спільний акцент повинен забезпечити, щоб ромам було фактично надано доступ до економічної та соціальної справедливості та рівних можливостей.
- *Сприяння участі через забезпечення можливості соціальної активності, співпраці та довіри:* слід забезпечити реальну участь ромів у процесі прийняття політичних рішень на всіх рівнях. Необхідно сприяти політичній, економічній та культурній активності ромів, щоб вони могли відчувати себе повноправними членами суспільства. Необхідно забезпечити сприяння соціальній активності та розбудову потенціалу ромів, громадянського суспільства та національних органів влади, а також налагодити співпрацю та довіру між зацікавленими сторонами, а також між ромськими та неромськими громадами.
- *Відображення різноманітності серед ромів:* держави-члени повинні забезпечити, щоб їхні стратегічні рамки охоплювали всіх ромів, які проживають на їхній території, та відображали потреби різних груп за допомогою міжсекторального підходу. Не слід забувати про те, як різні аспекти ідентичності в сукупності можуть посилювати дискримінацію. Необхідно визначити кількісні та/або якісні цілі з метою відображення різноманітності, пов'язаної з віком, соціальною статтю, сексуальною орієнтацією, мобільністю та іншими особистими характеристиками.
- *Горизонтальне управління, а також узгодження чітких, але не виключних цілей щодо ромів* [4]: Національні стратегії щодо ромів повинні поєднувати горизонтальний підхід та чітку, але не виключну спрямованість, забезпечуючи тим самим інклюзивність послуг, що надаються всьому населенню, а також додаткову цільову підтримку для забезпечення фактично рівного доступу ромів до різних прав та послуг.

Національні рамки повинні слугувати інструментами планування, які сприяють використанню національних та європейських ресурсів для цілей заходів, спрямованих на ромів, та інклюзивної реформи загального застосування.

- *Удосконалення визначення цілей, збору даних, моніторингу та звітності:* досягнення пріоритетних цілей на рівні ЄС та відповідних кількісних і/або якісних національних цілей може сприяти реальному прогресу в галузі рівності, соціальної інтеграції та участі ромів. Дані повинні збиратися регулярно, щоб їх можна було використовувати для звітності та моніторингу, підвищувати прозорість та передбачуваність, а також сприяти передачі знань та навчанню в галузі політики [1].

Комісія закликає всі держави-члени включити до своїх національних стратегій щодо ромів принаймні такі зобов'язання:

Національна стратегічна рамка повинна визначати наступне:

- національні вихідні та цільові показники для досягнення цілей та завдань ЄС на основі комплексного аналізу потреб;
- цілі та заходи, що стосуються окремих груп (діти, жінки, молодь, літні особи або роми з інвалідністю, мобільні громадяни ЄС, громадяни країн, що не входять до ЄС) з метою відображення різноманітності ромів, включаючи заходи, що забезпечують гендерну рівність та враховують вік дітей/осіб;
- заходи проти ромської дискримінації та нерівного ставлення;
- заходи, що забезпечують економічну та соціальну інтеграцію маргіналізованих ромів, зокрема в галузі освіти, зайнятості, охорони здоров'я та житла;
- комбінація цільових та загальних заходів з урахуванням конкретних місцевих викликів та з особливим акцентом на перешкодах, які позбавляють ромів рівного доступу до загальної політики;
- соціальні інновації та приватний капітал, окремий бюджет на реалізацію та моніторинг;
- механізми щодо звітування про прогрес у досягненні визначених цілей, моніторингу та оцінки прогресу;
- система консультацій та співпраці з ромами, що є актуальною з точки зору політики, а також з громадянським суспільством, що підтримує ромів, галузевими міністерствами, органами, що займаються питаннями рівності, іншими національними інституціями з прав людини та іншими зацікавленими сторонами;
- розбудова потенціалу громадянського суспільства з метою сприяння його активній участі на всіх етапах прийняття політичних рішень та забезпечення його залучення до процесів на національному та європейському рівнях.

Національним пунктам з питань інтеграції ромів:

- необхідно забезпечити необхідні повноваження, достатні ресурси та персонал для забезпечення постійної координації та моніторингу;
- регулярно подавати звіти про хід виконання та брати участь у основних заходах національної мережі координаційних центрів з питань інтеграції ромів, очолюваної комісією.

Окрім цих спільних рис та мінімальних зобов'язань, важливими можуть бути додаткові національні зусилля, адаптовані до конкретного національного контексту. Виклики, пов'язані з рівністю, соціальною інтеграцією та залученням ромів, значно різняться між окремими державами-членами залежно від чисельності ромського населення та його частки в загальній чисельності населення, більш широкого економічного контексту, а також традицій виключення та дискримінації. Крім того, це залежить від того, де і як живуть роми (у сільській місцевості, міському середовищі, мобільно, у сегрегованих районах), а також від таких конкретних аспектів, як міжнародна мобільність, міграція або питання, пов'язані з документами, що посвідчують громадянство. Ці різні виклики можуть бути відображені в національних стратегічних рамках щодо ромів через диференційовані цілі, рівні інвестицій та типи політичних рішень. Залежно від національних обставин (таких як можливості збору даних, використання цільового або більшості фінансування ЄС, відносний розмір ромського населення та його особливі потреби) комісія закликає держави-члени взяти на себе додаткові зобов'язання, як:

Національна стратегічна рамка також повинна визначати наступне:

- національні кількісні та якісні цілі щодо всіх семи цілей ЄС та відповідних цільових значень (залежно від наявності даних);
- як будуть використовуватися кошти та фінансові інструменти ЄС та національні кошти на користь представників ромської меншини;
- як інституційні або адміністративні реформи сприяють рівності та інтеграції;
- як інституційні або адміністративні реформи сприяють рівності та інтеграції.

Національні координаційні центри з питань інтеграції ромів також повинні проводити проміжну оцінку та переглядати національну стратегічну рамку.

Окрім мінімальних зобов'язань та зобов'язань, що випливають з національних обставин, Комісія закликає держави-члени з численним ромським населенням включити до своїх національних стратегічних рамок щодо ромів більш амбітні зобов'язання, а саме:

Національна стратегічна рамка також:

- повинен представити план або комплекс заходів, спрямованих на запобігання та боротьбу з антиромською дискримінацією сегрегацією в освіті та житлі, упередженнями та стереотипами щодо ромів (в тому числі в інтернет-просторі);
- загалом має забезпечувати рівність та інтеграцію ромів на регіональному та місцевому рівнях;
- необходимо визначити, як використовувати ресурси та фінансові інструменти ЄС та національні ресурси та фінансові інструменти для реформування більшості політик з метою сприяння соціальній інклюзії та для цільових заходів.

Необхідно посилити роль національних координаційних центрів з питань інтеграції ромів, щоб вони:

- розраховували на окрему команду та інституційне доручення, що забезпечить їм політичну вагу, ефективну міжгалузеву координацію та загальне впровадження рівності та інтеграції ромів на регіональному та місцевому рівнях;
- брати участь (через органи, відповідальні за управління) у координації міжурядових діалогів щодо розподілу коштів ЄС, призначених для ромів, та регулярному моніторингу їх використання (наприклад, через моніторингові комітет);
- забезпечити національні консультації та діалог, що сприяють соціальній активності ромів (особливо молоді та жінок);
- забезпечити, щоб державні політики та загальні послуги були дійсно доступними для ромів, включаючи тих, хто проживає у віддалених сільських районах.

Насамкінець, під час розробки та реалізації національних стратегій щодо ромів державам-членам доцільно враховувати спільні принципи ЄС щодо інтеграції населення ромської національності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Протягом століть роми сприяють культурному багатству, різноманітності, економіці та спільній історії Європи. ЄС зобов'язаний захищати ромську меншину від дискримінації, дискримінації ромів та соціальної ізоляції. Для досягнення рівності, соціальної інтеграції та участі ромів необхідно, щоб усі інституції ЄС, національні уряди та установи ЄС, органи, що займаються питаннями рівності, та інші інституції з прав людини об'єднали свої зусилля та діяли у партнерстві з громадянським суспільством та міжнародними організаціями, а також за повного залучення самих ромів. Комісія закликає Європейський парламент підтримати цю стратегічну рамку та просить Раду працювати над швидким прийняттям пропозиції щодо рекомендації про рівність, соціальну інтеграцію та участь ромів, тим самим забезпечуючи узгодженість дій держав-членів та комісії.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути зосереджені на запровадженні певних педагогічних умов інтеграції ромської національної меншини.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Európai Bizottság. Egyenlőségközpontú Unió: a romák egyenlőségének, társadalmi befogadásának és részvételének előmozdítását célzó uniós stratégiai keretrendszer. In.: *A bizottság közleménye az európai parlamentnek és a tanácsnak.* Brüsszel, 2020.
2. Európai Bizottság, A Foglalkoztatás, a Szociális Ügyek és a Társadalmi Befogadás Főigazgatósága, *A romák társadalmi befogadásának 10 közös alapelve: vademecum*, Kiadóhivatal, 2010. URL: https://data.europa.eu/doi/10.2767/28335
3. Holle Alexandra. Európai romapolitika: a romák oktatási helyzete. In.: *Infojegyzet*. 2023/1.
4. Tanács. A Tanács ajánlása. In.: *Európai Unió Hivatalos Lapja I.* (2013/C 378/01).
5. URL: https://rm.coe.int.xls. In.: *A bizottság közleménye az európai parlamentnek és a tanácsnak.* Brüsszel, 2020. Downloaded: 2025. 09.25.

REFERENCES

1. Európai Bizottság. Egyenlőségközpontú Unió: a romák egyenlőségének, társadalmi befogadásának és részvételének előmozdítását célzó uniós stratégiai keretrendszer. (2020). In.: *A bizottság közleménye az európai parlamentnek és a tanácsnak.* Brüsszel.
2. Európai Bizottság, A Foglalkoztatás, a Szociális Ügyek és a Társadalmi Befogadás Főigazgatósága. (2010). *A romák társadalmi befogadásának 10 közös alapelve: vademecum*, Kiadóhivatal.
3. Holle Alexandra. Európai romapolitika: a romák oktatási helyzete. In.: *Infojegyzet*. 2023/1.
4. Tanács. A Tanács ajánlása. (2013). In.: *Európai Unió Hivatalos Lapja I.*
5. URL: https://rm.coe.int.xls. In.: *A bizottság közleménye az európai parlamentnek és a tanácsnak.* Brüsszel, 2020.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МОЛНАР Кристина Андріївна – дослідник Науково-дослідного центру ім. Легоцькі Тіводора

Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: інклюзивна освіта в Угорщині, освіта дітей ромської національності.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MOLNAR Krystyna Andriivna – researcher at the Tivadar Lehotsky Research Centre, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Berehove, Ukraine.

Circle of scientific interests: inclusive education in Hungary, education of Roma children.

Стаття надійшла до редакції 15.07.2025 р.

УДК 378:519.72]:004.9
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.149

СЕГЕЛИН Олег Ігорович –
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0005-5897-7740
e-mail: savar07@gmail.com

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

СЕГЕЛИН Олег Ігорович. ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

У статті проаналізовано науковий дискурс проблеми підготовки майбутнього вчителя до використання хмарних технологій. Актуалізовано необхідність побудови єдиного інформаційного простору в освіті через використання хмарних технологій. Особливу увагу зосереджено на студіюванні питань підготовки майбутнього вчителя інформатики до використання хмарних технологій у професійній діяльності. Узагальнено, що підготовка майбутніх учителів до використання хмарних технологій є критично важливою проблемою для сучасної освіти як складний науковий виклик, який потребує комплексного підходу, враховуючи теоретичні, методичні, психологічні та соціальні аспекти.

Ключові слова: *використання, інформатика, майбутній учитель, підготовка, професійна підготовка, хмарні сервіси, хмарні технології.*

SEGELIN Oleg Igorovich. THE PROBLEM OF PREPARING A FUTURE TEACHER FOR THE USE OF CLOUD TECHNOLOGIES IN SCIENTIFIC DISCOURSE

The article analyzes the scientific discourse of the problem of preparation of the future teacher for the use of cloud technologies. The need to build a single information space in education through the use of cloud technologies is updated. The phenomenon of «preparation» as a key concept of research is specified.

The analysis of scientific sources showed the diverse of the author's positions on the interpretation of the concept of «preparation» in the plane of problems raised by scientists. In scientific research, the concept of «preparation» is characterized as the formation of knowledge, skills, competences and qualities of the individual necessary to solve certain tasks of professional activity.

The multi-vector of definition of the concept of «professional training» in scientific works is presented. In the field of scientific studies of the raised problem, work is presented, which highlights the main possibilities and advantages of the use of cloud technologies in the process of preparation of the future teacher, focuses on the use of cloud technologies in the professional training of teachers of different specialties. Particular attention is focused on the studies of the preparation of the future computer science teacher for the use of cloud technologies in professional activity. It is noted that the professional training of the future teacher for the use of cloud technologies involves

© Сегелин О., 2025

the formation of knowledge, skills and skills necessary for the effective use of cloud services in future pedagogical activity.

This includes an understanding of the principles of cloud technologies, the ability to use different cloud services for storage and exchange of educational materials, organization of joint work with students and colleagues, as well as to create an interactive cloudy-oriented educational environment. It is generalized that the preparation of future teachers for the use of cloud technologies is a critical problem for modern education as a complex scientific challenge that requires a comprehensive approach, taking into account theoretical, methodological, psychological and social aspects.

Keywords: *use, computer science, future teacher, training, professional training, cloud services, cloud technologies.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Специфічною ознакою нинішнього соціуму є інформаційно-технологічний спосіб життя, впровадження інноваційних технологій у різних сферах життєдіяльності сучасної людини, автоматизація процесів, і що найголовніше, безупинна модернізація та розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Вимогою часу є інноваційна діяльність педагогічних працівників, позаяк саме вчитель є ключовою постаттю реформування сучасної освіти, розробки принципово нових і адекватних часу підходів до підготовки майбутніх фахівців. Підґрунтям сприяння таким інноваціям, що є механізмом становлення конкурентоспроможних освітян, є побудова єдиного інформаційного простору в освіті через використання хмарних технологій.

Аналіз актуальних досліджень засвідчує значний інтерес наукової спільноти, як зарубіжних авторів (M. Armbrust, L. Buchanan, A. Lane, T. Liyoshi, A. Nijholt, V. Kumar, A. Fox, R. Griffith, K. Subramanian, N. Sultan), так і вітчизняних учених (Ю. Носенко, О. Спіріна, М. Шишкіна та ін.) до використання хмарних технологій в освітньому процесі. При цьому науковцями зазначається, що сьогодні хмарні технології змінюють звичні патерни використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності педагогів, надаючи можливості не тільки ефективно впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології у професійну педагогічну діяльність, а й розширювати світогляд майбутніх педагогів; оволодіти вміннями спілкування, використовуючи мережу Інтернет; співпрацювати в групі; організовувати міжособистісну взаємодію; систематично підвищувати рівень загальнокультурної, технологічної й інформаційної компетентності майбутніх фахівців. Відповідні позиції підтверджуються зацікавленістю багатьох учених (Г. Алексанян, С. Буртовий, С. Литвинова, Н. Морзе та ін.) щодо проблеми побудови єдиного інформаційного простору в освіті на базі хмарних технологій, розглядаючи їх як перспективний вектор державного та світового розвитку.

Вартують уваги розвідки, де розкриваються теоретичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій, веб-технологій, хмарних та дистанційних технологій, освітніх електронних ресурсів у професійній освіті й, зокрема, підготовці майбутнього вчителя (В. Биков, Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Козяр, Н. Морзе, О. Пінчук, М. Попель, Л. Раїцька, Г. Ткачук, М. Шишкіна та ін.). Посутній інтерес становить фундаментальна наукова праця В. Олексюка, де розкриваються теоретико-методичні основи проєктування, адміністрування та використання хмаро орієнтованого середовища навчання майбутніх учителів інформатики.

Мета статті – проаналізувати науковий дискурс проблеми підготовки майбутнього вчителя до використання хмарних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових позицій у площині підготовки майбутнього вчителя до використання хмарних технологій за авторською логікою розпочнемо, передусім, із конкретизації феномену «підготовка» як ключового поняття дослідження, що дозволить сформулювати власне бачення. Так, у тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» аналізується у двох значеннях:

1) «дія на забезпечення здійснення, проведення, існування чогось, завчасно роблячи, готуючи для цього все необхідне»; «давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід та ін. у процесі навчання практичної діяльності»;

2) «запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [4, с. 952].

За педагогічним словником «підготовка» характеризується як формування та збагачення настанов, знань, умінь, які необхідні людині для адекватного виконання специфічних завдань [10]. При цьому зазна-

чається також, що це поняття походить від слова «підготувати», що означає «результат навчання – як процесу надання необхідних знань для чогось», «сукупність попередніх дій, які полегшують реалізацію якихось подальших дій чи процесів». Як бачимо, поняття «підготовка» в академічних виданнях пов'язується з набуттям знань, умінь, навичок, досвіду тощо.

Проаналізуємо дефініціювання вченими поняття «підготовка». Так, за визначенням А. Солодовник, – це «процес набуття знань, формування умінь і навичок для здійснення певного виду діяльності» [13, с. 170].

Л. Савченко характеризує поняття «підготовка» як формування, збагачення настанов, знань, умінь, необхідних для виконання специфічних завдань; запас знань, досвід, здобутий під час освітнього процесу та практичної діяльності [11, с. 20]. При цьому до змісту підготовки вчена відносить систему професійної підготовки, яка передбачає знання, вміння та емоційно-ціннісне ставлення до діяльності педагога, що відображається в якостях майбутнього фахівця [11, с. 21].

О. Мойко визначає підготовку як «процес професійного розвитку, оволодіння досвідом майбутньої професійної діяльності» [8, с. 187]. Аналогічної думки дотримується О. Бойченко, однак конкретизує це поняття як процес, у якому формуються та вдосконалюються професійні знання, уміння, навички та особистісні якості, що необхідні в майбутній педагогічній діяльності [3, с. 81].

Щодо підготовки вчителя, то викликає зацікавлення позиція О. Івлієвої, згідно з якою підготовка вчителя – це «процес комплексної організації освітньо-виховних впливів, спрямованих на формування позитивного ставлення до педагогічної професії, які забезпечують оволодіння системою поглядів і переконань, що становлять основу світогляду, а також теоретичних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для забезпечення самостійної організації освітнього процесу» [6, с. 28–29]. Цілком слушним нам видається резюмування дослідниці, що «в результаті підготовки вчителя формується його готовність до професійної діяльності» [6, с. 29].

Суголосною також є думка (А. Боднар, Д. Солопчук та ін.), що підготовка вчителя є «процесом, спрямованим на досягнення кінцевого результату, зумовленого соціальним замовленням суспільства, який виражається в понятті «готовність вчителя до професійної діяльності» [2, с. 43].

Отже, проведений аналіз наукових джерел засвідчив різноаспектність авторських позицій щодо трактування поняття «підготовка» у площині порушених науковцями проблем. У дослідженні під поняттям «підготовка» будемо розуміти формування знань, умінь, навичок, компетентностей та якостей особистості, необхідних для розв'язування певних завдань професійної діяльності. Відтак, є необхідність аналізу поняття «професійна підготовка».

Стосовно поняття «професійна підготовка», то відповідно до Закону України «Про вищу освіту» цей термін визначається як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки чи спеціальності [5].

Щодо студіювання зазначеного поняття у наукових працях, то відзначаємо різновекторність його дефініціювання.

У змістовно-теоретичній площині привертає увагу позиція Т. Танько стосовно трактування поняття «професійна підготовка» як системи організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконувати [14].

За твердженням Л. Хоружої, професійна підготовка є сукупністю теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність і результативність педагогічної дії [15, с. 18].

У контексті порушеної проблем цілком слушно, на наш погляд, акцентує увагу О. Савченко на необхідності врахування у процесі професійної підготовки тих змін, що відбуваються в суспільстві й пов'язані з науково-технічним прогресом, посиленням інтеграційних процесів, інформатизації й комп'ютеризації [12].

Посутній інтерес становлять наукові розвідки (В. Андрієвська, Н. Олефіренко), де висвітлюються основні можливості й переваги використання хмарних технологій у процесі підготовки майбутнього учителя й цілком слушно узагальнюється вченими, що «технології хмарних обчислень у навчально-виховному процесі освітнього закладу сьогодні надають можливості вільно користуватися додатками (програмами) й дозволяють створити оптимальні умови для підвищення мотивації майбутніх педагогів до навчально-дослідницької діяльності» [1, с. 84]; фокусується увага на використанні хмарних технологій у професійній підготовці педагогів різних спеціальностей, а саме: майбутніх учителів хімії (Н. Шиян, А. Кри-

воручко, С. Стрижак) через представлення авторської методики, яка дозволяє не тільки генерувати у студентів знання про функції хмарних технологій, а й спрямована на підготовку майбутніх учителів хімії до нових умов професійної діяльності [16, с. 450], майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін (О. Бойченко), математики (Т. Махомета, І. Тягай) через використання хмаро орієнтованого навчального середовища, до переваг якого, за твердженням авторів, можна віднести: «підвищення активізації навчальної діяльності студентів та мотивація до навчання; економія навчального часу – акцент переміщується на відпрацювання навичок, розвиток логічного мислення, пам'яті; можливість взаємодії з освітніми сервісами, що в цілому підвищують ефективність навчального процесу [7, с. 302].

У площині проблеми нашого дослідження особлива увага зосереджується на студіюванні питань підготовки майбутнього вчителя інформатики, зокрема до використання хмарних технологій у професійній діяльності. До прикладу, В. Шовкун уважає, що професійна підготовка сучасного вчителя інформатики охоплює знання з інформатики, методики викладання інформатики, контроль за засвоєнням навчального матеріалу, допомогу при розкритті здібностей учнів та творчого потенціалу, здатності вибору методів навчання відповідно до здібностей учнів, сприяння розвитку в учнів прагнення до отримання знань, організації позакласної роботи з учнями, участь у розробці і впровадженні освітніх програм [17].

Нам видається обґрунтованим підхід Н. Морзе щодо виокремлення в підготовці майбутніх учителів інформатики двох рівнів: фундаментального та профільного (професійного). При цьому *фундаментальна підготовка* забезпечує формування інформаційної культури вчителя інформатики (теоретичні основи інформатики, теорія алгоритмів, структури даних, технологія розробки програмного забезпечення, архітектура комп'ютерних систем, парадигми програмування, комп'ютерна графіка, операційні системи, інформаційні системи, теоретичні основи баз даних, дискретна математика, глобальна мережа Інтернет тощо). За твердженням ученої, професійною для майбутнього вчителя інформатики є *методична підготовка*, яка базується на змісті фундаментальної підготовки [9].

Крізь призму викладеного вище цілком правомірно стверджувати, що професійна підготовка майбутнього вчителя до використання хмарних технологій передбачає формування у нього знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного застосування хмарних сервісів у майбутній педагогічній діяльності. Це включає в себе розуміння принципів роботи хмарних технологій, вміння використовувати різні хмарні сервіси для зберігання та обміну навчальними матеріалами, організації спільної роботи з учнями та колегами, а також для створення інтерактивного хмарно орієнтованого освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок напряму. Підготовка майбутніх учителів до використання хмарних технологій є критично важливою для сучасної освіти як складний науковий виклик, який потребує комплексного підходу, враховуючи теоретичні, методичні, психологічні та соціальні аспекти. Ефективне впровадження хмарних технологій в освіту сприятиме підвищенню якості навчання, розвитку цифрової компетентності та професійному зростанню майбутніх педагогів.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з опрацюванням сутності і змісту хмарних технологій.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андрієвська В. М., Олефіренко Н. В. Використання хмарних технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя. CTE Workshop Proceedings, 2015, Vol. 3: CTE-2014. https://www.researchgate.net/profile/Nadiia-Olefirenko2/publication/363202293_The_use_of_cloud_technologies_in_preparing_future_teachers/links/63c6cadbd9fb5967c2e43b59/The-use-of-cloud-technologies-in-preparing-future-teachers.pdf
2. Боднар А. О., Солопчук Д. М. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до олімпійської освіти молодших школярів. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2018. № 11. С. 38–46. Режим доступу: http://visnyk-sport.kpnu.edu.ua/article/view/136587/133600.
3. Бойченко О. В. Сутність поняття «підготовка майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін» на сучасному етапі. Наука і освіта. 2014. № 1. С. 79–82. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_1_17.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
5. Закон України «Про вищу освіту». Освіта України. №17. 26 лютого 2002. С.2
6. Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2001. 234 с.

7. Махомета Т. М., Тягай І. М. Використання хмарних технологій у процесі навчання майбутніх учителів математики [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://eprints.zu.edu.ua/28301/1/64.pdf
8. Мойко О. С. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до професійної діяльності [Електронний ресурс]. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2016. Вип. 53. С. 184–189. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2016_53_30.
9. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вичтелів інформатики в педагогічних університетах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 43 с.
10. Педагогічний словник /За ред. М. Ярмаченка.К.: Пед. думка.2001. 514 с.
11. Савченко Л. О. Проблема підготовки майбутніх вчителів до професійно-педагогічної діяльності в системі вищої освіти. Всеукраїнська наукова конференція «Підвищення якості освіти в професійній підготовці майбутніх вчителів». Кривий Ріг, 02-03 жовтня 2014 р. С. 20–23.
12. Савченко О. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. Гірська школа українських Карпат. 2015. № 12–13. С. 39.
13. Солодовник А. О. Проблема співвідношення понять «готовність», «підготовленість», «підготовка» у сучасній педагогічній науці [Електронний ресурс]. Педагогічний альманах. 2016. Вип. 31. С. 166–172. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2016_31_30
14. Танько Т. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис… доктора пед. наук / ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. Х. 2004. 41 с.
15. Хоружа Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ..доктора пед. наук: 13.00.04. К. 2004. 365 с.
16. Шиян Н. І. Підготовка майбутніх учителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності [Текст] / Н. І. Шиян, А. В. Криворучко, С. В. Стрижак. Науковий вісник Ужгородського університету : збірник наукових праць; серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. Кузьма. Ужгород : Говерла, 2021. Вип. 1 (48). С. 450–454.
17. Шовкун В. В. Професіограма сучасного вчителя інформатики [Електронний ресурс]: Scientific World. Текст. дані. Режим доступу: https://sworld.education/konfer43/132.pdf. Назва з екрана.

REFERENCES

1. Andriievska, V. M., Olefirenko, N. V. (2015). *Vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky maibutnoho vchytelia.* [The use of cloud technologies in the process of preparing a future teacher].
2. Bodnar, A. O., Solopchuk, D. M. (2018). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do olimpiiskoi osvity molodshykh shkoliariv.* [Professional training of future physical education teachers for Olympic education of younger students]. Kamianets-Podilsk.
3. Boichenko, O. V. (2014). *Sutnist poniattia «pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizyko-matematychnykh dystsyplin» na suchasnomu etapi.* [The essence of the concept of «preparation of future teachers of physical and mathematical disciplines» at the present stage]. Kyiv.
4. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.)* (2005). [The Great Interpretative Dictionary of Modern Ukrainian Language]. Kyiv.
6. Ivliieva, O. M. (2001). *Kryterialno-oriientovane testuvannia v systemi formuvannia profesiinoi hotovnosti vchytelia pochatkovykh klasiv.* [Criteria-oriented testing in the system of formation of professional readiness of elementary school teacher]. Odesa.
7. Makhometa, T. M., Tiahai, I. M. (2018). *Vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u protsesi navannia maibutnikh uchyteliv matematyky.* [The use of cloud technologies in the process of teaching future mathematics teachers].
8. Moiko, O. S. (2016). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia informatyky do profesiinoi diialnosti.* [Preparing a future computer science teacher for professional activity]. Kyiv.
9. Morze, N. V. (2003). *Systema metodychnoi pidhotovky maibutnikh vychteliv informatyky v pedahohichnykh universytetakh.* [The system of methodological training of future computer sciences in pedagogical universities]. Kyiv.
10. *Pedahohichnyi slovnyk.* (2001). [Pedagogical dictionary]. Kyiv.
11. Savchenko, L. O. (2014). *Problema pidhotovky maibutnikh vchyteliv do profesiino-pedahohichnoi diialnosti v systemi vyshchoi osvity.* [The problem of preparing future teachers for professional and pedagogical activity in the higher education system]. Kryvyi Rih.
12. йSavchenko, O. (2015). *Kompetentnisna spriamovanist novykh navchalnykh prohram dlia pochatkovoi shkoly.* [Competency orientation of new educational programs for primary school]. Ivano-Frankivsk.
13. Solodovnyk, A. O. (2016). *Problema spivvidnoshennia poniat «hotovnist», «pidhotovlenist», «pidhotovka» u suchasnii pedahohichnii nautsi.* [The problem of the correlation of the concepts of «readiness», «preparedness», «preparation» in modern pedagogical science].
14. Tanko, T. (2004). *Teoriia ta praktyka muzychno-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv u pedahohichnykh universytetakh.* [Theory and practice of music-pedagogical training of future teachers of preschool institutions in pedagogical universities]. Kharkiv.
15. Khoruzha, L. (2004). *Teoretychni zasady formuvannia etychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv.* [Theoretical foundations of the formation of ethical competence of future primary school teachers]. Kyiv.
16. Shyian, N. I. (2021). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv khimii do zastosuvannia khmarnykh servisiv u profesiinii diialnosti.* [Preparation of

future chemistry teachers for the use of cloud services in professional activity]. Uzhhorod.
17. Shovkun, V. V. (2016). *Profesiohrama suchasnoho vchytelia informatyky.* [The professiogram of modern computer science teacher].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СЕГЕЛИН Олег – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх учителів інформатики до використання хмарних технологій у професійній діяльності.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SEGELIN Oleg – is a recipient of the third (educational and scientific) level of higher education at Lesya Ukrainka Volyn National University.

Circle of scientific interests: professional training of future computer science teachers for the use of cloud technologies in professional activity.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2025 р.

УДК 378.637.016.
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.154

ЧЖЕН Тунтун –
аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0008-0703-9422
e-mail: kozyr7@ukr.net

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ТЕХНІКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ

ЧЖЕН Тунтун. НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ТЕХНІКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ

У статті розкрито специфіку диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв з урахуванням сучасних вимог до підготовки конкурентоспроможних фахівців з музичного мистецтва. Розглянуто історичні витоки мистецтва диригування з давніх часів і до появи сучасного професійного диригентського мистецтва з розвинутою диригентською технікою. Розкрито, що диригентська техніка включає вміння хормейстера відтворювати музику, передавати почуття, пропонувати власне бачення музичного твору за допомогою розвинутого диригентського апарату. З'ясовано, що завдяки використанню засобів допоміжної і виразової техніки диригент здійснює емоційно-вольовий вплив на виконавців, надаючи своєму жесту образну конкретність.

Ключові слова: *мистецтво диригування, диригентсько-хорова підготовка, диригентсько-хорова техніка, студенти факультетів мистецтв, наукові підходи.*

ZHENG Tungtung. SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF CONDUCTING AND CHORAL TECHNIQUE OF STUDENTS OF FACULTIES OF ARTS

The article reveals the specifics of conducting and choral training of students of art faculties, taking into account modern requirements for the training of competitive specialists in musical art. The historical origins of the art of conducting from ancient times to the emergence of modern professional conducting art with developed conducting technique are considered. It is revealed that conducting technique includes the ability of the choirmaster to reproduce music, convey feelings, and offer his own vision of a musical work using a developed conducting apparatus. It was found that through the use of auxiliary and expressive techniques, the conductor exerts an emotional and volitional influence on the performers, giving his gesture a figurative concreteness.

It was determined that the formation of conducting technique is an important factor in the professional training of students of the faculties of arts and should be based on the introduction of a number of methodological approaches into conducting and choral training: systemic and holistic, personal and reflective and conscious.

© Чжен Т., 2025

The systemic and holistic approach allows us to consider conducting technique not as a separate segment of training, but as part of professional activity, where musical, psychological and technical aspects interact within a holistic system to achieve the best learning result. A personal approach to the formation of conducting and choral technique of students of the faculties of arts is aimed at revealing the individual creative potential of each student, increasing his confidence in his own abilities as a leader of a creative team and forming a unique conducting style. A reflective and conscious approach contributes not only to the improvement of the conducting technique of future specialists, but also to the development of communicative skills and artistic thinking, allowing them to be as effective as possible in their rehearsal and performance activities. It has been proven that the comprehensive application of these approaches has a positive effect on the process of forming the conducting and choral technique of students of the faculties of arts.

Keywords: *the art of conducting, conducting and choral training, conducting and choral technique, students of the faculties of arts, scientific approaches.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У період глобальних економічних та суспільно-політичних змін, зумовлених кардинальною перебудовою усіх сфер життєдіяльності суспільства, фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає нових стратегій та інноваційних підходів. Зважаючи на сучасні вимоги до фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, саме диригентсько-хорова підготовка стає основною складовою педагогічного процесу та передбачає обов'язкове опанування студентами диригентською технікою як сукупністю технічних прийомів, що дозволяють хормейстеру передавати його наміри, необхідну інформацію про ритм, метр, темп, динаміку, характер, показ основних вступів хорових партій тощо. Це вимагає сформованості в студентів як майбутніх хормейстерів інтегрованих мистецьких знань у сфері диригентсько-хорового мистецтва для успішної самореалізації у диригентсько-хоровій діяльності.

За цих умов актуалізується значущість теоретико-методологічного обґрунтування проблеми формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв з позицій сучасних наукових підходів з огляду на існуючі вимоги до підготовки конкурентоспроможного фахівця в мистецькій галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні та методичні основи вокально-хорової підготовки та формування диригентської техніки досліджувались видатними українськими хормейстерами та науковцями, такими як: А. Авдієвський, А. Болгарський, А. Бондаренко, В. Доронюк, О. Єгоров, П. Ковалик, А. Козир, М. Колеса, А. Лащенко, Т. Левшенко, А. Мартинюк, П. Ніколаєнко, Т. Смирнова, Н. Ткачова, Ю. Ткач та ін. Специфіці вокально-хорової та диригентської підготовки студентів мистецьких спеціальностей присвячено праці й китайських дослідників, зокрема: Вей Лімін, Лін Хай, Лян Лю, Лі Цзюньшен, Цзінь Нань, Чень Юй, Чжан Лу та ін.

Утім, на наш погляд, потребує виокремлення та конкретизації питання теоретико-методологічного забезпечення процесу диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв, зокрема, в частині обґрунтування сучасних підходів до формування в студентів диригентсько-хорової техніки.

Мета статті – розкрити специфіку диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв та обґрунтувати наукові підходи, які створюють методологічне підґрунтя для формування диригентської техніки майбутніх фахівців у сфері диригентсько-хорового мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед інших видів музичного виконавства диригентське мистецтво є чи не наймолодшим, хоч і має багатовікову передісторію. У первісні часи керування музичним виконанням відбувалося за допомогою рухів тіла, тупання ніг, взутих у важкі черевики, плескання у долоні та гри на ударних інструментах. В античній Греції та середньовічній Європі диригування відбувалося за допомогою системи умовних положень рук та пальців відповідно до метру, ритму, темпу, висоти звуку, напрямку руху мелодії, динаміки, агогіки – це так званої *хейрономії* (від грецьк. *cheir* – рука і *nomos* – закон). У XV – XVIII ст. для відбивання такту в Європі застосовувалась баттута (від італ. *battere* – вдаряти) – своєрідна попередниця сучасної диригентської палички. Також керування виконанням колективним відбувалась за допомогою гри на клавесині, органі (XVII – XVIII ст.).

Сучасне мистецтво диригування, тобто, керування процесом колективного музичного виконання за допомогою мануальної техніки, виникло тільки у XIX столітті та являє собою

засіб для найбільш повного вираження намірів і думок диригента для досягнення найкращих результатів художнього втілення музичних творів як у репетиційний період, так і під час концертних виступів.

Техніка диригування, яка спрямована на керування творчим колективом, стала інструментом не тільки точного відтворення нотного тексту, але й художньої інтерпретації, інструментом для розв'язання художніх завдань. Як зазначав видатний диригент Генрі Вуд: «Жест відіграє величезну роль. У ваших руках, у буквальному розумінні, знаходиться будь-який штрих, будь-який відтінок» [13]. Отже, диригентська техніка, це, перш за все, уміння хормейстера відтворювати музику, передавати почуття, особисті вимоги трактовки музичного твору за допомогою диригентського апарату. Мануальна техніка (від італ. *mano* – рука), тобто техніка рук диригента, є головним елементом диригентської техніки [13]. Мануально-пластичний вираз музики є базисом диригентського управління, художньою стороною колективного виконавства, основним засобом передачі звукотворчих, артикуляційних, динамічних, інтонаційних та емоційних переймань хормейстера під час хорового співу.

Загалом, диригентську техніку як таку можна поділити на декілька частин. *Перша частина* – це допоміжна техніка. До цього виду техніки відноситься тактування (позначення метру, розміру, темпу твору), прийоми показів вступів, зняття, пауз, пустих тактів, фермат тощо. Опанування допоміжною технікою є важливим першим кроком в процесі навчання, бо слугує фундаментом, на якому базуються всі інші сторони диригентського мистецтва. *Друга частина* – технічні прийоми та засоби більш вищого порядку, за допомогою яких визначаються динаміка, акцентування, зміни темпу, артикуляція, штрихи, фразування – тобто, засоби музичної виразності. Однак, цих засобів та прийомів може буде недостатньо для художнього виконання музичного твору, проникнення в його зміст. Завдання диригента полягає в тому, щоб використовуючи усі засоби допоміжної і виразової техніки за допомогою засобів емоційного і вольового впливу на виконавців надати своєму жесту образну конкретність. Тому техніку диригування поділяємо на допоміжну, виразну і образно-виразну.

Отже, саме техніка диригування стає засобом «матеріалізації… задуму композитора» [11, с. 20], відтворення музичного твору у живому звучанні. Хормейстер повинен, як наголошував М. Колесса, за допомогою «пластичних та доцільних жестів рук та відповідного виразу обличчя передавати хористам … внутрішній зміст музичного твору» [11, с. 4]. Тобто, диригентська техніка позиціонується як «своєрідна мова», користуючись якою диригент установлює взаємини з підлеглим йому виконавським колективом [1, с. 71].

Таким чином, формування диригентської техніки є важливим чинником фахової підготовки студентів факультетів мистецтв, оскільки для успішного здійснення майбутньої диригентсько-хорової діяльності вчителю музичного мистецтва необхідно володіти цілим комплексом компетентностей, які складають підґрунтя диригентсько-хорової підготовки, а саме: мати хороший вокально-хоровий слух, знати основні закони вокального мистецтва, мати відчуття ритму і хорошу музичну пам'ять, володіти диригентським жестом, голосом, добре грати на фортепіано, уміти читати з листа, знати музику різних стилів і жанрів, володіти організаторськими здібностями, сильною волею та бути ентузіастом своєї справи тощо.

З цих позицій важливим постає питання методологічного забезпечення процесу формування диригентської техніки студентів факультетів мистецтв, що, на нашу думку, має ґрунтуватися на впровадженні у диригентсько-хорову підготовку *системно-цілісного, особистісного* та *рефлексивно-усвідомленого* підходів. Розглянемо більш детально кожен із виокремлених нами наукових підходів у зв'язку з їх впливом на формування диригентської техніки студентів.

На нашу думку, диригентське мистецтво доцільно розглядати як специфічний вид музичного виконавства, який є процесом музичного узагальнення та займає особливе місце в ряді виконавських мистецтв. Адже диригент безпосередньо не створює звукової матерії в процесі виконання музичного твору, а на основі декодування закладеної композитором музичної інформації та своїх внутрішньо-слухових уявлень про неї, передає музичну інформацію виконавцям, здійснюючи, таким чином, керівництво процесом колективного виконавства. Отже, диригентська діяльність багатовимірна і включає в себе синтез різних аспектів, а саме: теоретичний, психолого-педагогічний, організаційно-управлінський, інтерпретаційний, виконавський.

Саме тому, на наш погляд, доречним видається впровадження *системно-цілісного підходу* до вибору форм і методів формування диригентської техніки. Сутність системно-цілісного підходу полягає в тому, що досліджуване нами явище, а саме, – дири-

гентська техніка як засіб творення художньо-музичного образу, розглядається як цілісна система, якій притаманна певна структура, що не зводиться до суми своїх елементів. Тільки такий підхід, на переконання Л. Савченко, може надати педагогічному процесу послідовний, цілісний та перспективний характер [14].

Аналізуючи роль системно-цілісного підходу в процесі формування диригентської техніки доцільно зупинитись на визначенні поняття «система». Система – це ціле, що складається із множини елементів, які знаходяться у зв'язках один з одним і утворюють цілісність певної структури. Найбільш загальна та суттєва складова у цьому визначенні – єдність об'єктів, що складають систему, тобто її цілісність [10].

Більшість науковців, що розглядають питання запровадження системно- цілісного підходу в педагогічних дослідженнях (Т. Алексєєнко, Г. Балл, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Кремінь та ін.) визначають педагогічну систему як єдність, що утворена взаємопов'язаними елементами з метою педагогічного цілеспрямованого впливу на особистість. [2; 3; 4; 10]. Дослідники зазначають, що педагогічні системи є відкритими та динамічними утвореннями, бо освітній процес відбувається в умовах постійного розвитку суспільства, перманентного оновлення наукової інформації, на підставі якої вдосконалюються форми і методи навчання та формується зміст освіти. Системно-цілісний педагогічний процес полягає, насамперед, в організації навчання на засадах поваги до особистості студента, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчального процесу, врахування особливостей його індивідуального розвитку.

У методиці формування диригентської техніки системно-цілісний підхід полягає передусім у комплексному процесі навчання, в якому враховані як технічні, так і творчі аспекти. Він передбачає осмислення студентом процесу формування диригентської техніки, розвиток музичного мислення та психо-емоційної сфери майбутнього вчителя музичного мистецтва як елементів, що складають єдине ціле. Елементами цього підходу ми визначаємо:

- системність у побудові методики навчання: послідовність (від допоміжної, базової техніки, роботи над координацією рухів, корпусом, мімікою та окремими жестами – до складних технічних прийомів);

- поступовість (від засвоєння окремих технічних елементів, різних вправ для розвитку пластики та емоційної виразності – до інтеграції їх у диригентську практику);

- цілісність процесу: врахування всіх аспектів діяльності диригента (аналіз музичного твору, репетиційна робота в класі або з хором, інтерпретація твору, створення художнього образу засобами диригентської техніки);

- психологічну підготовку: розвиток комунікаційних навичок лідерських якостей, вміння створити в колективі робочу доброзичливу атмосферу;

- індивідуалізацію процесу навчання: створення індивідуальних програм навчання з урахуванням фізичних можливостей, темпераменту, музичного досвіду студента.

Таким чином, системно-цілісний підхід дозволяє розглядати диригентську техніку не як окремий, ізольований сегмент навчання, а як частину ширшої професійної діяльності, де музичні, психологічні та технічні аспекти взаємодіють в межах цілісної системи задля досягнення кращого результату навчання. Отже, доцільність формування диригентської техніки у майбутніх учителів музичного мистецтва шляхом застосування системно-цілісного підходу обумовлена прогностично високим рівнем сформованості специфічних диригентських умінь та навичок.

В умовах сьогодення гуманістичні принципи навчання стали одним з найважливіших пріоритетів сучасної освіти. Гуманізація мистецької освіти є головною умовою реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва, формування його професійної компетентності, гуманітарної культури, педагогічного мислення.

Уявлення про становлення особистості учня як про мету та фактор освітнього процесу, визнання його головною фігурою цього процесу базується на сучасній концепції особистісно орієнтованої освіти, в основі якої лежать ідеї А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, Р. Мея, Е. Фрома, В. Франкла, Р. Бернса та ін. У вітчизняній педагогічній науці концепція особистісно орієнтованого навчання знайшла відображення у працях Г. Балла, І. Беха, Г. Костюка, О. Пєхоти, В. Рибалко, О. Сухомлинської та ін.

З урахуванням вищезазначеного, саме *особистісний підхід* забезпечує, насамперед, всебічний розвиток кожного суб'єкта освітнього процесу, визнання за студентом права на самореалізацію та самовизначення в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи, визнання унікальності його суб'єктного досвіду як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. Таким чином формується освічена, інтелек-

туально зріла, духовно багата, відповідальна, ініціативна особистість, здатна розвивати інноваційні процеси та продукувати ідеї в освітньому процесі.

На думку І. Цюряк, методика диригентсько-хорової підготовки на основі особистісного підходу базується на таких позиціях: звернення процесу навчання до особистості студента, його життєвих, навчальних інтересів та потреб у диригентсько-хоровій діяльності; поступове ускладнення музичного навчального матеріалу; критичний відбір музичного матеріалу, який спрямований на формування загальнолюдських цінностей; індивідуалізація навчання, розвитку самостійності та творчих можливостей майбутніх вчителів; диференційований підхід до підготовки студентів; надання студенту свободи вибору засобів виконання навчальних завдань [15].

Важливими аспектами навчання на основі особистісного підходу, на наше переконання, є також: психологічний комфорт студента; емоційна підтримка; робота над самовираженням; розвиток лідерських якостей; фізична підготовка (врахування анатомічних особливостей студента); адаптація методів викладання (гнучкість підходів); різноманітність застосованих методів навчання; розвиток художнього бачення та творчого потенціалу; зворотній зв'язок; заохочення студента до самоаналізу задля усвідомлення власного прогресу у навчанні тощо.

Отже, *особистісний підхід* до формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв спрямований на розкриття індивідуального творчого потенціалу кожного студента, підвищення його впевненості у власних силах як лідера творчого колективу та формування унікального диригентського стилю. Застосування особистісного підходу дозволяє зробити навчання психологічно комфортним та максимально ефективним для кожного студента.

Необхідність відповідати викликам часу породжує пошуки нових підходів та стратегій освіти як в Україні, так і в більшості країн світу. Важливою тенденцією реформування освіти стає її рефлексивна орієнтація. Сьогодні особливо гостро постає питання щодо впровадження рефлексивно орієнтованих технологій в освітній процес, рефлексивного насичення освітніх дисциплін. Нагадаємо, що поняття *рефлексія* (від пізньолатинського *reflekxio* – обернення назад, віддзеркалення, відображення) – це психологічний механізм, який забезпечує організацію самоаналізу особистості через внутрішню роботу людини, яка спрямована на осмислення себе, своєї поведінки, власних дій та їх результатів [8; 9].

Доцільність переходу на рефлексивну парадигму освіти фундаментально обґрунтовано в наукових дослідженнях провідних вітчизняних (І. Бех, Н. Бібік, І. Зязюн, О. Єременко, А. Ткаченко та ін.) та зарубіжних науковців (Дж. Дьюї, М. Ліпман, Ж. Піаже та ін.), де акцентується увага на тому, що саме рефлексивність сприяє розвитку учня, формуванню його критичного мислення, відкритості до взаємодії, поваги до думки іншого, гнучкості у розв'язанні проблем, толерантності, емпатії у спілкуванні.

Ідея видатного американського педагога та філософа Дж. Дьюї про те, що здатність до критичної рефлексії є найважливішою якістю як учня так і вчителя являється підґрунтям для багатьох сучасних теорій рефлексивності. Рефлексія визначається ним як активний, критичний та систематичний розгляд індивідом будь-якого знання. При цьому основними ознаками рефлексивного індивіда визначаються: вміння аналізувати власну діяльність; готовність розглядати альтернативні погляди; бажання активно шукати відповіді; вміння застосовувати отриману інформацію; запроваджувати зміни; ставити під сумніви будь-які переконання; здатність переборювати невпевненість та страх; критично аналізувати власну діяльність, свій навчальний заклад, суспільство в цілому [6].

Провідні науковці у галузі мистецької освіти Е. Брилін, Л. Гімпель, А. Козир, А. Линенко, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, І. Парфентьєва, О. Рудницька, О. Савченко, О. Щолокова та ін. акцентували увагу на актуалізації проблеми впровадження *рефлексивно-усвідомленого підходу* в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, що зумовлена потребою суспільства у фахівцях, які здатні систематизувати та узагальнювати наявний теоретичний та практичний досвід, здобутий у процесі навчання, володіють навичками самопізнання, уміннями неупереджено та об'єктивно оцінювати свої можливості. Саме тому впровадження рефлексивно-усвідомленого підходу виступає важливою умовою успішної самореалізації студентів у майбутній фаховій діяльності. Зазначаємо, що реалізація рефлексивної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва відбувається через форму художньої взаємодії з мистецтвом – через вивчення музичних творів (художньо-педагогічна взаємодія) та в якості виконавців художніх творів (художньо-виконавська взаємодія).

На думку Г. Падалки, у студента відбувається розуміння та осмислення власних емоцій, психічних станів, власного досвіду та діяльності лише через сприймання художніх образів і того, що в них «закладено» композитором. Саме у такий спосіб відбувається зустрічний двовекторний процес – рефлексування (самодослідження, розуміння, усвідомлення) особистістю власних станів, емоцій, думок, психічних процесів через зіставлення їх зі змістовно-образним змістом музичного твору [12, с. 29].

Також важливим рефлексивним умінням, яке формується у майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчально-виконавської діяльності являється самоконтроль. За Т. Гризоглазовою, виконавський самоконтроль, – це «усвідомлений процес концентрації уваги, музичного слуху, регуляція процесу виконання відповідно до завдань інтерпретації музичного твору. Викладач повинен прагнути того, щоб самоконтроль учнів постійно супроводжував музичні заняття. Надважливо, щоб на всіх етапах роботи над музичним твором (запам'ятовування, розбір, пошук інтерпретації) був обов'язково самоконтроль» [5, с. 165].

О. Єременко наголошує, що самоконтроль є формою самостійної роботи студентів, оскільки оцінка педагогічних ситуацій та виконавських дій спонукає майбутнього вчителя музичного мистецтва до самостійного пошуку прийомів розв'язання актуальних навчально-пізнавальних завдань. Усвідомлене ставлення до роботи, досвід самостійного пізнання, набутий студентами у процесі навчання актуалізується в майбутній професійній діяльності. Оцінювально-інтерпретаційна діяльність є наступною важливою складовою рефлексивної діяльності студентів, яка поряд із пізнавальною та творчою стає фундаментом для досягнення цілісності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [7, с. 82]. Рефлексивно-усвідомлений підхід до формування диригентської техніки студентів факультетів мистецтв орієнтує на усвідомлення, корекцію та аналіз техніки диригування через самоконтроль та зворотній зв'язок між діями, музичним задумом та реакцією виконавців та слухачів.

Таким чином, рефлексивно-усвідомлений підхід є важливим елементом професійного розвитку студентів факультетів мистецтв, адже саме через рефлексивні дії різних усвідомлень покращується якість професійної діяльності. Цей підхід сприяє не тільки вдосконаленню диригентської техніки майбутніх фахівців, але й розвитку їх комунікативних умінь та художнього мислення, дозволяючи бути максимально ефективними в своїй репетиційній та виконавській діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Методологічне обґрунтування проблеми формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв на засадах системно-цілісного, особистісного та рефлексивно-усвідомленого підходів засвідчило доцільність та ефективність їх впровадження в систему дригентсько-хорової підготовки студентів як майбутніх хормейстерів.

Перспективи подальших розвідок напряму ми вбачаємо в розробці методичної моделі формування диригентсько-хорової техніки студентів факультетів мистецтв з урахуванням зазначених методологічних підходів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бермес І. Диригентське мистецтво: поліфункційні виміри. Дрогобич : ВРВ ДДПУ ім. І. Франка, 2008. 82 с.
2. Біла книга національної освіти в України / Алексєєнко Т. Ф., Аніщенко В. М., Балл Г. О. [та ін.] ; за ред. акад. В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Інформаційні системи», 2010. 342 с.
3. Бондар В. Дидактика : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2005. С. 18.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
5. Гризоглазова Т. Зміст і сутність самостійної навчально-виконавської діяльності учнів-піаністів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.А. Драгоманова. Серія 14 Теорія і методика мистецької освіти*: збірник наукових праць. 2014. Вип. 16 (21). 251 с
6. Дьюї Дж. Психологія та педагогіка мислення (Як ми мислимо) / за ред. Ю. Расказова. Пер. з англ. Н. Микільської. Лабіринт, 1999. 192 с
7. Єременко О. Теоретико-методологічні орієнтири підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 1. С. 81–87.
8. Желанова В. В. Генезис розвитку рефлексії та засоби її формування в молодших школярів. *Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної освіти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Слов'янськ. 2007. С. 299–303.
9. Желанова В. В. Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових

класів. Луганськ. 2012. С. 88–93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0 peddysk
10. Ковальчук В. В. Моїсєєв Л. В. Основи науково-вих досліджень : навч. посіб. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : ВД «Професіонал», 2004. 208 с.
11. Колесса М. Основи техніки диригування. Київ : Музична Україна, 1973. 198 с.
12. Падалка Г. Педагогіка мистецтва : Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
13. Питання диригентської майстерності. Зб. статей / Упорядник М. М. Канерштейн. Київ: Музична Україна.1980. с.182.
14. Савченко Л. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної діагностики якості освіти: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2014. 408 с.
15. Цюряк І. О. Особистісний підхід у диригентсько-хоровій підготовці майбутніх учителів музики. Методичні рекомендації. Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франко. Житомир, 2008. 61 с.

REFERENCES

1. Bermes, I. (2008). *Dyryhent·s'ke mystetstvo: polifunktsiyni vymiry.* [Conducting art: multifunctional dimensions]. Drohobych.
2. *Bila knyha natsional'noyi osvity v Ukrayiny.* (2010). [White book of national education in Ukraine]. Kyiv.
3. Bondar, V. (2005). *Dydaktyka.* [Didactics]. Kyiv.
4. Goncharenko, S. U. (2012). *Pedahohichni zakony, zakonomirnosti, pryntsypy. Suchasne tlumachennya.* [Pedagogical laws, patterns, principles. Modern interpretation]. Rivne.
5. Gryzoglazova, T. (2014). *Zmist i sutnist' samostiynoyi navchal'no-vykonavs'koyi diyal'nosti uchniv-pianistiv.* [The content and essence of independent educational and performing activities of pianist students]. Kyiv.
6. Dewey, J. (1999). *Psykholohiya ta pedahohika myslennya (Yak my myslymo).* [Psychology and pedagogy of thinking (How we think)]. / edited by Yu. Raskazov].
7. Eremenko, O. (2016). *Teoretyko-metodolohichni oriyentyry pidhotovky fakhivtsiv mystets'ko-pedahohichnoho profilyu.* [Theoretical and methodological guidelines for the training of specialists in the art and pedagogical profile].
8. Zhelanova, V. V. (2007). *Henezys rozvytku refleksiyi ta zasoby yiyi formuvannya v molodshykh shkolyariv.* [Genesis of the development of reflection and means of its formation in younger schoolchildren]. Slavyansk.
9. Zhelanova, V. V. (2012). *Refleksyvno-kontekstne osvitnye seredovyshche yak chynnyk profesiynoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya pochatkovykh klasiv.* [Reflexive-contextual educational environment as a factor in the professional training of a future primary school teacher]. Lugansk.
10. Kovalchuk, V. V., Moiseyev, L. V. (2004). *Osnovy naukovykh doslidzhen'.* [Fundamentals of scientific research]. Kyiv.
11. Kolessa, M. (1973). *Osnovy tekhniky dyryhuvannya.* [Fundamentals of conducting technique]. Kyiv.
12. Padalka, G. (2008). *Pedahohika mystetstva : Teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin.* [Pedagogy of art: Theory and methods of teaching art disciplines]. Kyiv.
13. *Pytannya dyryhent·s'koyi maysternosti.* (1980). [Questions of conducting skills]. Kyiv.
14. Savchenko, L. O. (2014). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv do pedahohichnoyi diahnostyky yakosti osvity.* [Theoretical and methodological principles of training future teachers for pedagogical diagnostics of the quality of education]. Odesa.
15. Tsyuryak, I. O. (2008). *Osobystisnyy pidkhid u dyryhent·s'ko-khoroviy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv muzyky.* [Personal approach in conducting and choral training of future music teachers]. Zhytomyr.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЖЕН Тунтун – аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: диригентсько-хорова підготовка; методологія системно-цілісного, особистісного та рефлексивно-усвідомленого підходів у змісті диригентсько-хорового навчання студентів факультетів мистецтв; методи та технології диригентсько-хорового навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZHENG Tuntung – postgraduate student of the Anatoly Avdievsky Faculty of Arts of the Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University.

Circle of scientific interests: conducting and choral training; methodology of systemic-holistic, personal and reflective-conscious approaches in the content of conducting and choral training of students of the faculties of arts; methods and technologies of conducting and choral training.

Стаття надійшла до редакції 22.07.2025 р.

УДК 7.067.3.
DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.15.161

ШЕВЦОВА Ірина Миколаївна –
доцент кафедри мистецьких дисциплін
Комунального закладу вищої освіти
«Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради,
заслужений працівник культури України
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-0956-3593
e-mail: i.shevtsova@uica.education
ПРОДАН Марина Василівна –
здобувач освіти другого курсу другого (магістерського) рівня
вищої освіти, спеціальність 024 Хореографія
Комунального закладу вищої освіти
«Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0003-4866-907X
e-mail: prodanmaryna77@gmail.com

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ У ХОРЕОГРАФІЧНІЙ ЛЕКСИЦІ ТА ТАНЦЮВАЛЬНИХ ПРАКТИКАХ СУЧАСНОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

ШЕВЦОВА Ірина Миколаївна, ПРОДАН Марина Василівна. ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ У ХОРЕОГРАФІЧНІЙ ЛЕКСИЦІ ТА ТАНЦЮВАЛЬНИХ ПРАКТИКАХ СУЧАСНОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

Вивчення взаємозв'язків між текстами у танцювальних практиках дозволяє глибше зрозуміти механізми формування хореографічної мови, принципи композиційного та смислового конструювання танцювальних номерів, а також способи передачі художніх ідей через тіло та рух. Крім того, у контексті глобалізації мистецтва та інтенсивного культурного обміну інтертекстуальні зв'язки стають не лише засобом художньої виразності, а й способом включення локальних та традиційних танцювальних форм у сучасні практики, забезпечуючи їхню актуальність і впізнаваність. Дослідження інтертекстуальності в хореографії дозволяє створити цілісну наукову картину того, як танець функціонує як текст, як він взаємодіє з іншими мистецькими формами, і яким чином ця взаємодія збагачує художню практику, сприяє розвитку креативності та відкриває нові горизонти для міждисциплінарних досліджень у сфері мистецтва.

Ключові слова: *інтертекстуальність, хореографічна лексика, танцювальні практики, культурний концепт, міжтекстові зв'язки, композиційні структури, сучасне хореографічне мистецтво.*

SHEVTSOVA Iryna Mykolaivna, PRODAN Maryna Vasylivna. INTERTEXTUALITY IN THE CHOREOGRAPHIC LEXICAN AND DANCE PRACTICES OF CONTEMPORARY CHOREOGRAPHIC ART

Studying the interrelationships between texts in dance allows us to gain a deeper understanding of the formation of choreographic language, the compositional and semantic construction of dance pieces, and the ways in which artistic ideas are conveyed through movement and the body. In the context of the globalisation of art and intensive cultural exchange, intertextual connections are not only a means of artistic expression, but also a way of incorporating local and traditional dance forms into contemporary practices. This ensures the continued relevance and recognition of these forms. Studying intertextuality in choreography provides a comprehensive scientific understanding of how dance functions as a text, how it interacts with other art forms and how this interaction can enrich artistic practice, promote creativity and open up new avenues for interdisciplinary research in the arts.

The analysis shows that intertextuality and intermediality are not just stylistic techniques, but «universal strategies of musical-semiotic thought», which are fully realized in choreographic art. Thanks to these concepts, choreography overcomes the limitations of the non-verbal medium,

© Шевцова І., Продан М., 2025

turning into an open system capable of conducting a dialogue with other works, types of art and cultural layers.

For the modern Ukrainian choreographic school, intertextuality is of particular importance. This is not just a fashion trend, but a vital mechanism for dialogue with the national heritage and the world cultural context. By turning to literary sources, folk stage forms, and classical ballet plots, Ukrainian choreographers not only preserve but also actualize cultural memory, passing it on to new generations.

Keywords: *intertextuality; choreographic vocabulary; dance practices; cultural concepts; intertextual connections; compositional structures; contemporary choreographic art.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність теми обумовлена необхідністю систематизації та теоретичного осмислення хореографічної лексиці танцювальних практик, адже сучасне танцювальне мистецтво характеризується великою різноманітністю термінології, стилів і підходів, що ускладнює аналіз взаємозв'язків між текстами та інтерпретацію художніх форм. Інтертекстуальність, концепція, запропонована болгарсько-французькою філософинею-структуралісткою Юлією Крістєвою у 1967 році, є фундаментальною категорією для аналізу художніх творів. Вона визначає взаємозв'язок між текстами та міру взаємного впливу елементів хореографічної композиції. Це явище виходить за рамки простого запозичення, стаючи ключовим механізмом, що змушує реципієнта долучати смисловий потенціал уведених у текст фрагментів, тим самим розширюючи його асоціативний спектр та відновлюючи забуті чи приховані смисли. У контексті сучасного хореографічного мистецтва, яке оперує невербальними знаковими системами, інтертекстуальність набуває особливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про зростаючий інтерес до вивчення інтертекстуальності в хореографії, що проявляється у численних дослідженнях, присвячених взаємозв'язкам між танцювальними текстами та іншими культурними практиками. Зокрема, роботи дослідників, таких як Володимир Грек, розглядають інтерпретацію народного танцю засобами сучасної хореографії, підкреслюючи важливість взаємодії традиційних та інноваційних елементів у створенні нових хореографічних форм. Також, дослідження Оксани Лань зосереджуються на аналізі сучасних тенденцій у хореографії, зокрема на використанні монтажу та перформансу в одноактних хореографічних виставах, що свідчить про глибоке осмислення взаємодії різних мистецьких елементів у створенні хореографічного твору. Ці наукові доробки підтверджують актуальність теми інтертекстуальності в хореографії та необхідність її детального вивчення для розуміння сучасних тенденцій у хореографічному мистецтві.

Мета статті – виявлення специфіки інтертекстуальності в хореографічній лексиці сучасного танцювального мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтертекстуальність у хореографічній лексиці постає як ключовий концепт для розуміння сучасних танцювальних практик, де рухи та елементи композиційної побудови твору не існують ізольовано, а постійно взаємодіють із вже наявними текстами та культурними кодами [3, с. 22]. Сучасна хореографія характеризується тим, що вона активно використовує цитати, алюзії та ремінісценції з історичних танцювальних традицій, театрального мистецтва, музики та перформативних практик, створюючи своєрідний полілог текстів, де кожен новий рух або комбінація стають відгуком на попередні хореографічні й культурні наративи [7, с. 114].

Інтертекстуальність проявляється не лише у запозиченні формальних структур, але й у перенесенні смислових та емоційних контекстів, що дозволяє хореографу створювати багаторівневі комунікативні поля між виконавцем та глядачем [12, с. 55]. Дослідження взаємозв'язків між текстами в хореографії демонструє, що танцювальні практики часто функціонують як метатексти, здатні інтерпретувати, трансформувати або деконструювати вже існуючі мистецькі дискурси [2, с. 88]. Застосування інтертекстуальних прийомів, таких як цитування відомих танцювальних фраз або стилізація під класичні школи, дозволяє створювати діалог між різними епохами та культурами, розширюючи семантичне поле хореографічного твору [9, с. 140]. Такий підхід не тільки підкреслює міждисциплінарність сучасного хореографічного мистецтва, але й сприяє формуванню нових естетичних стандартів і критичного мислення у глядача, який стає активним учасником процесу інтерпретації [5, с. 62].

Важливим аспектом є те, що інтертекстуальність у хореографічній лексиці проявляється через специфічні рухові патерни, міміку, ритмічні структури та просторові

взаємодії, що виступають свого роду «мовою посилань», де кожен елемент несе інформацію про культурний, історичний чи соціальний контекст [1, с. 24]. Ця «мовна система» дозволяє хореографу будувати складні наративи, де фізичне тіло стає текстом, а його рухи – цитатами та алюзіями на попередні мистецькі тексти [14, с. 22]. У такому розумінні танець стає не просто засобом естетичного вираження, а формою культурного дискурсу, де перетинаються різні смислові шари, ідентичності та художні традиції [8, с. 60]. Сучасні дослідники хореографії підкреслюють, що інтертекстуальність також проявляється у способах навчання та репетиційних практиках, де нові танцювальні твори формуються на основі аналізу, синтезу та трансформації вже відомих хореографічних структур [6, с. 9]. Такий процес дозволяє не тільки зберігати спадщину танцювальних технік, але й стимулює інноваційні підходи до створення рухових текстів, де поєднуються класичні та авангардні елементи, створюючи багатошарові інтертекстуальні комунікації [13, с. 49].

Значну роль у формуванні інтер-текстуальної складової хореографічної лексики відіграють міждисциплінарні взаємозв'язки, зокрема інтеграція елементів театрального, музичного, візуального мистецтва та медіатехнологій, що дозволяє формувати політекстуальні конструкції, де кожний елемент є одночасно самостійним і частиною більшого смислового поля [11, с. 95]. Такий підхід відкриває нові горизонти для дослідження взаємозв'язків між текстами, адже кожна хореографічна постановка стає не ізольованим твором, а вузлом у мережі культурних посилань та художніх інтерпретацій [10, с. 17]. Крім того, інтертекстуальність в хореографії проявляється у взаємодії з глядацьким сприйняттям, оскільки глядач сприймає рухи та композиції не лише як фізичні або пластичні дії, а як культурні тексти, які можна декодувати, порівнювати та співвідносити з іншими мистецькими практиками [4, с. 109]. Це означає, що сучасне хореографічне мистецтво функціонує як відкритий комунікативний простір, де кожен учасник процесу – виконавець або глядач – стає активним суб'єктом у створенні значень, що виникають унаслідок інтертекстуальних взаємозв'язків [15, с. 61].

Інтертекстуальність у хореографічній лексиці розкривається через взаємодію рухів, елнментів композиції та смислових кодів, які формуються під впливом попередніх мистецьких текстів. У цьому сенсі кожен новий танцювальний твір стає своєрідним діалогом із минулим: він може цитувати класичні техніки, трансформувати відомі хореографічні мотиви або відгукуватися на культурні події та соціальні зміни [3, с. 22]. Саме таке поєднання традиції та новаторства дозволяє сучасній хореографії залишатися відкритою для інтерпретацій і водночас зберігати своє культурне коріння.

Інтертекст є своєрідним середовищем побутування культурних концептів – сукупності світоглядних універсалій, що утворює своєрідний соціогеном для забезпечення спадковості духовної культури. Як в одиниці колективного знання, позначеній етнокультурною специфікою, у культурному концепті об'єктивістське та безособистісне поняття авторизуються відносно етносемантичної особистості – закріпленого базового національно-культурного прототипу його носія.

Культурний концепт – багатовимірне ментальне утворення, у якому виділяють кілька складових: понятійну, що відображає його дефініційну структуру; образну, яка фіксує когнітивні метафори, що підтримують культурний концепт; ціннісну, що відображає цінність денотата цього концепту в соціумі; значущу, яка визначається місцем, що посідає культурний концепт у загальній системі, та ін. Образна складова відіграє в хореографічній постановці особливу роль, оскільки вона являє собою засіб вираження понятійного змісту сценічного твору. За якісними характеристиками образів, які в ній містяться, образну складову поділяють на перцептивно-образну та метафорично-образну частини. Перша – відображає досвід чуттєвого сприйняття хореографічного твору, а друга – фіксує метафори, за допомогою яких понятійне наповнення репрезентується свідомості й дає змогу глядачеві «бачити» й усвідомлювати ці абстрактні сутності. У складі образної складової виділяють також образно прецедентну частину, до якої входять закріплені в культурній свідомості асоціативні ознаки фольклорних, міфологічних і літературних персонажів, які уособлені в хореографічній постановці. Вони формують прецедентні властивості сценічного твору – здатність асоціюватися з вербальними, символічними або подієвими феноменами, відомими всім членам етнокультурного соціуму.

Інтертекстуальність є концепцією, що передбачає виявлення та дослідження взаємовідношень між автором, текстом, претекстом і реципієнтом, а також нових шляхів і зв'язків між безпосередніми способами лексичного впливу й автономією естетики. Застосування прийому інтертекстуальності до постановок у народно-сценічній хореографії дає змогу не лише

актуалізувати сюжетно змістове наповнення фольклорного першоджерела, але й створює той концептуальний вимір, у якому використання широкого синтезу мистецтв, полісемії та прояву феномену «художнього полілексизму» є цілком виправданим.

Основні положення інтертекстової теорії набули розвитку в працях Р. Барта, відповідно до головної тези якого кожен текст у широкому сенсі як знакова структура – це інтертекст, «нова тканина, яку зіткали зі старих цитат» [11, с. 86], а інші тексти наявні в ньому на різноманітних рівнях у більш-менш упізнаваних формах: тексти попередньої культури й тексти навколишньої культури. У тексті переплітаються «уривки культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом» [9, с. 78]. За Р. Бартом, будь-який текст являє собою не лінійний ланцюжок лексичних елементів, що виражають єдиний, ніби теологічний сенс, а багатовимірний простір, у якому поєднано різноманітні види письма, жоден з яких не є основним [10, с. 14]. У цьому контексті хореограф постановник є своєрідним скриптором – людиною, яка компонує цілісний текст за допомогою цитування інших текстів. Використання в хореографічній постановці народно-сценічного танцю індивідуального або соціокультурного коду як інструменту опису предметної дійсності свідчить про прагнення балетмейстера-постановника розширити сферу певного способу пізнання світу. Умови реалізації контекстних значень лексичних одиниць українського народного танцю (кроків, рухів, фігур) у тексті хореографічного народно-сценічного твору вимагають від глядача руху від знаку до сенсотвірної інстанції, оскільки він є одиницею понятійної системи, яку необхідно розпізнати. Відповідно необхідно ідентифікувати не те, до чого відсилає конкретний знак, а його місце в системі хореографічного твору, реляцію з іншими її елементами, щоб осмислити постановку в її цілісності, а глибше – опанувати мову хореографічного твору й стати її носієм. У цьому контексті виникає ілюзія, що текст постановки народно-сценічної хореографії складно зрозуміти, оскільки передусім необхідно знати можливий контекст її інтерпретації.

Важливим аспектом інтертекстуальності є використання різних форм вираження, включно з тілесними патернами, ритмом, просторовими взаємодіями та мімічними елементами. Кожен із цих елементів може нести відсилання до конкретних культурних кодів або історичних танцювальних практик, створюючи багатошаровий сенс, який сприймає глядач. Тіло виконавця в такому випадку стає носієм тексту, а його рухи – цитатами та алюзіями [7, с. 114]. Це перетворює танець із простої форми естетичного вираження на складну комунікативну систему.

Інтертекстуальність проявляється також через навчально-репетиційні практики, де хореографи аналізують і синтезують вже відомі рухи та композиційні рішення, адаптуючи їх під нові постановки. Такий процес дозволяє зберегти спадщину танцювальних технік, одночасно стимулюючи інноваційність у створенні нових хореографічних текстів [6, с. 9]. Крім того, це формує у виконавців критичне мислення та здатність до самостійної творчої інтерпретації, що є важливим аспектом сучасних мистецьких перформативних практик.

Сучасні хореографи активно інтегрують міждисциплінарні впливи: театр, музика, візуальне мистецтво та цифрові медіа стають ресурсами для створення багатошарових політекстуальних конструкцій. Кожен елемент у такому творі може функціонувати автономно і водночас взаємодіяти з іншими, формуючи складну систему смислових зв’язків [11, с. 95]. Це відкриває широкі можливості для дослідження взаємозв’язків між текстами та культурними практиками в межах хореографії.

Інтертекстуальність впливає і на сприйняття глядача, який розпізнає знайомі форми, стилізації або мотиви та співвідносить їх із власним досвідом та культурними знаннями. Таким чином, кожна постановка стає відкритим простором для діалогу між виконавцем і публікою, де сенс твору виникає не лише у процесі його створення, а й у спільному акті сприйняття [4, с. 104].

Системний аналіз інтертекстуальності дозволяє виділити закономірності розвитку сучасного хореографічного мистецтва, зрозуміти, як культурні коди передаються між поколіннями та як нові танцювальні практики перетворюють класичну спадщину на сучасні художні тексти. Це підкреслює важливість міждисциплінарних досліджень і необхідність врахування соціокультурного контексту у хореографічних практиках [1, с. 26].

Інтертекстуальність у сучасній хореографічній лексиці проявляється не лише у загальних концептах, а й у конкретних практиках, де певні рухові модулі, композиційні рішення або стилістичні прийоми повторюються, трансформуються та адаптуються під нові контексти. Наприклад, у роботах відомих хореографів, таких як Вілліям Форсайт або Піна Бауш, можна простежити цитування класичних технік

модерну та класичного балету, водночас інтегрованих у сучасний театральний наратив [3, с. 22]. У таких випадках рух стає текстом, який не тільки самовиражає виконавця, а й відсилає до історії танцювальної культури. Важливою складовою інтертекстуальності є також ритмічна організація рухів. Сучасні хореографи активно комбінують традиційні метричні структури з імпровізаційними формами, створюючи так звані «ритмічні цитати», що посилаються на різні культурні і музичні джерела [7, с. 103]. Такий підхід дозволяє глядачу відчути знайомі елементи у новому контексті, що активізує процес культурної декодування та формує багаторівневе сприйняття постановки.

Інтертекстуальність проявляється і у способах навчання. У репетиційних процесах хореографи часто демонструють виконавцям рухові модулі, які раніше використовувалися в інших постановках, і пропонують їх адаптувати під новий сюжет. Це дозволяє формувати унікальні комбінації та одночасно зберігати спадщину танцювальних технік [6, с. 4]. Навчальні таблиці чи схемні карти часто застосовуються для візуалізації зв'язків між руховими патернами, що робить процес засвоєння матеріалу більш наочним.

Міждисциплінарність у хореографії також посилює інтертекстуальний ефект. Поєднання музики, театральної драматургії та візуальних елементів створює комплексний смисловий простір, де кожен рух стає цитатою, алюзією або трансформацією іншого мистецького тексту. Наприклад, у постановках Піни Бауш музичні фрази не тільки супроводжують рухи, але й стають їх органічною частиною взаємодії з жестами та мімікою виконавців [11, с. 95].

Глядацьке сприйняття в контексті інтертекстуальності набуває особливого значення, адже воно передбачає розпізнавання та співвіднесення знайомих рухових кодів із новими композиційними контекстами. Кожна постановка стає не просто видовищем, а інтерактивним простором для культурного діалогу, де сенс твору формується у спільному процесі взаємодії виконавця та глядача [4, с. 102].

Театр «Київ Модерн-балет» під керівництвом Раду Поклітару відомий своїми «сміливими експериментами» та «нетрадиційними інтерпретаціями» світових класичних сюжетів. Постановки, такі як «Лускунчик», «Лебедине озеро» або «Аліса в задзеркаллі», є яскравим прикладом різоматичного підходу, де класичний сюжет слугує лише відправною точкою, переплетеною з новою музикою, сучасним візуальним дизайном та символізмом.

Балет Юрія Шевченка «За двома зайцями» є еталонним прикладом інтермедіальної роботи. Ця постановка, що є спільним проєктом композитора та хореографа-постановника Віктора Литвинова, створена не тільки на основі п'єси Михайла Старицького, але й з використанням музичних зв'язків з однойменним кінофільмом. В її партитурі використано музику з кінострічки, зокрема, відомі композиції «Ой, під вишнею», «Ніч яка місячна» та «Ой, дзвони дзвонять». Хореографічний текст постановки поєднує класичну лексику з «навмисно повсякденними пластичними рухами», що є усвідомленим інтертекстуальним відсиланням до «народного» характеру першоджерела.

Сучасні українські хореографи, такі як Оксана Лань, активно поєднують етнічні мотиви з модерн-хореографією. Ця практика є свідомим інтертекстуальним діалогом між минулим (фольклор, народний танець) і сучасністю. Це не лише цитування, а й «значний внесок у розвиток сучасної хореографічної культури України».

Інтертекстуальність у хореографії також є важливим інструментом для формування та збереження національної ідентичності. Коли хореографи звертаються до творів Тараса Шевченка чи Лесі Українки, як-от у балетах «Лілея» або «Лісова пісня», вони створюють культурний місток між поколіннями. Ця практика сприяє «активізації гармонійного взаємозв'язку визначеного часу, простору та переданих подій». Проєкт «Let The Body Speak» , створений у співпраці з британським центром The Place, демонструє, як цей діалог між традицією і сучасністю продовжується навіть в умовах війни, використовуючи універсальну мову тіла для вираження національної стійкості та пошуку «орієнтирів у невизначеності». Таким чином, інтертекстуальність переходить з площини суто мистецтвознавчої в площину культурологічну та соціальну.

У хореографії, особливо в її сучасних формах, інтертекстуальна комунікація є двостороннім процесом, що включає автора твору та його реципієнта. У постмодерній хореографії автор не створює «з нуля», а виступає як «посередник» або «диригент» смислів. Його роль полягає у свідомому синтезуванні та об'єднанні цитат з різноманітних культурних джерел, формуючи таким чином новий контекст для їх прочитання. Це дозволяє розмити межі хореографічного тексту, перетворюючи його на нескінченний художній вимір.

Сприйняття інтертекстуального твору вимагає від глядача культурної ерудиції та

«глибокого знайомства з існуючими формами», щоб «бачити, як і якими способами новий танець відходить від попередніх практик і як він спирається на них». Такий підхід робить глядача активним «кореспондентом», який бере участь у процесі «розкодування» смислів. Інтертекстуальний аналіз дозволяє вийти за рамки авторського задуму та розглянути множинні конструкції сенсу, які можуть виникати в процесі взаємодії з твором. Це підкреслює діалогічну природу мистецтва, де сенс не є фіксованим, а народжується у взаємодії між твором, його творцем та реципієнтом.

Інтертекстуальність забезпечує постійне оновлення та трансформацію традицій. Образна складова твору, поділена на перцептивно-образну, метафорично-образну та образно-прецедентну частини, дозволяє глядачу сприймати абстрактні культурні сенси через рухову пластичну дію тіла, перетворюючи танець на відкритий культурний дискурс. Процес інтертекстуальної взаємодії в хореографії включає кілька рівнів: претекст як носій культурних і соціальних кодів; інтертекст як сукупність цитат та алюзій; хореографічний текст із його руховими та образними компонентами; і реципієнт, який декодує та інтерпретує смисли. Такий підхід дозволяє сучасній хореографії залишатися відкритою до нових інтерпретацій, підтримувати міждисциплінарність, створювати багатошарові політекстуальні конструкції та формувати активне глядацьке сприйняття. Таким чином, інтертекстуальність у хореографічній лексиці виступає не лише як спосіб збереження традицій, а й як ефективний інструмент для розвитку інноваційних танцювальних практик, що поєднують класичні й сучасні елементи, забезпечуючи динамічне й багатовимірне формування сенсів у сучасному хореографічному мистецтві.

Застосування інтертекстуального аналізу до хореографічного тексту усуває однозначність його сприйняття, перетворюючи його на «відкриту систему». Це принципово змінює природу комунікації: глядач не є пасивним спостерігачем, а стає активним учасником процесу «розкодування» смислів. У такий спосіб, інтертекстуальність є не просто стилістичним прийомом, а ключовим механізмом, що перетворює хореографічний твір на багатовимірний простір, де «систематично народжується сенс» та вивільняються приховані значення. Цей підхід підкреслює діалогічну сутність та спадкоємність культури, роблячи хореографію потужним інструментом для осмислення та переосмислення художнього досвіду.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Хореографічне мистецтво, як і інші види творчості, функціонує як складна знакова система. Однак, на відміну від літературних текстів, де інтертекстуальні маркери, такі як цитати, алюзії та ремінісценції, можуть бути явно вираженими у вербальній формі, хореографічний текст є «відкритою системою, що взаємодіє з іншими системами». Це відкриває безмежні можливості для синтезування «цитат з різноманітних культурних джерел».

Проведений аналіз засвідчує, що інтертекстуальність та інтермедіальність є не просто стилістичними прийомами, а «універсальними стратегіями музично-семіотичної думки», які повною мірою реалізуються у хореографічному мистецтві. Завдяки цим концепціям хореографія долає обмеження невербального медіуму, перетворюючись на відкриту систему, здатну вести діалог з іншими творами, видами мистецтва та культурними пластами.

Для сучасної української хореографічної школи інтертекстуальність має особливе значення. Це не лише модна течія, а життєвий важливий механізм для діалогу з національною спадщиною та світовим культурним контекстом. Завдяки зверненню до літературних першоджерел, народно-сценічних форм та класичних балетних сюжетів, українські хореографи не просто зберігають, а й актуалізують культурну пам'ять, передаючи її новим поколінням.

Подальші дослідження у цій галузі можуть зосередитися на аналізі ролі інтертекстуальності у сучасній хореографії в умовах кризи та її впливу на формування нової ідентичності українського танцювального мистецтва. Вивчення того, як тіло через танець виражає реакції на суспільні виклики та зберігає культурні коди, може розширити наше розуміння хореографії як засобу соціокультурного дискурсу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дегтяр Д. О. Інтертекстуальні аспекти постановок української народно-сценічної хореографії / Д. О. Дегтяр // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2021. № 4. С. 22–30.
2. Зінченко В. М. Український балет доби Незалежності: тенденції розвитку, жанрово-інтонаційна специфіка: дис. … канд. мистецтвознав. Київ, 2024. 178 с.
3. Лань О. Б. Тенденції розвитку сучасної української національної балетної вистави: дис. … канд. мистецтвознав. Львів, 2024. 145 с.
4. Бойко О. С. Інтегративні дослідження народно-сценічного танцю: методологічні підходи /

О. С. Бойко // Університетські наукові праці молодих вчених. 2022. № 28. С. 102–110.
5. Герега М. Етнохарактерна та візуальна інтертекстуальність у фортепіанному циклі І. Шамо «Гуцульські акварелі» / М. Герега // Музикознавчий універсум. 2017. № 41. С. 60–65.
6. Переломова О. С. Лінгвокультурні коди інтертекстуальності у українському художньому дискурсі: діахронічний аспект / О. С. Переломова // Наукові праці Сумського національного аграрного університету. 2015. № 3056. С. 1–15.
7. Біловус О. Інтертекстуальність як епістемологічна стратегія дослідження «діалогу» В. Стуса та Л. Костенко: дис. … канд. філол. наук. Запоріжжя, 2016. 178 с.
8. Семенова Н. М. Національна балетна вистава в українській хореографічній культурі XX – початку XXI ст.: дис. … канд. мистецтвознав. Харків, 2019. 182 с.
9. Пешкова А. В. Інтертекстуальність у літературному дискурсі: теоретичні аспекти: дис. … канд. філол. наук. Запоріжжя, 2019. 154 с.
10. Клочек Г. Інтертекстуальність як чинник художньої енергії літературного твору (вірш В. Голобородька «Кривий танець») / Г. Клочек // Слово і Час. 2019. № 1. С. 12–18.
11. Скорина Л. В. «Гомін і відгомін»: дискурс інтертекстуальності в українській літературі 1920-х років / Л. В. Скорина. Черкаси : БрамаУкраїна, 2019. 224 с.
12. Данченко М. Л. Інтертекстуальність в культурі рококо: пародія, пастіш та сиквел у французькій літературі XVIII століття: дис. … канд. мистецтвознав. Київ, 2021. 164 с.
13. Мельник О. В. Інтертекстуальність у сучасному українському театрі: теоретичні та практичні аспекти / О. В. Мельник // Культура і сучасність. 2018. № 1. С. 45–52.
14. Голубкова М. Хореографічне мистецтво постмодерну та еклектизм як його характерна ознака / М. Голубкова. Academia.edu, 2018. 34 с.
15. Герасименко І. Бальний танець: новітні рефлексії українських дослідників / І. Герасименко // Dance Studios. 2017. № 2. С. 56–63.

REFERENCES

1. Dehtiar, D. O. (2021). *Intertekstualni aspekty postanovok ukrainskoi narodno-stsenichnoi khoreohrafii.* [Intertextual aspects of productions of Ukrainian folk and stage choreography]. Kyiv.
2. Zinchenko, V. M. (2024). *Ukrainskyi balet doby Nezalezhnosti: tendentsii rozvytku, zhanrovo-intonatsiina spetsyfika.* [Ukrainian ballet of the Independence period: development trends, genre and intonation specifics]. Kyiv.
3. Lan, O. B. (2024). *Tendentsii rozvytku suchasnoi ukrainskoi natsionalnoi baletnoi vystavy.* [Development trends of modern Ukrainian national ballet performance]. Lviv.
4. Boiko, O. S. (2022). *Intehratyvni doslidzhennia narodno-stsenichnoho tantsiu: metodolohichni pidkhody.* [Integrative studies of folk and stage dance: methodological approaches]. Kyiv.
5. Hereha, M. (2017). *Etnokharakterna ta vizualna intertekstualnist u fortepiannomu tsykli I. Shamo «Hutsulski akvareli».* [Ethno-characteristic and visual intertextuality in the piano cycle of I. Shamo «Hutsul watercolors»].
6. Perelomova, O. S. (2015). *Linhvokulturni kody intertekstualnosti u ukrainskomu khudozhnomu dyskursi: diakhronichnyi aspekt.* [Linguistic and cultural codes of intertextuality in Ukrainian artistic discourse: a diachronic aspect]. Sumy.
7. Bilovus, O. (2016). *Intertekstualnist yak epistemolohichna stratehiia doslidzhennia «dialohu» V. Stusa ta L. Kostenko.* [Intertextuality as an epistemological strategy for studying the «dialogue» of V. Stus and L. Kostenko]. Zaporizhzhia.
8. Semenova, N. M. (2019). *Natsionalna baletna vystava v ukrainskii khoreohrafichnii kulturi KhKh – pochatku KhKhI st.* [National ballet performance in Ukrainian choreographic culture of the 20th – early 21st centuries]. Kharkiv.
9. Peshkova, A. V. (2019). *Intertekstualnist u literaturnomu dyskursi: teoretychni aspekty.* [Intertextuality in literary discourse: theoretical aspects: dissertation … candidate of philological sciences]. Zaporizhzhia.
10. Klochek, H. (2019). *Intertekstualnist yak chynnyk khudozhnoi enerhii literaturnoho tvoru (virsh V. Holoborodka «Kryvyi tanets»).* [Intertextuality as a factor of artistic energy of a literary work (poem by V. Holoborodko «Crooked Dance»)].
11. Skoryna, L. V. (2019). *«Homin i vidhomin»: dyskurs intertekstualnosti v ukrainskii literaturi 1920-kh rokiv.* [«Hush and echo»: discourse of intertextuality in Ukrainian literature of the 1920s]. Cherkasy.
12. Danchenko, M. L. (2019). *Intertekstualnist v kulturi rokoko: parodiia, pastish ta sykvel u frantsuzkii literaturi XVIII stolittia.* [Intertextuality in Rococo Culture: Parody, Pastiche and Sequel in French Literature of the 18th Century]. Kyiv.
13. Melnyk, O. V. (2018). *Intertekstualnist u suchasnomu ukrainskomu teatri: teoretychni ta praktychni aspekty.* [Intertextuality in Contemporary Ukrainian Theater: Theoretical and Practical Aspects]. Kyiv.
14. Holubkova, M. (2018). *Khoreohrafichne mystetstvo postmodernu ta eklektyzm yak yoho kharakterna oznaka.* [Postmodern Choreographic Art and Eclecticism as Its Characteristic Feature]. Kyiv.
15. Herasymenko, I. (2017). *Balnyi tanets: novitni refleksii ukrainskykh doslidnykiv.* [Ballroom Dance: Latest Reflections of Ukrainian Researchers]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ШЕВЦОВА Ірина Миколаївна – заслужений працівник культури України, доцент кафедри мистецьких дисциплін Комунальний заклад вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.

Наукові інтереси: професійна підготовка студентів-хореографів, методика викладання хореографічних дисциплін, теорія і практика балетмейстерської діяльності.

ПРОДАН Марина Василівна – здобувач освіти другого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти Комунального закладу вищої освіти «Академія культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради.

Наукові інтереси: виконавська діяльність, методика виконання видів хореографічного мистецтва, постановка хореографічних творів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SHEVTSOVA Iryna Mykolayivna – Honored Worker of Culture of Ukraine, Associate Professor of the department of artistic disciplines Communal institution of higher education «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council.

Circle of scientific interests: performing activities, methods of performing types of choreographic art, staging of choreographic works.

PRODAN Maryna Vasylivna – second-year student of the second (master's) level of higher education at the Department of Art Disciplines, the Municipal Higher Education Institution «Academy of Culture and Arts» of the Transcarpathian Regional Council.

Circle of scientific interests: performing activity, methods of performing types of choreographic art, staging of choreographic works.

Стаття надійшла до редакції 23.07.2025 р.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія: Педагогічні науки
Випуск 15

Редактор: Черкасов В. Ф.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ№ 25204-15144Р від 24.07.2022 р.
Наукові записки. Серія: Педагогічні науки

Друк з оригінал-макету замовника

Формат 60х84[1]/. Папір офсетний. Друк різограф.
Ум. др. арк. 23,5. Тираж 300.

Видавництво ТОВ «КОД»
25009, м. Кропивницький, вул. Соборна, 7а, тел./факс (0522)322-326
Свідоцтво державного комітету інформаційної
політики: серія ДК № 995 від 24.07.2002 року.