Консульство України в Анталії

Факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Факультет технологій та дизайну
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Antalya State Conservatory - Akdeniz Üniversitesi

ЗБІРКА ТЕЗ
IV Міжнародної науково-практичної конференції

«МИСТЕЦТВО ПЕДАГОГІКИ – ПЕДАГОГІКА МИСТЕЦТВА»

Анталія, Турецька Республіка
8–9 жовтня 2026 року

УДК [37.01:7]

Рекомендовано до друку засіданням Вченої Ради факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 3 від 26.10.2026р.).

Мистецтво педагогіки – педагогіка мистецтва: тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції, 8–9 жовтня 2026 р., м. Анталія (Турецька Республіка) [Електронне видання]. – Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2026. – 119 с.

Редакційна колегія:

Андрущенко Віктор Петрович - Ректор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (Київ, Україна)

Doç. Dr. SEVİLAY GÖK - Director of Antalya State Conservatory (Antalya Devlet Konservatuvarı) (Анталія, Турецька Республіка)

Федоришин Василь Ілліч - Декан факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського,Народний артист України, доктор педагогічних наук, професор (Київ, Україна)

Prof. Dr. Sonat Coşkuner - Doctor of Education, Administrator at Akdeniz University (Анталія, Турецька Республіка)

Чернова Тетяна Юріївна - Декан факультету технологій та дизайну, кандидат педагогічних наук, доцент (Київ, Україна)

Doç. Dr. Samir MIRZAEV - Concert pianist, PhD of Art (Анталія, Турецька Республіка)

Козир Алла Володимирівна - Завідувач кафедри хорового диригування та теорії і методики музичної освіти, доктор педагогічних наук, професор (Київ, Україна)

Віта Михайлова - Голова Громадської організації «Українська родина» (Анталія, Турецька Республіка)

Ткач Марія Михайлівна - Завідувач кафедри теорії музики та естрадного мистецтва, кандидат педагогічних наук, , професор (Київ, Україна)

Зоряна Столярчук - директор Української школи «Ерудит» (Відень, Австрія)

Ян Цзюнь - Заступник декана факультету мистецтв по роботі з іноземними студентами, кандидат педагогічних наук, доцент (Китайська Народна Республіка)

Дерман Ліля Миколаївна - Завідувач кафедри дизайну та образотворчого мистецтва, кандидат філософських наук

Збірник містить матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Мистецтво педагогіки – педагогіка мистецтва», що має на меті залучення науковців, викладачів та здобувачів вищої освіти до обговорення актуальних питань педагогіки мистецтва, обмін науковим і практичним досвідом, висвітлення інноваційних тенденцій, а також перспектив розвитку мистецької освіти та методики викладання.

Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей несуть автори публікацій.

© Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2026

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗСПІВУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Байда Людмила Анатоліївна

Український державний університет імені Михайла Драгоманова,

факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського

fm@udu.edu.ua

Актуальність теми. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає формування комплексу вокально-хорових навичок, необхідних для здійснення музично-педагогічної діяльності, керівництва дитячими хорами та організації вокально-хорової роботи в закладах освіти. Важливим складником цього процесу є розспівування як цілеспрямована педагогічна діяльність, спрямована на розвиток голосового апарату, формування правильних вокальних навичок, удосконалення музичного слуху, дихання, дикції та художньо-виконавської виразності [2].

Теоретико-методичне підґрунтя проблеми вокальної та вокально-хорової підготовки сформували праці українських і зарубіжних науковців. Зокрема, питання розвитку співацького голосу, вокальної техніки, дихання, звукоутворення та культури співу досліджували В. Антонюк, О. Михайличенко та ін. Методичні засади хорового виховання, ансамблевого співу, інтонаційної точності та організації колективної вокальної діяльності висвітлено у працях М. Леонтовича, К. Пігрова, А. Авдієвського. Психолого-педагогічні аспекти музичного розвитку, формування музичного слуху, творчої активності та професійної компетентності майбутніх учителів розкрито в дослідженнях Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, В. Шульгіної. Отже, науковці розглядають цю проблему за такими напрямами: вокально-фізіологічному, методичному, хорово-ансамблевому, психолого-педагогічному та професійно-педагогічному. Метою наших тез є обґрунтування педагогічних засад розспівування як ефективного засобу формування вокально-хорових навичок майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розспівування посідає важливе місце в системі вокально-хорової підготовки студентів мистецько-педагогічних спеціальностей. Воно забезпечує поступову підготовку голосового апарату до співу, сприяє усвідомленому оволодінню вокально-технічними прийомами та формуванню культури співочого звукоутворення. Водночас розспівування виконує не лише тренувальну, а й розвивальну, виховну та професійно-педагогічну функції [2].

Педагогічна ефективність розспівування залежить від дотримання низки **принципів**, серед яких провідними є систематичність і послідовність, доступність, свідомість і активність студентів, єдність технічного та художнього розвитку. Їх реалізація передбачає поступове ускладнення вокальних вправ з урахуванням рівня підготовки студентів, індивідуальних особливостей голосу, віку, діапазону та тембральних характеристик.

Важливою педагогічною засадою є індивідуалізація вокального навчання. Викладач має враховувати природні можливості голосу кожного студента, особливості дихання, артикуляції, інтонаційної точності та координації слухових і голосових відчуттів. Добір вправ повинен відповідати конкретним навчальним завданням і сприяти поступовому подоланню вокальних труднощів без перенапруження голосового апарату [1;3].

Не менш значущим є принцип систематичності, що передбачає регулярне виконання вправ на розвиток співацького дихання, чистоти інтонування, плавності голосоведіння, чіткості дикції, вирівнювання регістрів і формування кантилени. Послідовне опрацювання цих компонентів створює основу для розвитку вокально-хорової техніки та забезпечує готовність майбутнього вчителя до виконання різножанрового репертуару.

Особливе значення має взаємозв'язок технічного й художнього аспектів розспівування. Вправи доцільно спрямовувати не лише на засвоєння певних вокальних прийомів, а й на розвиток музичного мислення, фразування, динамічної виразності та емоційної чутливості. Усвідомлення художнього змісту музичного твору допомагає студентам формувати цілісне уявлення про вокальне виконання як єдність техніки, музикальності та емоційного самовираження.

Мистецтво вокалу – це мистецтво дихання. Тип вокально-хорового дихання, на розвиток якого повинна бути націлена репетиційна робота викладача, – це нижньореберно-діафрагматичне дихання. Надзвичайно важливо на початку розспівки приділяти увагу вправам, які розвивають дихання і стимулюють увагу. Наприклад, вправи на дихання (без співу), які стимулюють кровообіг та забезпечують активну кисневу достатність роботи мозку:

- Положивши одну руку на нижні ребра грудної клітини, а другу на діафрагму, активно вдихаючи повітря (через ніс або через рот-ніс), ми відчуваємо, що воно, проникаючи в легені, нажимає на діафрагму і розсовує нижні ребра;
- Після вдихання ми затримуємо повітря, положення діафрагми і нижніх ребер грудної клітини, водночас опускаємо нижню щелепу і піднімаємо м'яке піднебіння, що дає купольну форму порожнині рота і глотки;
- Далі на склад «га» поштовхом діафрагми, активною атакою зв'язок здійснюємо видих (4-6 разів), практично відчуваючи рух діафрагми.

Такі вправи направлені на розвиток та оволодіння вокальним диханням. Застосовувати їх на репетиціях треба з поступовим збільшенням часу видиху (починаючи з 2-х квадратів, рахуючи 4+4 і доходячи в розвитку дихання до 4-5 квадратів).

У процесі вокально-хорової підготовки розспівування сприяє також розвитку ансамблевих умінь, слухової уваги, інтонаційної узгодженості, ритмічної точності, відчуття єдиного темпу, динамічного балансу та злагодженого звукоутворення. Виконання вправ в ансамблі або хорі формує навички слухового контролю, взаємодії з іншими виконавцями й усвідомлення власної партії в загальній музичній тканині.

Професійна спрямованість розспівування передбачає формування в майбутніх учителів музичного мистецтва не лише виконавських компетентностей, а й методичної готовності до організації вокально-хорової роботи з учнями. Студенти мають опановувати принципи добору вправ, визначення їхньої послідовності, формулювання навчальних завдань і способи пояснення вокальних прийомів. Це дає змогу переносити здобуті знання та вміння у практику музичного навчання школярів [2]

Отже, розспівування є важливим засобом комплексного розвитку вокально-хорових навичок майбутніх учителів музичного мистецтва. Його результативність визначається науково обґрунтованою методикою, систематичністю занять, індивідуальним підходом, свідомою участю студентів у педагогічному процесі та поєднанням вокально-технічних та художньо-виконавських завдань.

Висновки. Педагогічні засади розспівування грунтуються на принципах систематичності, послідовності, доступності, індивідуалізації та художньої спрямованості навчання. Реалізація цих принципів сприяє розвитку співацького дихання, чистоти інтонування, дикції, тембральної виразності, ансамблевого слуху й музично-виконавської культури. Водночас розспівування формує методичну готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до організації вокально-хорової діяльності в закладах освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методик розспівування з урахуванням індивідуальних особливостей голосу студентів та сучасних вимог до професійної підготовки вчителя музичного мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Мархлевський А.Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі. Київ: Музична Україна.. 1986.96 с.
2. Мазепа Р.М. Розспівування хорового колективу: методична розробка. Лбвів.: ЛДМА ім. М.В. Лисенка. 2000.36с.
3. Овчаренко Н.А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методика: монографія. Кривий Ріг: Вид. Р.А.Козлов. 2014. 400с.
4. Пігров К.К. Керування хором. Київ:Мистецтво.1962.178с.
5. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти. Тернопіль: Навчальна книга Богдан.2011.639с.

CHOR AUS ELEKTRA РІХАРДА ШТРАУСА В КОНТЕКСТІ НІМЕЦЬКОЇ МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОЇ ТРАДИЦІЇ: ВІД ЮНАЦЬКОЇ КОМПОЗИЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ

Бояр Олексій Сергійович

директор Київського державного музичного ліцею імені М. В. Лисенка,
викладач кафедри хорового диригування Національної музичної академії України
(Київ, Україна)
ORCID: 0000-0001-8244-2723
boiar.oleksii@gmail.com

У німецькій музичній культурі другої половини XIX століття хоровий спів посідав важливе місце в системі загальної та професійної освіти. Практика колективного музикування розглядалася не лише як засіб розвитку слуху, інтонаційної точності й ансамблевих навичок, а й як складова гуманітарного виховання, що забезпечувала ознайомлення молоді з літературною та музичною спадщиною європейської культури. У цьому контексті особливий науковий інтерес становить рання хорова творчість Ріхарда Штрауса (1864–1949), сформована в період його гімназійного навчання та початкового опанування композиторської майстерності.

Мета дослідження — визначити місце твору *Chor aus Elektra von Sophokles* («Хор з “Електри” Софокла»), AV 74 (TrV 104), у становленні хорового мислення Ріхарда Штрауса та з’ясувати історико-педагогічне значення його включення до шкільного нотного видання початку XX століття.

Ранній період творчості композитора характеризується інтенсивним засвоєнням жанрових моделей, принципів гармонічної організації та контрапунктичного письма. Серед юнацьких хорових композицій Штрауса вирізняються *Vier Sätze zu einer Messe* («Чотири частини меси»), AV 31, *Sieben Lieder* («Сім пісень»), AV 67, та *Chor aus Elektra von Sophokles*, створений 1881 року. На відміну від перших двох циклів, написаних для мішаного хору без супроводу, останній твір передбачає чоловічі голоси та оркестр. Звернення до античного першоджерела розширює жанрово-образний діапазон ранньої хорової творчості композитора, засвідчуючи його інтерес до взаємодії драматичного слова й музичного висловлювання.

Особливість *Chor aus Elektra von Sophokles* полягає передусім у виборі літературної основи — оригінального давньогрецького тексту трагедії Софокла. У німецькій гімназійній освіті XIX століття вивчення античних мов і літератури становило важливий компонент гуманітарної підготовки. Відтак звернення юного Штрауса до давньогрецької трагедії доцільно

розглядати в контексті освітнього середовища, у якому формувалися його художні інтереси. Поєднання античного слова з хоровим та оркестровим звучанням відкривало можливість переосмислення драматичної функції хору засобами музичної композиції.

Важливо розмежувати *Chor aus Elektra von Sophokles*, AV 74, та однойменну оперу *Elektra* («Електра»), op. 58, завершену 1908 року. Попри спільність античного сюжету, це самостійні твори, що належать до різних етапів творчої еволюції Штрауса. Ранній хор відображає його зацікавлення античною драматургією ще задовго до співпраці з Гуго фон Гофмансталем. Водночас така тематична спорідненість не дає підстав стверджувати про безпосередню музично-інтонаційну спадкоємність між двома композиціями без спеціального порівняльного аналізу їхніх партитур.

Важливі відомості щодо збереження твору містяться у джерелознавчих матеріалах, присвячених ранній спадщині Штрауса. За відомостями, наведеними у дисертаційному дослідженні автора, автограф *Chor aus Elektra von Sophokles* було втрачено внаслідок руйнування мюнхенської гімназії Людвіґа під час бомбардування 1943 року. Натомість музичний текст зберігся завдяки друкованому клавірному викладу, опублікованому 1902 року в шкільному виданні. Таким чином, освітня публікація набула значення не лише репертуарного, а й джерелознавчого документа. Точні бібліографічні дані видання 1902 року потребують подальшої перевірки.

Сам факт включення композиції до навчального видання заслуговує на окрему увагу. Він засвідчує, що ранній твір Штрауса був залучений до сфери музично-освітнього обігу. Водночас наявність нотного тексту в шкільному посібнику не є безпосереднім доказом його регулярного виконання учнівськими хорами. Для встановлення реальної виконавської практики необхідне додаткове опрацювання навчальних програм, репертуарних списків і документів відповідних освітніх установ.

Історико-педагогічне значення *Chor aus Elektra von Sophokles* виявляється у взаємодії трьох чинників: композиторського навчання, гуманітарної освіти та хорової практики. Перший пов’язаний із засвоєнням молодим Штраусом принципів музичного письма, другий — із використанням античного літературного матеріалу, третій — із можливістю розглядати твір у контексті освітнього репертуару. Їх поєднання дає підстави трактувати композицію як показовий документ музично-освітньої культури Німеччини кінця XIX — початку XX століття.

У сучасній мистецькій освіті звернення до цього твору може бути продуктивним насамперед у межах дисциплін історико-теоретичного та диригентсько-хорового циклів. Його вивчення дозволяє розглянути особливості становлення композиторського стилю Штрауса, специфіку музичного прочитання античного тексту, співвідношення хорового й інструментального компонентів, а також питання збереження та реконструкції нотних джерел. Водночас визначення конкретних вокально-технічних труднощів і можливостей практичного виконання потребує безпосереднього аналізу збереженого клавірного тексту.

Отже, *Chor aus Elektra von Sophokles*, AV 74, посідає особливе місце в ранній хоровій спадщині Ріхарда Штрауса. Його значення виходить за межі юнацького композиційного досвіду й охоплює питання взаємодії античної літератури, німецької гімназійної освіти та хорового мистецтва. Публікація клавірного викладу 1902 року стала важливою ланкою передавання музичного тексту наступним поколінням. Подальше дослідження цього джерела сприятиме уточненню освітньої функції твору та розширенню уявлень про маловідомі сторінки хорової творчості композитора.

Список використаних джерел:

1. Klinke M. Die frühesten Werke von Richard Strauss (TrV 1–105). Philologische, werkanalytische und kontextuelle Untersuchungen. Berlin, 2023.

2. Klinke M. Die Abschriften und Arrangements der frühen Werke von Richard Strauss – Schreiber, Funktionen, Kontexte. 2025. DOI: 10.25366/2025.41.

3. Trenner F. Richard Strauss Werkverzeichnis. 2., überarbeitete Auflage. Wien, 1999.

4. Müller von Asow E. H. Richard Strauss. Thematisches Verzeichnis. Bd. 3: Werke ohne Opuszahlen / hrsg. von A. Ott. Wien, 1974.

5. Richard Strauss: Werke. Каталог творів. URL: https://www.richardstrauss.at/werke.html.

6. Chor aus Elektra von Sophokles. IRCAM, каталог музичних творів. URL: https://ressources.ircam.fr/fr/work/chor-aus-elektra-von-sophokles.

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: МИСТЕЦЬКИ ЛІЦЕЙ «КИЇВСЬКА ДИТЯЧА АКАДЕМІЯ МИСТЕЦТВ ІМЕНІ М. І. ЧЕМБЕРЖІ

Бондаренко Олена Миколаївна
Мистецький ліцей «Київська дитяча Академія мистецтв імені М. І. Чембержі»
andre.bond69@gmail.com

Мистецька освіта України – це цілісна система освітніх закладів позашкільної, фахової передвищої та вищої освіти, у якій на підставі чинного законодавства здійснюється розвиток творчих здібностей, естетичного та художнього смаку, емоційного інтелекту особистості; формування національної свідомості та ідентичності, збереження національних та академічних традицій мистецької освіти. процесу. Особливе місце у системі мистецької освіти належить ланці мистецьких ліцеїв, які успадкували унікальні надбання спеціалізованої мистецької освіти мета якої пов'язана з ранньою профілізацією та високим рівнем викладання мистецьких дисциплін. Унікальність спеціалізованої освіти полягає в її первинній орієнтації на високий освітній результат, для досягнення якого необхідно створити унікальне освітнє середовище – потужну живу систему з творчою атмосферою, яка міцно тримає найвищі мистецькі, педагогічні та виконавські традиції, якісно формує професійні навички, забезпечує високий рівень знань відповідно до рівня обдарованості дітей та здійснює професійно орієнтоване зростання кожного учня. Як правило, у мистецькому спеціалізованому закладі освітній процес здійснюється за двома циклами з 1 по 11 клас: це повний державний стандарт загальноосвітніх предметів та дисципліни окремого напряму мистецтва. Профільними в таких закладах є дисципліни мистецького спрямування. Наприкінці навчання діти отримують свідоцтво про базову середню освіту та повну загальну середню освіту й свідоцтво про початковий рівень та профільний рівень мистецької освіти як можливість вступати у вищі навчальні заклади мистецького та іншого спрямування.

Особливість та цінність спеціалізованої освіти підкреслює обмежена чисельність мистецьких ліцеїв: в Україні таких закладів лише шість. Лише один із них – Мистецький ліцей «Київська дитяча Академія мистецтв імені М. І. Чембержі» є неповторним інноваційним закладом спеціалізованої мистецької освіти, у якому у гармонійному поєднанні з усіма предметами загальноосвітнього циклу співіснують чотири напрями мистецтва: музичне, образотворче, театральне та хореографічне мистецтво. В основу концепції освітньої діяльності Академії було покладено інноваційну ідею безперервної

мистецької освіти – поєднання початкової, середньої та вищої ланок фахового навчання в одному закладі. Автором цієї концепції був народний артист України, професор, академік НАМ України, член-кореспондент НАПН України, композитор і музично-громадський діяч Михайло Чембержі. Відповідно до Розпорядження Представника Президента України від 1 лютого 1994 року № 57 «Про створення Київської дитячої Академії мистецтв» та наказу Головного управління культури від 24.03.1994 р. № 93 «Про створення Київської дитячої Академії мистецтв» у 1994 році було створено Київську дитячу Академію мистецтв та в 2018 році реорганізовано в Муніципальний заклад вищої освіти «Київська Академія мистецтв» зі спеціалізованою мистецькою школою «Київська дитяча Академія мистецтв імені М. І. Чембержі» - невідокремленим структурним підрозділом.

Упродовж 30 років існування Київська дитяча Академія мистецтв постійно розвивалася й зазнавала структурних змін. 4 серпня 2023 року на підставі рішення Київської міської ради від 23.06.2022 р. №4754/4795 «Про реорганізацію Муніципального закладу вищої освіти «Київська Академія мистецтв» та Київського університету ім. Б. Грінченка шляхом злиття та утворення Київського столичного університету ім. Б. Грінченка» та відповідно до розпорядження Київського міського голови від 08.09.2022 р. №486 «Про організаційно-правові заходи щодо виконання рішення Київської міської ради від 23.06.2022 р. № 4754/4795 «Про реорганізацію Муніципального закладу вищої освіти «Київська Академія мистецтв» та Київського університету ім. Б. Грінченка шляхом злиття та утворення Київського столичного університету», а також розпорядження Київського міського Голови від 13.03.2023р. № 190 «Про затвердження розподільчого балансу Муніципального закладу вищої освіти «Київська Академія мистецтв» мистецьку спеціалізовану школу КДАМ ім. М. І. Чембержі відокремлено в самостійну юридичну особу – Мистецький ліцей «Київська дитяча Академія мистецтв імені М. . Чембержі», який продовжує закладені традиції та започатковує нові вектори оновлення мистецького освітнього процесу. Наразі МЛ «КДАМ ім. М. І. Чембержі» очолює народний артист України Олег Марцинківський.

Унікальність інтегрованої освітньої системи наполегливо розвивається завдяки роботі досвідченого творчого педагогічного колективу, у якому працюють народні артисти України, народні художники України, заслужені артисти України та діячі мистецтв України, кандидати мистецтвознавства, викладачі-методисти, учителі-методисти. Створено потужну творчу атмосферу, динамізм та різноманітність якої є рушійною силою для постійного підвищення професійного рівня педагогів із метою виявлення та розвитку усіх творчих обдарувань учнів. Такий мистецький освітній простір, який не обмежений рамками одного виду мистецтва, значно розширює художній світогляд та формує широке уявлення про подальші перспективи професійної реалізації. Інтегрований освітній процес з предметами загальноосвітнього циклу - щоденно надихає фантазію, посилює зацікавленість та мотивацію дітей до розвитку своїх можливостей, стає не тільки фундаментальним навчанням, сповненим безліччю здобутків та вражень, а й виховує нову формацію високо розвинутої духовної молоді України. Вагома складова діяльності – партнерство з мистецькими інституціями та закладами.

В системі музичного мистецтва існують давні традиції наскрізної підготовки до вступу у ВНЗ шляхом отримання позашкільної та фахової передвищої освіти, а спеціалізована освіта скорочує цей шлях на два роки; в образотворчому та хореографічному мистецтві спеціалізована освіта МЛ «КДАМ ім. М. І. Чембержі» з 1 по 11 клас є великим професійним досягненням. Рання професійна підготовка у театральному мистецтві є унікальним явищем у зв'язку з існуючою відсутністю в Україні наскрізної профільної театральної освіти з 1 по 11 клас; фахова театральна освіта починається з рівня вищого навчального закладу. Результативність, якість навчання та виховання обдарованих дітей залежить від забезпечення умов для розкриття та розвитку всіх здібностей та обдарувань із метою їх подальшої реалізації у професійній діяльності. Саме на обдарованих особистостей суспільство насамперед покладає надії на розв'язання актуальних викликів сучасного життя. Підтримка та розвиток індивідуальності дитини, збереження та зростання її здібностей – надзвичайно важливе завдання сучасної освіти, яке вимагає високого педагогічного, та творчого рівня викладачів. Ізраїльський науковець Х. Відергор визначає «три найбільш необхідних вимоги до вчителя обдарованих дітей: 1) знання й ефективне використання навчальних технік; 2) сильні комунікативні здібності; 3) здібність розуміти й задовольняти

потреби дітей» [5]. Впливовим важелем оновлення педагогічних методик та підвищення професійного рівня викладачів стає практична доцільність і виконавча реалізація набутих мистецьких навичок у культурному просторі. Діючі методики раннього професійного розвитку, акцент на практичну реалізацію, набуття сучасного проєктного досвіду – надбання мистецького закладу освіти.

Досягнення та порівняльні результати	2023-2024	2025-2026
Гран-прі міжнародних та всеукраїнських конкурсів	21	61
1 місце міжнародних та всеукраїнських конкурсів	99	219
2 місце міжнародних та всеукраїнських конкурсів	51	31
3 місце міжнародних та всеукраїнських конкурсів	4	15
Участь учнів у міжнародних та всеукраїнських конференціях	6	2
Участь викладачів у конференціях, майстер-класах, семінарах, виставках	25	50
Участь викладачів у якості членів журі конкурсів, фестивалів, олімпіад	7	27
Почесні премії учнів президента України або голови міста Києва	2	3

За результатами 2023-2024 навчального року: 113 (з 280) учнів були долучені до участі в міжнародних та всеукраїнських конкурсах, за результатами 2025-2026 навчального року 159 (320) учнів були залучені до участі міжнародних та всеукраїнських конкурсах. Різноманітні творчі заходи, благодійні та патріотично-виховні проєкти та охоплюють весь учнівській контингент. На всіх концертних сценах, пленерах та виставках учні та викладачі – завжди разом. У Мистецькому ліцеї «Київська дитяча Академія мистецтв імені М. І. Чембержі» діє унікальна система інноваційної мистецької освіти, яка має великі результати та здобутки, цінні педагогічні методики, інноваційні форми освітнього процесу, ґрунтовний творчий досвід та подальші перспективи у справі виховання та розвитку обдарованих дітей та молоді, що може стати в подальшому зразком для вивчення, наслідування, розповсюдження та взаємодії з українськими та міжнародними партнерами.

Список використаних джерел:

1. Теоретичні передумови навчання обдарованих дітей. / Б. М. Андрієвський // Педагогічний альманах, 2011 № 9, С. 32-37
2. Кірєєнкова О. Обдаровані діти. Модель ідентифікації. / О. Кірєєнкова// Психолог, № 3(507), 2013–С. 46-48.
3. Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланта // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук. – метод. журнал. – 2004. – Випуск 3. – С. 112-118.
4. Лалак Н. В. Теоретичні засади навчання обдарованих дітей молодшого шкільного віку у контексті реформування освіти// Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Обдаровані діти - інтелектуальний потенціал держави», Інститут обдарованої дитини НАПН України національний центр Мала академія України», 11-17 липня 2016 року м. Чорноморськ, С. 54-56
5. Vidergor H. Impact of professional development programs for teachers of the gifted / H. Vidergor, B. Eilam // Gifted and Talented International. – 2011. – No. 26 (1–2). – P. 143–161

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Будник Наталія Олексіївна

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

budniknatasa920@gmail.com

Заслуговує на увагу той факт, що молодший шкільний вік є важливим етапом становлення особистості, оскільки саме в цей період навчальна діяльність набуває статусу провідної, формуються базові навчальні навички, самооцінка, навички самоконтролю та досвід соціальної взаємодії. Перехід до систематичного навчання супроводжується зміною соціального статусу дитини, необхідністю дотримуватися правил, взаємодіяти з учителем і однолітками, відповідати за результати діяльності. Сукупність цих вимог створює умови, у яких тривожність може виконувати адаптаційну функцію, але за надмірної вираженості стає чинником емоційного неблагополуччя та ускладнює психічний і соціальний розвиток дитини [2].

Так, шкільна тривожність розглядається як специфічна форма емоційного неблагополуччя, пов’язана з переживанням можливої невдачі, негативного оцінювання, невідповідності очікуванням значущих дорослих або соціального відторгнення саме в умовах шкільного життя. На відміну від загальної тривожності, її джерелом виступають навчальні та соціальні ситуації: перевірка знань, усна відповідь, виконання складного завдання, порівняння з однолітками, реакція вчителя чи батьків. У межах норми тривожність є природним адаптаційним механізмом, що мобілізує дитину перед значущою подією. Водночас за високого рівня вона набуває стійкого характеру та негативно впливає на навчальну мотивацію, самооцінку, увагу, пам’ять і соціальну взаємодію [2].

Психологічна природа шкільної тривожності визначається поєднанням ситуативної та особистісної складових. Ситуативна тривожність виникає як реакція на конкретну стресогенну подію, наприклад контрольну роботу або публічну відповідь, тоді як особистісна відображає стійку схильність сприймати широкий спектр ситуацій як потенційно небезпечні. У молодшому шкільному віці поступово зростає значення особистісної складової, що пов’язано з формуванням самооцінки, рівнем домагань, стилем виховання, характером вимог учителя та досвідом оцінювання.

Прояви шкільної тривожності мають комплексний характер і охоплюють емоційну, поведінкову, когнітивну та фізіологічну сфери. На емоційному рівні спостерігаються страх помилки, передчуття невдачі, сором’язливість, невпевненість у власних силах. Поведінково тривожність може виявлятися у відмові від відповіді, униканні складних завдань, залежності від допомоги дорослого, зниженні ініціативи; інколи можливі масковані прояви у вигляді дратівливості, апатії чи надмірної мрійливості. Когнітивними проявами є труднощі концентрації уваги, погіршення запам’ятовування та прийняття рішень у стресовій ситуації. Фізіологічні реакції можуть включати тремтіння, пітливість, головний біль, порушення сну та апетиту [3].

Вікова специфіка феномену зумовлена тим, що молодший школяр лише набуває досвіду довільної регуляції поведінки та оцінювання власних досягнень. Криза 7 років і включення дитини в систему систематичних вимог посилюють значущість оцінки дорослого та результату навчальної діяльності. За несприятливого поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників ситуативні переживання можуть закріплюватися як стійка стратегія реагування. У результаті тривожні діти частіше демонструють труднощі адаптації, зниження навчальної активності, невпевненість у спілкуванні та залежність від схвалення значущих дорослих [2].

Сучасні соціальні умови додатково актуалізують проблему шкільної тривожності. Нестабільність суспільного середовища, інформаційне навантаження, наслідки пандемії, дистанційне навчання та вплив воєнних подій створюють додаткові джерела невизначеності й

стресу для дітей. Дослідження українських авторів засвідчують підвищення рівня тривожних проявів у молодших школярів в умовах війни та наголошують на ролі сімейних і освітніх чинників у їх посиленні [1; 3]. Відтак школа має розглядатися не лише як простір навчання, а й як середовище емоційної підтримки, де важливими є своєчасне виявлення тривожності, доброзичливий характер оцінювання та створення психологічно безпечних умов взаємодії.

Таким чином, шкільна тривожність не може бути зведена лише до окремої емоційної реакції на навчальне навантаження. Це багатокомпонентний феномен, у якому взаємодіють особистісні особливості дитини, характеристики освітнього середовища та соціальні чинники. Саме комплексність її проявів обумовлює необхідність системного психолого-педагогічного супроводу молодших школярів, спрямованого на підтримку емоційної стійкості, формування адекватної самооцінки та розвиток конструктивних способів подолання стресових ситуацій.

Шкільна тривожність у молодшому шкільному віці є складним психологічним феноменом, який формується під впливом вікових особливостей, індивідуально-особистісних характеристик і умов освітнього середовища. Її нормальна вираженість виконує адаптаційну функцію, тоді як високий та стійкий рівень може негативно позначатися на навчанні, самооцінці та соціальній адаптації дитини. Структурно шкільна тривожність поєднує ситуативну й особистісну складові та проявляється в емоційній, поведінковій, когнітивній і фізіологічній сферах. У сучасних умовах особливого значення набувають рання діагностика, психологічно безпечне освітнє середовище та системна психолого-педагогічна підтримка молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Токарчук А., Коваль І. Підвищений рівень тривожності у дітей і підлітків свідків воєнного конфлікту: порівняльний аналіз, прогноз. PMGP. 2024. Т. 9, № 3. URL: https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/540 (дата звернення: 23.09.2026).

2. Prakhova S., Makarenko N. Directions on Prevention of School Anxiety of Junior Schoolchildren: the Today's Realities and the Prospects of the «New Ukrainian School» (Based on the Example of the Longitudinal Study). Problems of Modern Psychology. 2019. № 44. С. 234–254. URL: https://scispace.com/pdf/napriamki-preventsiyi-shkilnoyi-trivozhnosti-molodshikh-4kmlxal6nw.pdf (дата звернення: 23.09.2026).

3. Матвієнко О., Ведмеденко Н., Химич М. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 6 (1). С. 76–85. URL: https://pedagogy.com.ua/index.php/journal/article/view/84 (дата звернення: 23.09.2026).

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА-БАНДУРИСТА ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Войт Володимир Володимирович
аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Українського державного унівеситету імені Михайла Драгоманова
ORCID iD: https://orcid.org/0009-0009-2530-3845
vvvoyt@gmail.com
Науковий керівник:
д.п.н., професор ***Федоришин Василь Ілліч***

Професійна підготовка студента-бандуриста потребує поєднання виконавсько-педагогічних традицій із можливостями інноваційних технологій. Електронні нотні ресурси, аудіо- й відеозапис, цифрові засоби роботи з темпом та інтерактивні форми навчання

розширюють доступ до репертуару, урізноманітнюють процес оволодіння музичним твором та створюють додаткові можливості для аналізу власного виконання. Їхній потенціал особливо важливий для індивідуальної та самостійної роботи студента.

Виконавську майстерність студента-бандуриста розглядаємо як інтегровану професійно-особистісну якість, що поєднує технічну свободу, слуховий контроль, музичне мислення, художньо-інтерпретаційну самостійність і здатність до самооцінювання. Специфіка її розвитку залежить від конструктивних особливостей бандури, способу гри, прийомів звуковидобування та характеру репертуару. Ці особливості необхідно враховувати й під час застосування інноваційних технологій, добираючи їх відповідно до конкретних завдань виконавської підготовки.

Мета дослідження — обґрунтувати етапи формування виконавської майстерності студента-бандуриста засобами інноваційних технологій та визначити їхній зміст. Методологічною основою слугують культурологічний, особистісно орієнтований, гедоністичний, аксіологічний та акмеологічний підходи, а також педагогічні принципи, висвітлені в попередньому дослідженні автора.

Під інноваційними технологіями розуміємо сукупність сучасних педагогічних, цифрових та інструментально-технологічних засобів, спрямованих на вдосконалення процесу навчання, розвиток виконавської техніки, художньої інтерпретації та самостійної роботи студента-бандуриста. До них належать електронні нотні й мультимедійні ресурси, технології аудіо- та відеозапису, інтерактивні форми педагогічної взаємодії, а також технологічні рішення, що розширюють виконавські можливості інструмента. Педагогічна цінність таких засобів визначається не лише їхньою технічною новизною, а насамперед можливістю ефективніше досягати поставленої художньої мети.

У запропонованій методиці виокремлено три взаємопов’язані етапи: *організаційно-методичний, виконавсько-творчий* і *рефлексивно-аналітичний*. Їх розмежування є умовним, оскільки інноваційні технології можуть застосовуватися протягом усього навчального процесу. Водночас кожен етап має власну спрямованість: перший передбачає організацію роботи й ознайомлення з технологічними можливостями, другий — їх практичне застосування у виконавській діяльності, третій — аналіз досягнутих результатів та визначення напрямів подальшого вдосконалення.

Організаційно-методичний етап спрямований на визначення індивідуальних потреб студента, формування художніх орієнтирів і планування навчально-виконавської роботи. Викладач разом із студентом аналізує попередній виконавський досвід, конструктивні особливості інструмента, на якому здійснюється навчання, спосіб гри та характер репертуару. На цій основі визначаються технічні й художні завдання, послідовність їх опрацювання, очікувані результати та засоби оцінювання. Такий підхід дозволяє враховувати не лише особливості виконуваних музичних творів, а й потребу вдосконалення окремих прийомів гри, розвитку імпровізаційних навичок та інших складників виконавської майстерності.

На цьому етапі відбувається цілеспрямоване ознайомлення з можливостями інноваційних технологій: електронними партитурами й нотними редакторами, цифровими метрономами, програмами зміни темпу відтворення аудіозаписів, навчальними відеоматеріалами, аудіоархівами та засобами дистанційної педагогічної взаємодії. Студент опановує способи роботи з електронним нотним текстом, добирає відповідні темпові режими

для опрацювання складних фрагментів, порівнює виконавські інтерпретації та визначає можливості застосування технологічних засобів для розв'язання конкретних завдань.

Важливою передумовою ефективного використання технологій є розвиток музичного смаку, слухових уявлень і здатності формулювати власний художній задум. Художні орієнтири формуються у взаємодії з викладачем, у процесі слухання, порівняння та осмислення визначних виконавських зразків. Адже можливість зафіксувати й детально проаналізувати виконання ще не забезпечує здатності правильно оцінити його художню якість. З огляду на це запропонована методика передусім орієнтована на магістрантів і студентів старших курсів, які вже мають необхідний виконавський досвід, певний рівень музичного смаку та навички самостійної роботи.

Виконавсько-творчий етап передбачає практичне вдосконалення звуковидобування, координації рук, артикуляції, глушіння струн, ритмічної точності, фразування й темброво-динамічної виразності. На цьому етапі інноваційні технології застосовуються безпосередньо для розв'язання технічних і художніх завдань. Зокрема, цифровий метроном із різноманітними варіантами ритмічної пульсації сприяє вдосконаленню метро-ритмічної організації виконання, програми зміни темпу відтворення допомагають детально опрацьовувати складні фрагменти, а електронні нотні ресурси полегшують роботу з аплікатурою та виконавськими позначеннями.

Водночас технологічні можливості стосуються не лише цифрового середовища, а й удосконалення засобів безпосередньої взаємодії виконавця з інструментом. Наприклад, застосування штучних нігтів, добір їхнього матеріалу, форми й інших характеристик можуть бути спрямовані на досягнення певного тембру, характеру атаки звуку та бажаної якості звучання.

У цьому випадку технологічний пошук безпосередньо пов'язаний із формуванням індивідуального звукового ідеалу виконавця.

Важливе місце посідають аудіо- та відеозаписи окремих фрагментів виконання з подальшим аналізом. Прослуховування дозволяє виявляти неточності ритму, небажані динамічні перепади, недоліки фразування чи звуковидобування, які студент не завжди помічає безпосередньо під час гри. Перегляд відеозапису допомагає оцінити положення рук, координацію рухів і доцільність обраних виконавських прийомів. Водночас оцінювання технічних дій має здійснюватися з урахуванням їхнього впливу на художню якість виконання.

Виконавсько-творча діяльність охоплює також зіставлення різних інтерпретацій, пошук тембрових, артикуляційних і динамічних можливостей інструмента, імпровізацію та творче варіювання музичного матеріалу. Використання аудіозапису може сприяти осмисленню результатів такого пошуку, однак важливо зберігати спонтанний характер імпровізації та розвивати здатність студента до самостійного створення нових музичних рішень.

Рефлексивно-аналітичний етап спрямований на розвиток самостійного слухового оцінювання, виявлення причин виконавських складностей та визначення напрямів подальшої роботи. Для цього застосовуються прослуховування й перегляд записаних фрагментів, порівняння різних варіантів виконання, ведення електронного портфоліо з нотними позначками, виконавськими редакціями та коментарями викладача. Такі матеріали дають змогу простежувати індивідуальний розвиток студента, оцінювати зміни в його виконавській підготовці та конкретизувати наступні навчальні завдання.

Особливе значення має поєднання технологічних засобів аналізу з розвитком безпосереднього слухового самоконтролю. Зіставлення власних слухових вражень під час гри з подальшим прослуховуванням запису допомагає студентові точніше оцінювати виконання, поступово формуючи здатність сприймати його ніби з позиції стороннього слухача. У такий спосіб цифрові технології доповнюють традиційні методи розвитку музичного слуху, сприяють поглибленню виконавської рефлексії та зміцненню художньої самостійності.

Разом із тим використання технологій потребує раціональної організації навчального часу. Підготовка технічних засобів, здійснення записів, їх повторне прослуховування та порівняльний аналіз можуть істотно збільшувати тривалість роботи. Тому застосування таких засобів має бути цілеспрямованим і відповідати конкретним навчальним завданням. Необхідно також враховувати швидке оновлення цифрового обладнання та програмного забезпечення. Це зумовлює потребу фіксувати технологічні умови педагогічного експерименту, водночас зберігаючи можливість подальшого вдосконалення методики відповідно до розвитку нових технологій.

Взаємозв’язок етапів має циклічний характер: результати рефлексивного аналізу можуть зумовлювати повернення до опрацювання окремих виконавських прийомів, перегляду навчальних завдань або вибору інших технологічних засобів. Запропонована поетапна організація становить основу впровадження авторської методики в межах формувального педагогічного експерименту. Її результативність має бути визначена шляхом зіставлення показників виконавської майстерності до та після експериментального навчання. Отже, інноваційні технології розширюють можливості сучасної бандурної педагогіки, сприяючи взаємопов’язаному розвитку виконавської техніки, художнього мислення, творчих здібностей і професійної самостійності студента.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко А. Сучасне музичне мистецтво і комп’ютерні програми : навч. посіб. Київ : Ліра-К, 2022. 284 с.
2. Брояко Н. Теоретичні аспекти виконавської техніки бандуриста : монографія. Івано-Франківськ, 1997. 148 с.
3. Войт В. Наукові підходи та принципи формування виконавської майстерності студента-бандуриста в умовах воєнного часу. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2026. Вип. 23. С. 121–129. DOI: 10.59694/ped_sciences.2026.23.121.
4. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : навч. посіб. Київ : Музична Україна, 1997. 240 с.
5. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

ЛЯЛЬКОВИЙ ТЕАТР ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Тараракк Наталія Григорівна
Гіренко Наталія Ігорівна
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
n.i.hirenko@gmail.com

Ляльковий театр як різновид театралізованої діяльності доцільно інтегрувати в освітній процес закладу дошкільної освіти (ЗДО) для ознайомлення дітей із культурними та моральними цінностями й розвитку життєвих навичок. За даними українських дослідників, театралізована діяльність сприяє розвитку зв'язного мовлення та пізнавальних інтересів дошкільників [1], а також емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку [2]. Застосовуючи ляльковий театр, вихователь знайомить дітей з народними казками й традиціями, а персонажі-ляльки стають для них зразками поведінки, які допомагають вчитися долати труднощі та опановувати соціальні навички. У контексті культурної інтеграції ляльковий театр долучає дітей до світу мистецтва й традицій, а також сприяє повазі до культурного розмаїття та розширює уявлення про навколишній світ.

Така робота відповідає чинному Базовому компоненту дошкільної освіти (наказ МОН України від 12.01.2021 № 33), який реалізує компетентнісний, діяльнісний і дитиноцентрований підходи, розглядає гру як один з основних елементів навчання та структурує зміст за освітніми напрямами, зокрема «Мовлення дитини» і «Дитина у світі мистецтва» [3]. Новий Державний стандарт дошкільної освіти (постанова КМУ від 26.11.2025 № 1557), який набуде чинності 1 вересня 2027 р., визначає вісім освітніх напрямів, серед яких мовленнєво-комунікативний, математичний, природничо-екологічний та мистецький [4]. ЗДО можуть використовувати ляльковий театр у таких видах освітньої діяльності.

Ознайомлення з художньою літературою (художньо-мовленнєва діяльність). Ця діяльність має найбільший потенціал, оскільки ознайомлення з літературними творами тісно пов'язане з інсценізацією за їхніми мотивами. Ляльковий театр урізноманітнює форму розповіді: вихователь адаптує сценарій так, щоб він був конкретним і зрозумілим дітям. Головну роль відіграють мовлення та дії персонажів у поєднанні з декораціями, костюмами й звуковим оформленням, що підвищує сценічну виразність і вимоги до якості сценарію.

Математична та природничо-екологічна діяльність. Ляльковий театр можна використовувати для формування уявлень про кількість і форму та для ознайомлення з довкіллям. Так, українські народні казки «Рукавичка» та «Ріпка» дають змогу вправляти дітей у кількісній і порядковій лічбі та порівнянні розмірів персонажів, а казка «Колобок» – знайомити з круглою формою. Про природні явища та зміну погоди (сонячне тепло, вітер, дощ, сніг) можна розповісти за українською народною казкою «Сонце і Вітер».

Мистецька (художньо-продуктивна) діяльність. Щоб ознайомлення з літературними творами було змістовнішим, до створення персонажів слід залучати самих дітей: на заняттях з образотворчої діяльності вони розфарбовують, вирізають і наклеюють паперові фігурки, домальовують очі, ніс і рот. Такі персонажі можна використовувати й на заняттях з математики та ознайомлення з довкіллям. Наприклад, образи городніх рослин із вірша Олени Пчілки «Гарбузова родина» (гарбуз, диня, огірки, квасоля, буряки, картопля) допомагають розрізняти плодові й бобові рослини та коренеплоди, а також лічити й групувати їх; будиночки з казки «Троє поросят» – розпізнавати форми споруд і геометричні фігури.

Ігрові осередки. В осередку мистецтва діти відтворюють театральні дії, які раніше показував вихователь, – за його сценарієм або по-своєму, самостійно чи в групі.

Святкові заходи. Ляльковий театр поєднує слово, дію, декорації та звук, тому придатний для свят.

Розглянемо деякі підходи до використання лялькового театру в організації освітніх заходів для дітей дошкільного віку.

Алгоритм складається з трьох послідовних кроків (рис. 1). *Перший крок* – визначення цілей використання лялькового театру поряд з іншими цілями всебічного розвитку дитини. Він забезпечує дитиноцентрований підхід і є основою для добору змісту та видів діяльності, а самі цілі слугують критеріями оцінювання процесу. Цілі спрямовані на розвиток умінь дітей і досягнення очікуваних результатів з урахуванням їхнього рівня розвитку та потреб.

Другий крок – вибір змісту, що відповідає темі виховної роботи з дітьми 5–6 років. Це дає змогу пов'язати ляльковий театр з іншими освітніми напрямами відповідно до інтегрованого підходу, закладеного в Базовому компоненті та Державному стандарті дошкільної освіти [3, 4]. Ключовим є добір літературних творів: вони мають бути близькими до повсякденного життя дітей, з цікавим сюжетом і високою виховною цінністю, та торкатися виховання сімейних почуттів, прихильності до ЗДО, рідного краю й держави, а також пізнавальних і соціальних відкриттів про тварин, рослини, воду, природні явища, транспорт, професії тощо.

Третій крок – складання плану використання лялькового театру в конкретних заходах. План – це система організаційних заходів, на основі якої вихователь формує педагогічний задум застосування лялькового театру в конкретних ситуаціях.



Рис. 1. Алгоритм використання лялькового театру в організації освітніх заходів

Ляльковий театр є доцільним інтегративним засобом організації освітніх заходів для дітей старшого дошкільного віку, оскільки поєднує слово, дію, образотворчість і гру та може застосовуватися в різних видах діяльності ЗДО. Запропонований алгоритм (визначення цілей, вибір змісту, складання плану) забезпечує узгодженість заходів із вимогами Базового компонента й нового Державного стандарту дошкільної освіти, дитиноцентрованість роботи та можливість оцінювання її результатів. Перспективою є експериментальна перевірка ефективності алгоритму в ЗДО.

Список використаних джерел:

1. Жигора І. В. Упровадження театралізованої діяльності як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Імідж сучасного педагога. 2025. № 2 (221). С. 44–48. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-2(221)-44-48.
2. Гладун Л., Жаркова І. Емоційний інтелект та його формування в старшого дошкільника засобами театралізованої діяльності. Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 2023. № 4. С. 9–16. DOI: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.02.
3. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) (нова редакція) : наказ МОН України від 12.01.2021 № 33. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v0033729-21 (дата звернення: 21.09.2026).
4. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 № 1557. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1557-2025-п (дата звернення: 21.09.2026).

ВІД НОТНОГО ТЕКСТУ ДО ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ: ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Глазунова Ірина Кимівна
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського,
fm@udu.edu.ua

Актуальність теми. Формування майбутнього фахівця-музиканта передбачає не лише оволодіння технічними навичками, а й розвиток його здатності самостійно осмислювати нотний текст та створювати переконливу виконавську інтерпретацію. Важливого значення ця проблема набуває в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, який має сформувати за роки навчання у закладі вищої освіти як загальні, так й фахові компетентності. Творче мислення включає в себе цілий комплекс набутих знань і навичок, які формуються у процесі навчання, психологічного та фізичного розвитку особистості студента, під впливом усвідомлення різних аспектів та сфер культурного життя.

Уміння розкрити художній образ музичного твору є необхідною складовою професійної підготовки студентів закладів музично-педагогічного профілю. Оволодіння вмінням художньої інтерпретації музичного твору спирається на спільні зусилля соціології, філософії, естетики, психології, мистецтвознавства, що становлять методологічні засади педагогічних досліджень, спрямованих на діагностування та корекцію індивідуального творчого мислення, творчого розвитку майбутніх фахівців музичного мистецтва.(Л. Масол, Г. Падалка та ін.).

Науковці розглядають розкриття художнього образу (художню інтерпретацію музичного твору) як метод навчання, форму організації пізнавальної діяльності, засіб залучення студентів до пізнавальної діяльності. Доведено, що художня інтерпретація стає методом пізнання, якщо ґрунтується на принципах ретроспекції та актуалізації, розкритих у дослідженнях О. Котляревської [2].

Поняття «інтерпретація» (від латинського interpretation – роз'яснення, тлумачення) широко поширене у багатьох сферах науки та культури. Цей термін може відноситися до наукових текстів, літературних творів, образотворчого та музичного мистецтва. В педагогічній діяльності

художня інтерпретація набуває нових характерних особливостей, оскільки у свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно об'єднати мистецькі та педагогічні знання.

Художня інтерпретація дає поштовх до виникнення асоціацій, роздумів про сутність мистецтва, розвитку творчого мислення, глибокого проникнення у зміст твору та формування його цілісності. Інтерпретація музичного твору характеризується власною специфікою і являє собою особливий напрямок підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, що потребує формування та розвитку комплексу професійно-особистісних властивостей студента: його творчих здібностей, уяви, ерудиції, волі, емоційності, фахової компетентності.

Аналіз наукової літератури засвідчує наявність різних підходів до визначення такого поняття як «компетентність»: як досвід (І.Бех), наявність певних умінь та навичок (О. Биковська), синтез особистісно-психічних якостей (О.Кононко), результативна модель дій (В. Слот), здатність, здібність (Т. Єрмаков). Розкриваються різні аспекти професійної компетентності: від складного багатовимірного феномену (І. Михайліченко) до визначення ключових компетентностей та окремих аспектів формування професійних компетентностей майбутніх фахівців музичного мистецтва (О. Горбенко).

З точки зору Г. Падалки – сформована здатність до художньої інтерпретації музичного твору, художньо-педагогічної її різновиду свідчить про вищий ступінь професіоналізму в галузі музичної педагогіки, дає можливість успішно розв'язати проблему формування фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, його творче мислення [5].

Слід сказати, що формування фахової компетентності здійснюється, в першу чергу, на індивідуальних заняттях. Педагог-інтерпретатор, використовуючи різні вербальні, виконавські та педагогічні прийоми, необхідні форми й методи роботи, навчає студента самостійно розкривати художній образ музичного твору. Для таких інтерпретацій є, по-перше, характерним взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливають на пізнання твору. По-друге, проникнення в задум митця й адекватність його відтворення відбувається на основі декодування об'єктивної суті твору з включенням таких суб'єктивних механізмів особистісно-психологічного плану, як асоціативність, сприймання, тактильне відчуття звуку, емоційна й емпатійна реакція тощо.

Художня інтерпретація музичного твору є перекладом зі знаково-графічної мови на музичну. Опис музичного твору характеризується перекладом музичних понять і категорій на вербальну мову. В свою чергу, пояснення літературного твору та твору живопису може бути представлено як переклад літературних й образотворчих понять і категорій на вербальний опис. Чим старанніше інтерпретатор намагається розкрити свої і особисті переживання композитора та їхнє осмислення, тим більше він залучає додаткові описово-графічні засоби, такі, як образні й емоційно-психологічні характеристики, літературно-поетичні програми, аналогії з іншими видами мистецтва тощо. Проведення паралелей між музикою і живописом активізує просторові уявлення студентів, дає можливість знайти такий аналог художнього сприймання, як поліфонія в музиці і різні плани зображення в живописі чи скульптурі [4].

Доречно виділити виконавську, педагогічну та міжвидову інтерпретацію, оскільки вони безпосередньо пов'язані з активним перетворенням художнього образу, з розвитком творчого мислення студентів. Виконавська інтерпретація – це творче відтворення художнього образу виконавцем. Він може по-своєму осмислювати темп, динаміку, фразування, характер образів тощо. Педагогічна інтерпретація – адаптоване тлумачення художнього твору з метою його осмислення вихованцями, розвитку їхнього образного мислення, емоційного сприймання та творчих здібностей. Міжвидова (інтермедіальна) інтерпретація – це перенесення образів і змісту твору з одного виду мистецтва в інший (література – музика; музика – живопис; література – театр; музика – хореографія тощо).

Висновки. Художня інтерпретація музичного твору, що спирається на мистецькі аналогії і тим самим змістовно наповнює художній образ твору, може бути представлена як

послідовність педагогічного процесу: нотний текст – аналіз – осмислення музичного образу – творче переосмислення –художня інтерпретація.

Функціями художньої інтерпретації виступають такі, як: пізнавальна (роз'яснення музичного матеріалу), освітня (осмислення і відтворення цього матеріалу в навчальній аудиторії із забезпеченням виховного ефекту навчання), розвивальна (розвиток творчого мислення студентів). У результаті відтворюється нова якість творів, пов'язаних із пізнавальними, освітніми, розвивальними можливостями мистецтва, що дозволяє формувати фахові компетентності студентів закладів музично-педагогічного профілю.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Київ: Либідь.2003. Кн.1. 280с.
2. Котляревська О.І. Варіативний потенціал музичного твору: культурологічний аспект інтерпретування. Автореф….кандидата мистецтвознавства. Київ: Либідь. 1996..19с.
3. Ляшенко О.Д. Художня інтерпретація творів мистецтва в теорії та практиці наукового аналізу. Науково-методичний журнал: Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Київ: Освіта. 2011. Вип.2. С. 54-64.
4. Масол Л.М. Формування образного мислення. Київ: Освіта. 2001.78с.
5. Падалка Г. Музична освіта: естетичні виміри удосконалення. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. 2018. Вип.1. С.38-41.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВОКАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ БАРВІНСЬКОГО ТА ЮЛІЯ МЕЙТУСА У ФОРМУВАННІ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МОЛОДОГО СПІВАКА: МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ТА ВИКОНАВСЬКІ ЗАВДАННЯ

Годенюк Дмитрій Олександрович
аспірант кафедри музичного мистецтва
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв (Київ, Україна)
ORCID: 0009-0009-7322-3575
dimangodeniuk@gmail.com

Професійне становлення молодого співака в системі мистецької освіти передбачає комплексний розвиток вокально-технічних навичок, музично-інтонаційного мислення, художньої уяви та здатності до самостійної інтерпретації. Важливим чинником цього процесу є цілеспрямоване формування навчального репертуару, який забезпечує поступове ускладнення виконавських завдань і водночас сприяє засвоєнню національних музичних традицій. У цьому контексті особливої уваги заслуговує камерно-вокальна творчість Василя Барвінського (1888–1963) та Юлія Мейтуса (1903–1997), у якій представлені різні принципи взаємодії музичного й поетичного текстів, інтонаційного розвитку та вокальної драматургії.

Мета дослідження — визначити педагогічний потенціал камерно-вокальних творів В. Барвінського та Ю. Мейтуса у формуванні професійної майстерності молодого співака, окреслити методичні підходи до їх опанування та диференціювати виконавські завдання відповідно до особливостей композиторського письма.

Проблематика камерно-вокальної спадщини В. Барвінського висвітлена в дослідженні Є. Грудської, присвяченому стильовим та виконавським аспектам його лірики. Важливими для розуміння індивідуальної манери композитора є лірична спрямованість висловлювання, увага до інтонаційної деталізації та органічне поєднання українських музичних традицій із європейськими стильовими тенденціями. Камерно-вокальна творчість Ю. Мейтуса вирізняється жанровою різноманітністю, психологічною насиченістю, сюжетністю та виразним драматургічним трактуванням поетичного слова. Відмінність художніх принципів обох митців створює передумови для їхнього взаємодоповнювального використання в освітньому процесі.

У вокальній ліриці В. Барвінського особливого значення набувають природність мелодичного розгортання, гнучкість фразування, інтонаційна делікатність і взаємодія голосу з фортепіанною партією. Зокрема, солоспіви «Вечером в хаті» та «В лісі» на слова Богдана Лепкого становлять перспективний матеріал для розвитку кантиленного звуковедення, культури дихання та виразного відтворення ліричного образу. У процесі роботи над такими композиціями педагогічно доцільним є зосередження уваги на збереженні тембрової однорідності голосу, плавності переходів між регістрами, логічному розподілі дихання та узгодженні музичного фразування зі смисловою структурою поетичного тексту.

Окремим виконавським завданням постає виховання інтонаційної чутливості. Лірична природа музичного висловлювання потребує від співака вміння диференціювати ступені емоційної напруженості без надмірного динамічного форсування. Відтак опанування вокальних творів Барвінського доцільно пов'язувати з розвитком слухового контролю, точністю інтонування, м'якістю звукоутворення та здатністю передавати зміни психологічного стану засобами тембрової нюансації. Особливе місце посідає робота над фортепіанним супроводом як повноцінним компонентом художньої цілісності, що вимагає від молодого вокаліста сформованих навичок ансамблевої взаємодії з концертмейстером.

Інший комплекс професійних завдань актуалізується під час звернення до камерно-вокальної творчості Ю. Мейтуса. У його романсах особливого значення набувають декламаційна виразність, динаміка психологічного розвитку та інтонаційне відтворення поетичної драматургії. Показовим навчальним матеріалом можуть бути романси «Це було, як співав соловей над рікою», «Розсипає сонце щедрою рукою», «Про що задумалась, дівчино» на слова Володимира Сосюри, а також композиції «Земле рідна», «Ображайся на мене як хочеш», «Як хорошо радіти» та «Любов» на слова Василя Симоненка.

Звернення до цього репертуару дозволяє спрямувати навчальну роботу на розвиток виразної вокальної дикції, усвідомлення смислових акцентів, пластичності темпоритмічної організації та здатності вибудовувати цілісну драматургічну перспективу. Особливу увагу доцільно приділяти співвідношенню мовленнєвої інтонації та мелодичного контуру, оскільки надмірне підпорядкування словесного тексту суто вокально-технічним завданням може призвести до втрати психологічної переконливості виконання.

У методичному аспекті зіставлення камерно-вокальної спадщини двох композиторів дає змогу визначити взаємодоповнювальні напрями формування виконавської майстерності. Твори В. Барвінського доцільно використовувати для поглиблення кантиленної культури, розвитку інтонаційної гнучкості, тонкого динамічного нюансування та відчуття камерного стилю. Вокальна лірика Ю. Мейтуса відкриває ширші можливості для виховання декламаційної майстерності, драматургічного мислення, артистичної переконливості та психологічної виразності. Водночас таке розмежування має умовний характер, оскільки кожен із названих творів передбачає комплексну взаємодію технічних і художніх складників виконання.

Важливим принципом використання зазначеного репертуару є поступовість ускладнення навчальних завдань. На початкових етапах професійної підготовки пріоритетними виступають твори, що відповідають актуальним можливостям голосового апарату студента, забезпечують розвиток кантилени, дихальної координації та чіткої артикуляції. На наступних етапах доцільно залучати композиції зі складнішою гармонічною мовою, розгорнутою драматургією та підвищеними вимогами до вокальної витривалості й художньої самостійності. Вибір конкретного твору повинен визначатися не лише його жанрово-стильовими особливостями, а й діапазоном, теситурою, характером фразування та індивідуальними можливостями виконавця.

Методика опанування камерно-вокального твору передбачає послідовне проходження кількох взаємопов'язаних етапів: аналізу поетичного першоджерела, вивчення музичної форми й інтонаційної організації, визначення вокально-технічних труднощів, опрацювання ансамблевої взаємодії та формування цілісної інтерпретаційної концепції. Особливого значення набуває здатність студента самостійно аргументувати виконавські рішення, зокрема вибір характеру звуковедення, агогічних відхилень, динамічної перспективи та засобів емоційного розкриття поетичного образу.

Отже, камерно-вокальна творчість В. Барвінського та Ю. Мейтуса становить важливий ресурс професійного виховання молодого співака. Її педагогічний потенціал визначається різноманітністю вокально-технічних, інтонаційних, ансамблевих та інтерпретаційних завдань, що можуть бути реалізовані на різних етапах навчання. Комплексне залучення творів обох композиторів сприяє формуванню виконавця, здатного поєднувати технічну свободу з художньою переконливістю, усвідомлено працювати з поетичним текстом і розкривати індивідуальні стильові особливості української камерно-вокальної музики.

Список використаних джерел:

1. Грудська Є. С. Камерно-вокальна лірика В. Барвінського: стильовий та виконавський аспекти : магістерська робота. Харків : ХНУМ імені І. П. Котляревського, 2022. 56 с.

2. Барвінський В. О. Камерно-вокальні твори «Вечером в хаті», «В лісі» на слова Б. Лепкого (1910).

3. Мейтус Ю. С. Три романси на слова В. Сосюри : для високого голосу з фортепіано. Київ : Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1962. 19 с.

4. Мейтус Ю. С. Чотири романси на слова В. Симоненка : для голосу з фортепіано. Київ : Музична Україна, 1969. 22 с.

5. Барвінський Василь Олександрович. Енциклопедія Сучасної України. URL: https://esu.com.ua/article-40496.

6. Мейтус Юлій Сергійович. Енциклопедія Сучасної України. URL: https://esu.com.ua/article-66167.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА СОЦІАЛЬНИЙ ЕФЕКТ УЧАСТІ МОЛОДІ З ООП У ПУБЛІЧНИХ МИСТЕЦЬКИХ ПРОЄКТАХ

Голуб Ігор Михайлович
спеціаліст вищої категорії, викладач-методист ЗП(ПТ)О «Львівський професійний коледж прикладного мистецтва та дизайну»;
старший викладач кафедри дизайну та основ архітектури Інституту архітектури та дизайну Національного університету «Львівська політехніка»
mr.igor.gol@ukr.net

Актуальність. Державна політика України останніми роками послідовно декларує перехід від точкової допомоги людям з інвалідністю до системної безбар'єрності. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні визначає суспільну та громадянську безбар'єрність — забезпечення рівних можливостей участі всіх соціальних груп у житті громад — одним з ключових напрямів державної політики [5]. Щороку в межах Національного тижня безбар'єрності проводять інклюзивні мистецькі події та майстер-класи для дітей і молоді з інвалідністю, а також популяризують історії людей, які через мистецтво знаходять простір можливостей і підтримки [4]. Проте перехід декларацій у практику потребує наукового осмислення: що саме відбувається з молодою людиною з особливими освітніми потребами (ООП) психологічно й соціально, коли її творчість виходить за межі закритого заняття й потрапляє у публічний, зокрема галерейний простір.

Мета тез — систематизувати психологічні та соціальні ефекти участі молоді з ООП у публічних мистецьких проєктах на прикладі інклюзивної виставки «Деякі квіти», представленої у 2026 році в одному з провідних безбар'єрних мистецьких просторів України — Zenyk Art Gallery (Львів).

Виклад основного матеріалу. Zenyk Art Gallery (ZAG) — художня галерея у Львові, відкрита 19 лютого 2025 року і задумана як перший в Україні простір мистецтва, безбар'єрності та інновацій, покликаний забезпечити діалог між культурами, поколіннями й спільнотами [1]. Саме безбар'єрна інфраструктура та інклюзивна місія галереї стали передумовою того, що у квітні 2026 року тут відкрили виставку «Деякі квіти» — проєкт, який об'єднав роботи молоді з особливими освітніми потребами та людей з інвалідністю, виконані в техніці сучасного живопису з елементами абстракції та експресії [2]. Ігор Голуб, куратор проєкту та викладач Львівського професійного коледжу прикладного мистецтва та дизайну наголосив, «що ініціатива спрямована на забезпечення рівності й видимості кожної людини в українському культурному просторі, а кожна робота символізує внутрішнє світло та силу авторів, які творять усупереч обставинам» [2].

1. Психологічні ефекти. Формування досвіду успішної дії та зростання самооцінки. Завершення мистецької роботи, а надто її публічний показ, дає молодій людині з ООП підтверджений досвід власної компетентності для формування досвіду успішної дії та зростання самооцінки. Організатори проєкту «Деякі квіти» описують мету саме як утвердження внутрішньої сили авторів, які творять усупереч обставинам, — це формулювання прямо вказує на психологічну функцію публічної творчості як підтвердження суб'єктності [2].

Безпечне опрацювання складного досвіду через метафору. Змістовим стрижнем проєкту стала тема ботанічного мистецтва як форми самовираження в умовах війни. Автори програми зазначають, що проєкт ототожнюється з квітами, які, як і люди, можуть розквітати або згасати — зокрема під тиском війни [3]. Робота з такою метафорою дає молодій людині можливість

говорити про вразливість і травматичний досвід не прямо, а через художній образ, що знижує психологічне навантаження й водночас зберігає глибину висловлювання.

Гнучкість формату як умова психологічного комфорту. Формат участі в проєкті передбачав як індивідуальну роботу, так і заняття в малих групах — до п'яти осіб, залежно від теми й потреб конкретного учасника [3]. Це відповідає загальному психологічному принципу роботи з молоддю з ООП: не уніфікований, а індивідуалізований темп і формат творчої діяльності знижують тривожність і підвищують залученість.

Публічна оцінка роботи офіційними особами — зокрема представниками органів місцевої влади, які під час відкриття виставки підкреслили високий рівень таланту молодих авторів і наголосили на обов'язку держави підтримувати такі ініціативи та зміцнювати віру авторів у власні можливості, — має самостійний психотерапевтичний ефект, оскільки зовнішнє визнання від соціально значущих постатей закріплює позитивну самооцінку учасників [2].

2. Соціальні ефекти. Соціальна видимість у немаргінальному просторі. На відміну від показу робіт у межах закладу освіти чи реабілітаційного центру, розміщення виставки в провідній галерейній інституції країни змінює суспільну оптику: глядач сприймає роботи молоді з ООП не в контексті «спеціального» середовища, а нарівні з іншими подіями культурного календаря повністю безбар'єрного простору [1; 2].

Проєкт передбачав формування довготривалого культурного продукту, не лише виставковий показ, а й створення друкованого каталогу та навчального посібника з адаптованих художніх технік, напрацьованих у викладацькій практиці автора програми [3]. Це переводить одноразову подію в тривалий соціальний ресурс. Методика стає відтворюваною і масштабованою для інших освітніх закладів, а каталог — документальним підтвердженням авторства й фахового визнання робіт кожного учасника.

Реалізація подібних проєктів відбувається в межах грантових програм Українського культурного фонду, зокрема стипендіальних, орієнтованих на створення мистецького середовища для молоді з порушеннями слуху, розладами аутистичного спектра, а також із залученням жінок, які зазнали вимушеного переміщення, і ветеранів/ок [6]. Це свідчить про перехід від поодиноких ініціатив окремих педагогів до системної, інституційно підтримуваної практики на державному рівні.

Подібні виставкові проєкти безпосередньо узгоджуються з логікою Національного тижня безбар'єрності, у межах якого популяризують історії людей, що через мистецтво створюють простір можливостей і підтримки [4], а також із ширшою Національною стратегією із створення безбар'єрного простору, яка визначає культурну й суспільну участь людей з інвалідністю пріоритетом державної політики до 2030 року [5]. Публічний мистецький проєкт у такий спосіб виконує роль локального, але наочного втілення загальнонаціонального курсу.

Висновки. Участь молоді з ООП у публічних мистецьких проєктах, реалізованих у повністю безбар'єрному галерейному просторі, дає виражений психологічний ефект — закріплення досвіду успішної дії, безпечне метафоричне опрацювання травматичного досвіду війни, зниження тривожності завдяки гнучкому індивідуалізованому формату та зростання самооцінки через суспільне визнання. На соціальному рівні такі проєкти забезпечують видимість творчості молоді з ООП у немаргінальному культурному контексті, перетворюють одноразову подію на тривалий і відтворюваний освітній продукт (каталог, методичний посібник) та інституційно узгоджуються з державною політикою безбар'єрності. Водночас доведення цих ефектів на рівні первинних емпіричних даних вимагає безпосереднього

залучення голосів самих учасників — молодих авторів, — що визначає перспективний напрям подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Zenyk Art Gallery // Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Zenyk_Art_Gallery

2. Коновал Х. У Zenyk Art Gallery відкрили експозицію робіт молоді з інвалідністю // Гал-Інфо, 17.04.2026. URL: https://galinfo.com.ua/news/u_zenyk_art_gallery_vidkryly_ekspozytsiyu_robit_molodi_z_invalidnistyu_447559

3. У Львові реалізують мистецький проєкт для вразливих верств населення «ДЕЯКІ КВІТИ» // Департамент освіти і науки Львівської ОВА. URL: https://osvita.loda.gov.ua/?id=2244&page=blog

4. Мистецтво без меж: Національний тиждень безбар'єрності 2026 // Міністерство культури та стратегічних комунікацій України. URL: https://arts.gov.ua/mystecztvo-bez-mezh-naczionalnyj-tyzhden-bezbaryernosti-2026/

5. Безбар'єрність // Національна соціальна сервісна служба України. URL: https://nssu.gov.ua/bezbariernist

6. Реєстр програми «Стипендії» // Український культурний фонд. URL: https://ucf.in.ua/m_programs/67389805ac56b13ff33720c2/register

FLUID ART: НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ ДЛЯ КВАЛІФІКОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗА ПРОФЕСІЯМИ «ЖИВОПИСЕЦЬ»

Голуб Христина Ігорівна
майстер виробничого навчання
ЗП(ПТ)О «Львівський професійний коледж прикладного мистецтва та дизайну»
semanivhristina@gmail.com

Підготовка кваліфікованих фахівців художнього напряму — живописців та монтажників експозиції і художньо-оформлювальних робіт (МЕХОР) — потребує постійного оновлення навчально-методичного забезпечення відповідно до сучасних художніх практик, вимог ринку праці та компетентнісного підходу в професійній освіті [2- 3; 5-7]. Технологічна освіта художників сьогодні поєднує класичну академічну школу з новітніми напрямами образотворчого мистецтва, серед яких дедалі більшої популярності набуває техніка «флюїд-арт» (fluid art) — сучасний вид абстрактного живопису рідкими акриловими фарбами, заснований на керованому русі та взаємодії пігментів і медіумів на площині [8].

Навчально-методичне видання «FLUID ART» (авторка Христина Голуб, майстер в/н Львівського ПК ПМД; рецензент Михайло Копельчак, кандидат педагогічних наук, доцент, директор Львівського навчально-наукового центру професійної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова) покликане системно викласти теоретичні засади, матеріалознавство, техніку безпеки, поетапні алгоритми виконання робіт та

методичні рекомендації з викладання цієї техніки здобувачам освіти [1]. Представлені нижче тези обґрунтовують педагогічну, професійну та практичну доцільність його впровадження в освітній процес закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти художнього спрямування.

1. ***Відповідність запитам сучасної художньої практики та ринку праці.*** Флюїд-арт остаточно закріпився як самостійний і затребуваний напрям сучасного абстрактного живопису, що активно використовується в оформлювальних, декоративних та арт-терапевтичних практиках. Заклади освіти художнього профілю (зокрема ті, що готують фахівців за професіями «Живописець, вітражник», «Живописець, флорист», «Монтажник експозиції та художньо-оформлювальних робіт, флорист») дедалі частіше включають нетрадиційні техніки живопису до переліку компетентностей своїх випускників, що підтверджує актуальність відповідного методичного супроводу.

2. ***Поєднання компетентностей за спорідненими професіями «Живописець» і «МЕХОР».*** Зміст професії «МЕХОР» передбачає монтаж декоративно-художніх елементів експозицій, рекламно-оформлювальні та макетні роботи, що органічно поєднується з навичками створення яскравих, фактурних, декоративних поверхонь засобами флюїд-арту. Опанування техніки розширює спектр оформлювальних рішень (панно, декоративні вставки, елементи інтер'єру та виставкових стендів), які здобувач зможе застосовувати як живописець і як монтажник художньо-оформлювальних робіт одночасно, що посилює міжпрофесійну інтеграцію освітньої програми.

3. ***Розвиток творчих і композиційних здібностей здобувачів освіти.*** Педагогічна наука та методична практика мистецької освіти неодноразово підтверджували, що застосування нетрадиційних технік живопису є ефективним засобом розвитку творчих здібностей, формування естетичної культури, композиційного та колористичного мислення учнів і студентів. Флюїд-арт, що ґрунтується на керованій випадковості поєднання кольорів, ефективно розвиває відчуття кольорової гармонії, композиційної рівноваги та вміння працювати з фактурою і плямою — базові професійні якості живописця.

4. ***Інноваційність методики викладання.*** Сучасні дослідження у сфері мистецької педагогіки наголошують на потребі впровадження інноваційних методів і стратегій викладання образотворчого мистецтва, проєктного навчання та інтерактивних технологій для підвищення мотивації й творчої активності здобувачів освіти. Видання «FLUID ART» відповідає цій тенденції, пропонуючи інноваційну, експериментальну техніку як інструмент осучаснення навчальної програми без відриву від класичних основ живопису.

5. ***Мотиваційний та психолого-педагогічний ефект.*** Флюїд-арт активно застосовується не лише як художня техніка, а й як інструмент арттерапевтичної практики, що сприяє зниженню тривожності, розвитку емоційного інтелекту та формуванню стійкої мотивації до навчальної діяльності. Включення такого методичного матеріалу є особливо доцільним на початкових етапах навчання, коли важливо сформувати в здобувачів освіти впевненість у власних творчих можливостях та стійкий інтерес до професії.

6. ***Доступність для здобувачів із різним рівнем початкової підготовки.*** На відміну від академічного рисунка та живопису, техніка флюїд-арт не вимагає від початківця досконалого володіння малюнком, що дозволяє використовувати її як адаптивний, вирівнювальний етап навчання на молодших курсах, а також у роботі зі здобувачами освіти, які мають різний рівень довишкільної художньої підготовки.

7. ***Методична повнота та структурованість матеріалу.*** Побудова навчально-методичного видання за принципом послідовного викладу — від історії й матеріалознавства техніки, вимог безпеки праці з рідкими акриловими медіумами та розчинниками, класифікації прийомів (техніки «клітинки», «дерево», «свайп», заливка через лійку тощо) до практичних завдань і критеріїв оцінювання — відповідає загальним методичним вимогам до навчальних посібників закладів професійної та фахової передвищої освіти й забезпечує викладачу готовий дидактичний інструментарій.

8. ***Формування практичних навичок роботи з сучасними матеріалами.*** Опанування специфіки рідких акрилових фарб, силіконових і спиртових медіумів, технології нанесення шарів та контролю в'язкості сумішей формує в здобувачів освіти практичні навички роботи з новими художніми матеріалами, що розширює їхню професійну універсальність і конкурентоспроможність на ринку праці.

9. ***Виховання самостійності та експериментального мислення.*** Специфіка флюїд-арту — керування процесом без повного контролю над кінцевим результатом — виховує в здобувачів освіти готовність до художнього експерименту, самостійність у прийнятті творчих рішень та вміння аналізувати й коригувати процес роботи, що є важливою складовою професійної підготовки живописця і фахівця оформлювального профілю.

10. ***Універсальність застосування у навчальному процесі.*** Матеріал видання може використовуватися як на аудиторних заняттях з фахових дисциплін («Живопис», «Основи композиції та кольорознавства», «Технологія виконання художніх робіт»), так і в гуртковій, самостійній та позааудиторній творчій роботі, а також слугувати основою для конкурсних, виставкових і проєктних робіт здобувачів освіти, що підвищує його методичну цінність та практичну затребуваність у закладі освіти.

Висновок. Навчально-методичне видання «FLUID ART» є педагогічно обґрунтованим, методично структурованим та практично затребуваним ресурсом для підготовки фахівців художнього напряму. Його впровадження сприятиме осучасненню змісту фахової підготовки, розвитку творчого потенціалу та професійних компетентностей здобувачів освіти, розширенню їхніх практичних навичок роботи із сучасними художніми матеріалами й технікам, а також підвищенню мотивації до навчання і конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Це дає підстави рекомендувати видання до використання в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти художнього профілю.

Список використаних джерел:

1. Голуб Х. І. Fluid Art. Навчально-методичне видання для студентів професії «Живописець». Львів: Львівський ПК ПМД, 2026. 54 с. URL: https://lvphu.org.ua/wp-content/uploads/2026/03/h.golub_fluid-art_2026.pdf
2. Живописець; оформлювач вітрин, приміщень та будівель / Регіональний центр професійної освіти ресторанно-готельного, комунального господарства, торгівлі та дизайну м. Харкова. URL: http://cpto4.ptu.org.ua/abituriyent/
3. Методика поєднання академічного живопису з новими креативними пошуками і методами ведення навчального малюнка / Науковий журнал Кам'янець-Подільського національного університету. URL: https://journal.kdpu.edu.ua/ped/en/article/download/6252/5723/9962

4. Навчальний посібник «Нетрадиційні техніки живопису» / Наурок. URL: https://naurok.com.ua/navchalniy-posibnik-netradiciyni-tehniki-zhivopisu-186588.html
5. Освітньо-професійна програма/освітні стандарти зі спеціальності 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» / Дніпровський фаховий коледж мистецтв. URL: https://dniproart.college/doc/2022/11/023-2.pdf
6. Професія «МЕХОР, флорист» / Львівський професійний коледж прикладного мистецтва та дизайну. URL: https://lvphu.org.ua/profesii-ta-spetsialnosti/mekhor-floryst/
7. Професії та спеціальності художнього відділення / Львівський професійний коледж прикладного мистецтва та дизайну. URL: https://lvphu.org.ua/profesii-ta-spetsialnosti/
8. Флюїд-арт: гармонія кольору, руху та емоцій у живописі / Одеса-Арт. URL: https://odart.od.ua/flyuyid-art-garmoniya-koloru/

РОЛЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО СТУДЕНТСЬКОГО ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ У РОЗКРИТТІ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ

Голубицька Надія Олександрівна
Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хорового диригування та методики і теорії музичної освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
n.o.holubytska@udu.edu.ua

Трансформація вищої мистецької та педагогічної освіти в Україні вимагає переходу від репродуктивних методів навчання до формування самостійної, критично мислячої та творчо активної особистості [1]. У цьому контексті навчальний студентський хоровий колектив виступає унікальним середовищем, де фахова підготовка поєднується з естетичним вихованням, емоційною підтримкою з боку організаторів навчального процесу та колективною співтворчістю [3].

Функціонування студентського хору суттєво відрізняється від професійного: тут виконавська діяльність підпорядкована навчально-виховним завданням. Керівник колективу (диригент, хормейстер) постає не лише як інтерпретатор музичних творів, а й як педагог-наставник, психолог та модератор творчого розвитку здобувачів освіти. Актуальність теми зумовлена потребою систематизації методів керівництва хором для максимальної актуалізації потенціалу кожного студента в умовах сучасних викликів [1; 3].

Процес розкриття творчих можливостей студентів у хорі базується на раціональному доборі репертуару. Охоплення різних стильових пластів – від класики й духовного співу до сучасних авангардних партитур та обробок фольклору. Зазначене сприяє розширенню слухового кругозору молоді та стимулює їхнє художнє мислення [3; 5].

У репетиційній роботі керівник застосовує інтерактивні підходи, зокрема:

здійснення спільного інтерпретаційного пошуку шляхом залучення студентів до обговорення драматургії та нюансування твору, що перетворює їх на активних учасників мистецької співтворчості [2; 4];

диференційований підхід, який передбачає створення для студентів можливостей та формування передумов для здійснення самостійної навчальної роботи з хоровим колективом, а також надання допомоги в хормейстерській роботі [5];

сприяння щодо набуття студентами виконавської рефлексії, а саме розвиток навичок самокритики та слухового контролю [2].

Сучасний воєнний стан в Україні висуває принципово нові вимоги до організації

діяльності навчального хорового колективу. Керівник хору змушений гнучко трансформувати традиційні форми роботи, забезпечуючи безперервність освітнього процесу, безпеку учасників та підтримку їхнього ментального здоров'я [1; 3], а саме:

-зміна форматів та розкладу – впровадження змішаних та дистанційних форм репетиційної роботи (використання аудіозаписів, індивідуальна онлайн-перевірка партій, робота з партитурами в режимі "online");

-гнучкість репертуарної політики – включення творів, що несуть життєствердний, патріотичний та психотерапевтичний зміст, що сприяє подоланню стресу та формуванню емоційної стійкості студентства;

-адаптація до безпекових умов: оперативна перебудова репетиційного процесу в укритті, розробка мобільних програм і камерних складів хору, здатних функціонувати в умовах частих повітряних тривог або відключень електроенергії [2; 3].

Аналіз освітніх програм топових закордонних закладів вищої освіти (*Harvard University, Juilliard School, Royal Academy of Music, Schulich School of Music at McGill University*) виявляє низку інноваційних тенденцій у роботі керівника хору [4; 6]:

-перехід від авторитаризму до фасилітації (педагогічного супроводу) та менторства – диригент виступає консультантом і натхненником, заохочуючи студентські ініціативи (диригування, авторське аранжування та створення власного репертуару) [4; 5];

-цифровізація репетиційного процесу – передбачає використання спеціалізованого програмного забезпечення для спектрального аналізу голосу, комп'ютерного моделювання акустики та мультимедійних аудіопартитур стимулює якісну самостійну підготовку студентів [6].

-міждисциплінарність – залучення хору до крос-секторальних проєктів (поєднання музики, пластики, театру та візуальних мистецтв) формує універсальні креативні компетентності [4; 6];

-створення психологічно безпечного середовища (*student well-being*). Орієнтація на емпатію та конфлікт-менеджмент мінімізує сценічний страх і сприяє вільній самореалізації [4; 5].

Успішне розкриття особистісного ресурсу студента музиканта в навчальному хоровому колективі залежить від рівня комунікативної культури хормейстера [2; 3]. Емоційне лідерство, партнерський стиль спілкування та підтримка перших успіхів створюють атмосферу довіри [5].

Концертно-виконавська діяльність, благодійні виступи та участь у фестивалях під орудою досвідченого наставника згуртовують колектив навколо спільних цілей. У результаті виникає ефект синергії, коли сукупний творчий потенціал хорового колективу перевищує суму потенціалів окремих його учасників [2; 3].

Керівник навчального студентського хорового колективу відіграє системоутворювальну роль у розкритті творчого потенціалу студентів. Поєднання вітчизняних академічних традицій, гнучкості в умовах воєнного стану та інноваційних зарубіжних практик (фасилітація, цифровізація, міждисциплінарність) дає змогу сформувати висококваліфікованого, ініціативного та гармонійно розвиненого фахівця.

Список використаних джерел:

1. Педагогіка і психологія розвитку творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол.: В. В. Москальов та ін. Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2024. 380 с. URL: https://magazine.mdpu.org.ua/index.php/nv/article/download/3099/3559/

2. Пучко-Колесник Ю., Скорик А., Шумська Л., Шевчук І., Антіпіна І. Performance style of a contemporary choral conductor in the context of the current artistic space: from rehearsal to media presentation. AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research. 2024. Vol. 14, Issue 1. P. 185–188.

3. Пучко-Колесник Ю. Хоровий спів – більше ніж музика, це духовна спорідненість. Журнал “Музика”. 2025. URL: https://mus.art.co.ua/yuliia-puchko-kolesnyk-khorovyy-spiv-bilshe-nizh-muzyka-tse-dukhovna-sporidnenist/

4. Blunnie R. Curating and Creating Collective Artistic Experiences: The Role of the Choral Conductor in Higher Education. Arts. 2025. Vol. 15, No. 3. P. 42–56. DOI: https://doi.org/10.3390/arts15030043

5. Brinson D. L., Demorest S. M. Choral Music Experience: Building a Successful Choral Program. 2nd ed. New York : Routledge, 2020. 284 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9780429461163

6. 2025 University Choral Program Spotlight: Six Programs Shaping Today's Choral Leaders. Chorus America. 2025. URL: https://chorusamerica.org/publications/blog/2025-university-choral-program-spotlight-six-programs-shaping-todays-choral

САМОСТІЙНА МИСТЕЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Горбенко Сергій Семенович

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

ssgorbenko@gmail.com

Аналіз змісту поняття «компетентність» та досвід нашої педагогічної роботи свідчить про те, що вона формується, розвивається і проявляється в процесі конкретної діяльності, включає як основні характеристики, так і відповідні знання та досвід. Значне місце у даному процесі займає самостійність, активізація механізмів загального і професійного саморозвитку індивіда. У цьому зв’язку можна говорити про те, що компетентність є «вмінням та культурою здійснення певної діяльності»[4]. Але такі вміння у кожної людини мають особистісний характер і проявляються в процесі активних самостійних дій людини спрямованих на її розвиток. Це означає, що ми можемо виокремити *особистісну компетентність* яка, з нашої точки зору, базується на «самостях», прагненні індивіда до постійного підвищення своєї освітньо-фахової компетентності через саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію, саморегуляцію тощо.

Під «особистісною компетентністю» майбутнього фахівця мистецького напряму (музика, хореографія, образотворче мистецтво) нами розуміється інтегральна характеристика майбутнього фахівця, єдність теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності. Ця інтегральність засвідчується його здатністю свідомо мотивувати, організовувати, регулювати, контролювати та адекватно оцінювати результативність своєї життєдіяльності й укладених в неї особистісних зусиль. За нинішніх умов критеріями оцінки стану сформованості особистісної компетентності слугують **такі фактори, як** міра реалізації майбутнім фахівцем свого інтелектуального, емоційно-ціннісного, духовно-морального, вольового та рефлексивного потенціалів; прояви самостійного мислення і практичних дій, творчої активності, високої продуктивності навчальної та педагогічної діяльності тощо. Механізмами розвитку цього феномену є рефлексія, смислотворення, свобода вибору, автономність, відповідальність, творчість тощо.

Процес розвитку особистісної компетентності, на наш погляд, включає, *по-перше,* створення в навчальному закладі середовища, для якого характерна високогуманна творча атмосфера та співпраця. *По-друге*, сприяння організації освітнього процесу такого змісту, котрий забезпечував би вільний розвиток студента в ході освоєння ним фахових мистецьких дисциплін (музичних, хореографічних, образотворчих). *По-третє*, набуття професійних

якостей, основою яких є високий рівень сучасних знань, навичок, способів мислення набутих мотивованою самостійною діяльністю.

У контексті особистісно орієнтованого навчання до особистісних компетентностей майбутнього фахівця мистецького профілю, ми відносимо сформованість ставлень до сучасних завдань мистецько-освітнього процесу, що проявляються в ряді здатностей студента, які мають стратегічний характер, а саме: виявляти людські риси і мистецькі здібності тих, хто навчається, зародки їх духовно-естетичної позиції; включати життєвий досвід до процесу сприймання творів мистецтва; усвідомлювати необхідність та особливості практичної вибудови суб'єкт-суб'єктних стосунків між учасниками мистецько-освітнього процесу; усвідомлювати і реалізовувати на практиці систему оцінювання навчальних досягнень індивіда на основі творчої самостійності; вільно управляти особистою фаховою діяльністю, реагувати на педагогічні інновації, технології, методичні прийоми які можуть бути реалізовані ним у його власній діяльності; виявляти інтерес та здатність до самостійного набуття професійних знань, умінь і навичок та сформувати особистісне ставлення до сучасних завдань мистецької освіти.

Однією з головних навичок, яка має бути притаманна кожному висококваліфікованому фахівцю в будь-якій галузі є здатність до самостійної діяльності. Самоосвіта у вищому навчальному закладі – це цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність студента яка слугує для вдосконалення арсеналу його компетентностей, задоволення потреб у самореалізації, підвищення освітньо-професійного і науково-методичного рівнів [3-56]. Особливого значення вона набула, з об'єктивних та суб'єктивних причин, в останні роки. Основна її мета полягає в тому, щоб навчити студентів самостійно опрацьовувати, аналізувати і осмислювати навчальний матеріал; формувати у них пізнавальну активність, потребу безперервного самостійного поповнення сучасних знань і вмінь. Тобто підвищувати рівень своєї особистісної компетентності.

Один із засновників гуманістичної психології Абрахам Маслоу вказував на те, що серед усіх основних потреб особистості найвище місце займає потреба в самоактуалізації. Він наголошував, що «всі самоактуалізовані люди прагнуть розібратися в собі»[2-18]. Людина прагне максимально реалізувати свій потенціал здібностей, щоб самоствердитись за рахунок включення цілого комплексу особистісних функцій – рефлексії, колізійності, мотивації, смислотворчості тощо. Самостійність навчає студентів бути вільними учасниками навчального процесу, здатними приймати рішення, визначати пріоритети та розпоряджатися своїм часом. Як свідчать наші спостереження , це потребує додаткових фахових якостей які, значною мірою, сконцентровані у понятті «особистісна компетентність», що відноситься до найважливіших напрямів гуманізації мистецько-освітнього процесу.

Процес розвитку особистісної компетентності в ході самостійної діяльності передбачає здійснення комплексу наступних дій: створення педагогічного середовища для вільного інтелектуального, емоційного і творчого зростання кожного студента, продуктивної самоактуалізації та умов для формування його уявного та реального професійного «Я» [1-86]; стимулювання майбутніх фахівців до постійного професійного саморозвитку, пошуку та засвоєння знань, умінь і механізмів свого фахового самовдосконалення на основі нової освітньої парадигми; опора на сучасні технології мистецького навчання, що базуються на мотивації до самостійного набуття знань; надання майбутнім спеціалістам можливості самореалізації власного творчого потенціалу в процесі освоєння ними фахових дисциплін; орієнтація на самобутність, неповторність кожного студента, налагодження атмосфери віри у його професійні можливості.

Отже, особистісна компетентність є інтегральною характеристикою майбутнього фахівця мистецького напряму, яка засвідчується його здатністю свідомо мотивувати, організовувати, регулювати, контролювати та адекватно оцінювати результативність своєї фахової діяльності. Вона характеризується розвитком власних рефлексивних рис, мірою самостійно

вкладених у неї особистісних зусиль, набутим досвідом творчо самовиражатися, реалізовувати потенційні можливості, орієнтуватися на духовні цінності, самостійно добувати знання та домагатися фахового успіху.

Список використаних джерел:

1.Бех І. Особистість у просторі духовного розвитку. Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.

2 .Маслоу А. Самоактуалізація личности и образования /Пер с англ. Г.Балла. Киев-Донецк, 1994. 49с.

3. РуденькаТ.М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей засобами артпедагогіки:дис…канд. пед. наук:13.00.04. Житомир,2017.237 с.

4. Соколова, А. (2022). Інтерактивні форми і методи дистанційного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. *Professional Art Education, 3(1), 6-16. https://doi.org/10.34142/27091805.2022.3.01.01*

ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА

Громова Таміла Сергіївна

Науковий керівник: *Мірошниченко О.М.*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри корекційної психопедагогіки та здоров'я людини

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

Процес художньо-естетичного виховання учнів середнього шкільного віку з порушеннями зору має специфічний характер оскільки зорова недостатність характеризується нечіткістю, бідністю, фрагментарністю, деформацією, спотвореністю або вербалізмом естетичних уявлень та труднощів у формуванні цілісного синтетичного образу предметів явищ навколишньої дійсності. [2] Як стверджує Є.П.Синьова, чого немає у сприйманні того й не може бути в уявленнях дітей зі зниженим зором. [4] Відповідно уявлення є нестійкими та неточними, порушується їх предметність та цілісність, знижується швидкість та правильність їх формування, поняття про предмети та явища навколишньої дійсності неповні, не підкріплені чуттєвими образами, порушений ступінь узагальненості понять (Н.С.Костючек, І.П.Чигринова та ін.).

Водночас художнє слово виступає потужним компенсаторним та корекційно - розвивальним засобом, який за умови належної методичної організації здатний активізувати збережені аналізатори (слуховий, дотиковий), розвинути емоційну сферу, творчу уяву та естетичне мислення школярів.

Художньо-естетичне виховання засобами художнього слова найактивніше формується під час ознайомлення з ліричними творами. Тому закономірно, що в українській літературі значне місце відводиться ліричним віршам. Проте робота з ними викликає у дітей певні труднощі. Це пояснюється насамперед специфічними особливостями лірики як особливої форми художньої літератури.

Діти підсвідомо відчувають слово, а вчитель має допомогти їм зробити ці відчуття свідомими, піднести емоційне переживання слова до рівня естетичної насолоди, яка в

майбутньому супроводжуватиме сприймання довкілля. Крім того, засвоєння школярами мовних, сюжетних та композиційних прийомів поетики в майбутньому допоможе повноцінно сприймати будь-який художній твір. [1]

Відомо, що в процесі освітньої діяльності в учнів відбувається засвоєння знань, формування основних умінь й навичок, розвивається їхнє ціннісне ставлення до світу, формуються, інтегруються й виявляються різноманітні особистісні якості. Також формується здоров'язбережувальна поведінка яка є складовою не тільки духовного здоров'я, а й фізичного, психічного і соціального. Діти мають усвідомити ціннісне ставлення до себе, свого життя, здоров'я та важливість отримання позитивних емоцій. [3]

Позитивні емоції тісно пов'язані з художньо-естетичним вихованням, а художньо-естетичне виховання учнів середніх класів у процесі вивчення ліричних віршів засобами художнього слова є можливим за умов цілеспрямованої роботи вчителя над формуванням естетичного ставлення школярів до літератури як виду мистецтва. Естетичне виховання як цілеспрямований педагогічний процес, орієнтоване на сприйняття, відчуття та створення прекрасного.

Нами були проведені анкетування педагогів учнів середнього шкільного віку з порушеннями зору метою яких було з'ясувати про форми роботи щодо естетичного розвитку школярів з вадами зору, які використовуються на уроках мовно-літературної галузі та в позаурочний час під час опрацювання ліричних віршів, як опрацьовується мова художнього твору, яким чином здійснюється керівництво читання віршів учнями, які труднощі відчувають в роботі з естетичного розвитку школярів з порушеннями зору на уроках та в позакласній роботі.

Педагоги трактують естетичну вихованість як здатність сприймати, розуміти й оцінювати красу в мистецтві, природі та повсякденному житті, а також створювати її власними силами. Серед ключових цілей вони виділяють формування естетичного смаку, емоційної чутливості, стимулювання творчості, виховання культури спілкування та естетичного ставлення до праці.

Поезію педагоги використовують регулярно, майже на кожному занятті як епіграф, хвилинку поезії чи елемент уроку. З-поміж методів ознайомлення найчастіше застосовують виразне читання, аудіозаписи, аналітичні обговорення, читання в ролях, словесне малювання та інтерактивні вправи.

Серед труднощів респонденти виділяють специфічні (зорові) – обмежене зорове сприймання, складність формування цілісного образу, брак наочного спеціального матеріалу відповідно до офтальмо-гігієнічних вимог, навантаження на інші аналізатори, обмежений життєвий досвід спостережень, різний рівень порушення зору у дітей. І загальні труднощі негативний вплив низькоякісного медіаконтенту, переважання матеріальних цінностей над духовними у сучасній культурі та відсутність раннього занурення в естетичне середовище в сім'ї.

Серед улюблених видів мистецтв дітей педагоги відзначають гру на музичних інструментах, вокал, художнє читання, радіовистави, аудіокниги, а серед просторових мистецтв скульптуру та ліплення адже тут можна досліджувати руками, відчувати форму, об'єм і фактуру. Також важливим є розвиток дрібної моторики через тактильну творчість.

Нами було виявлено , що під час ознайомлення з художніми творами педагоги можуть поєднувати різні методи, щоб задіяти і розуміння, і емоції, і уяву учнів, а саме: активне застосування аудіоказок, прослуховування музики та звуків природи, детальний словесний опис об'єктів, картин, читання в ролях, а також екскурсії, театралізовані вистави та створення власного мистецького контенту. Найбільш ефективною формою може бути практично-творчі заняття (написання власних творів, віршів, створення мистецьких робіт), адже під час такої роботи дитина не лише сприймає красу, а й створює її сама

Підбиваючи підсумки опитування можна стверджувати про високу естетико-виховну та корекційну цінність художнього слова, зокрема ліричної поезії як інструменту виховання та формування художньо-естетичних цінностей в учнів середнього шкільного віку з порушеннями зору. Успішному формуванню художньо-естетичних цінностей сприяє застосування цілеспрямованої та системної роботи з учнями на уроках мовно-літературної галузі та в позаурочний час і цілеспрямованого корекційно-розвивального втручання. А головне, на нашу думку, щоб діти з порушеннями зору отримали гармонійний емоційний розвиток, соціалізацію, впевненість у собі та не відчували себе відірваними від культурного життя суспільства.

Список використаних джерел:

1. Дубяга С.М., Гарабажій І.М., Стасенко О.В. Естетичне виховання учнів початкових класів засобами художнього слова. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького. 2012. № 8. С.96-104.
2. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору : монографія / за ред. д-ра психол.н., проф. Синьової Є.П., д-ра мед.н., проф. Рикова О.С. та авторів. К. : Кафедра, 2017. 316 с.
3. Мірошниченко О.М. Виховання здоров'язбережувальної поведінки молодших школярів засобами українських народних традицій: автореф. дис.. канд.. пед. наук: 13.00.07. Старобільськ, 2018. С. 7
4. Синьова Є.П. Тифлопсихологія : підручник. Київ : Знання, 2008. 365 с

ПЕДАГОГІКА LIFE-DESIGN: ПРОЄКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ТРАЄКТОРІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПРОЦЕС КОНСТРУЮВАННЯ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ

Губа Богдан Володимирович
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
b.v.huba@udu.edu.ua

До середини XX століття профорієнтація трималася на простій логіці: людину тестують, отримують профіль здібностей та інтересів, а потім підбирають професію з наперед складеного переліку, куди цей профіль "вписується". Схема веде родовід від Ф. Парсонса і працювала непогано доти, доки ринок праці залишався відносно передбачуваним, а кар'єра – лінійною траєкторією в межах однієї спеціальності. Коли обидві умови перестали виконуватися, тест як єдиний інструмент вибору професії показав свою обмеженість: він фіксує стан людини на момент проходження, але нічого не каже про те, як вона зміниться через п'ять чи десять років, і тим більше не враховує, що сама професія за цей час може або зникнути, або трансформуватися до невпізнання.

Саме на цьому тлі виникла концепція дизайну життя (Life-Design), пов'язана передусім з іменами Ж.-Г. Гішара та М. Савікаса. Обидва дослідники, попри різні мовні та наукові традиції, дійшли схожого висновку: кар'єру не "визначають" за результатами тесту, її вибудовує сама людина, осмислюючи й переосмислюючи власний досвід упродовж усього життя. У теорії кар'єрного конструювання Савікаса ключовим є поняття життєвої теми – повторюваного сюжету, який людина несвідомо відтворює в різних ситуаціях свого життя і який, будучи усвідомленим, стає основою для професійного вибору. Гішар пропонує суміжну, але не тотожну ідею: ідентичність, на його думку, не існує як готовий набір характеристик, який достатньо виміряти правильним інструментом, – вона щоразу заново вибудовується людиною в діалозі з середовищем, у якому вона живе й працює.

Що це означає для практики консультування? Насамперед – зміну статусу самого тесту. Він більше не видає остаточний "вирок" про придатність людини до тієї чи іншої професії, а стає приводом для розмови. Показовий приклад – розроблене Савікасом наративне інтерв'ю про кар'єрний стиль. Клієнта просять пригадати не показники якоїсь шкали, а конкретні речі: улюблену книгу дитинства, людину, якою він захоплювався, повторювану приказку з родини. З цього матеріалу консультант разом із клієнтом виокремлює наскрізні теми – і саме вони, а не бали за тестом, стають основою для подальшого професійного рішення. Консультант тут перестає бути експертом, який ставить діагноз, і починає радше нагадувати редактора, що допомагає людині впорядкувати вже наявний, але ще не прочитаний нею самою текст власного життя.

Цю логіку зручно описати через послідовність чотирьох кроків, які на практиці рідко йдуть строго одне за одним, а частіше повертаються по колу. Перший крок – вимірювання – зберігається навіть у новій парадигмі, оскільки без певного емпіричного матеріалу про інтереси й цінності людини рухатися далі нема від чого відштовхуватися. Другий крок – інтерпретація – це вже спільна робота консультанта й клієнта над тим, що означають отримані дані в контексті конкретної біографії, а не абстрактна звірка з нормативною таблицею. Третій крок, рефлексія, – найважча і водночас найважливіша частина циклу: тут людина вперше формулює вголос те, що раніше існувало як розрізнені враження, і саме цей момент часто виявляється переломним у консультації. Останній крок, дієве планування, переводить усе попереднє в конкретику – які кроки зробити найближчим часом, з ким поговорити, що спробувати.

Цікаво, що подібна логіка простежується й у вітчизняному освітньому законодавстві, хоча йдеться про іншу сферу. Закон України "Про освіту" визначає індивідуальну освітню траєкторію як персональний шлях реалізації потенціалу здобувача, побудований з урахуванням саме його здібностей, інтересів і мотивації, а не наперед заданого стандарту [6]. Пізніші зміни до законодавства пішли ще далі, закріпивши механізми практичної реалізації таких траєкторій [5], а реформа вищої освіти в цілому рухається в бік більшої гнучкості освітніх шляхів [4]. Алєксєєва, розбираючи механіку побудови індивідуальної траєкторії, підкреслює: без активної позиції самого здобувача – від постановки цілей до їх втілення – ідея працює лише на папері [1]. Каньковський прямо пов'язує цю необхідність із запитом сучасного ринку праці на фахівця, здатного самостійно вибудовувати власний професійний шлях, а не рухатися за заздалегідь прописаним маршрутом [2]. Коростіянець же звертає увагу на зворотний бік справи – практичний інструментарій для побудови таких траєкторій у вищій школі досі радше в стадії становлення, ніж усталеної практики [3]. Паралель з дизайном життя тут пряма: і там, і там мова йде про відмову від готового маршруту на користь шляху, який людина прокладає сама.

Зрештою йдеться не про заміну одного інструменту іншим, а про іншу постановку питання. Замість "хто ти за результатами тесту" – "яку історію про себе ти вже розповідаєш і куди вона тебе веде". Цикл вимірювання, інтерпретації, рефлексії й дієвого планування – це не нова методика в старому сенсі слова, а спосіб дати людині простір почути власну відповідь на друге питання, а не отримати готову відповідь на перше.

Список використаних джерел:

1. Алєксєєва С. Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови до реалізації. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. Серія «Педагогічні науки». 2021. Вип. 17. С. 74–82.
2. Каньковський І.Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. Професійна освіта: проблеми і перспективи. 2013. Вип. 4. С. 62–65.

3. Коростіянець Т. До постановки проблеми індивідуальних освітніх траєкторій студентів у вищій школі. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 19. Т. 2. С. 9–12.
4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. Дата оновлення: 19.12.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 18.09.2026).
5. Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу : Закон України від 23.04.2024 № 3642-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text (дата звернення: 18.09.2026).
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Дата оновлення: 27.03.2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 18.09.2026).

ПЕДАГОГІЧНА ТА КОНСТРУКТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ВАСИЛЯ ГЕРАСИМЕНКА У КОНТЕКСТІ РЕВІТАЛІЗАЦІЇ БАНДУРИ ХАРКІВСЬКОГО ТИПУ В УКРАЇНІ

Губ'як Дмитро Васильович
заслужений артист України,
доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва
Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.
ORCID 0000-0001-5688-8916
hubjakdmytro@gmail.com

Метою статті є висвітлення педагогічної та конструкторської діяльності Василя Герасименка у процесі ревіталізації бандури харківського типу в Україні.

Серед **завдань** публікації:

- окреслити внесок Василя Герасименка як конструктора у вдосконалення конструкції бандури харківського типу;
- вказати на значення педагогічної діяльності Василя Герасименка для збереження та розвитку харківського способу гри та бандури харківського типу в Україні;
- розглянути новітні тенденції та підходи у виробництві бандури харківського типу сьогодні, зокрема використання новітніх технологій та матеріалів.

Аналіз останніх досліджень свідчить про зацікавлення багатьох сучасних науковців та дослідників бандурного мистецтва проблемою бандури харківського типу та харківського способу гри. Сучасний процес відродження в Україні бандури харківського типу і виконавської школи Гната Хоткевича висвітлюється у працях Т. Лазуркевича[1], Л. Мандзюк та Б. Стандари[2], В. Мішалова[3]. Праці М. Хая[4], В. Мішалова[5] торкаються ґенези та еволюції кобзарського

[1] Лазуркевич Т. Сучасна інтеграція харківської бандури як один з факторів розвитку академічного кобзарського мистецтва України. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство*. Тернопіль, 2011. № 1. С. 103–109.
[2] Мандзюк Л., Стандара Б. Проблеми відродження харківської бандури в Україні / Любов Мандзюк, Богдана Стандара. *Традиція і національно-культурний поступ:* Збірник наукових праць. Х., 2005. С. 165–170
[3] Мішалов В. Культурно-мистецькі аспекти ґенези і розвитку виконавства на харківській бандурі: автореф. дис… канд. Мистецтвознавства: 26.00.01 «Теорія та історія культури» / Віктор Мішалов. Х.: ХДАК, 2009. 19 с.
[4] Хай М. Генеза і еволюція кобзарського інструментарію у світлі етноінструментознавчої концепції Гната Хоткевича / Михайло Хай. *Дивосвіт Гната Хоткевича. Аспекти творчої спадщини.* Харків, 1998. С. 117–126.
[5] Мішалов В. Гнат Хоткевич і конструкція бандури / Віктор Мішалов. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Мистецтвознавство*. Вип. XII-XIII. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. С.156–162.

інструментарію. Детально описується конструкція київської та київсько-харківської бандури у праці І. Скляра[6].

На превеликий жаль, після розстрілу Гната Хоткевича у 1938 році, виконавська традиція харківської бандурної школи в Україні була перервана. Відомо, що в Західній Україні у довоєнні роки теж побутувала бандура харківського типу, проте відомі бандуристи Галичини, носії харківського способу гри, серед яких Юрій Сінгалевич, Кость Місевич, Федір Якимець, Семен Ластович, Володимир Юркевич, Степан Ганушевський та ін. загинули, були репресовані або емігрували.

Серед бандуристів ХХ ст. особливо виділяється надзвичайно обдарована та багатогранна постать бандуриста-віртуоза Зіновія Штокалка**.** Митець успішно продовжив і розвинув виконавські традиції та методичні принципи Гната Хоткевича, що знайшло відображення у його «Кобзарському підручнику»[7]. Також Зіновій Штокалко створив численну кількість обробок, аранжувань, власних творів для харківської бандури, які зафіксовані у його збірці «Кобза»[8].

Аудіо записи Зіновія Штокалка стали поворотним пунктом для винахідницької та педагогічної роботи Василя Герасименка.

З цього часу розпочалося активне відродження харківського способу гри на бандурі харківського типу. Наприкінці 1992-го В.Я. Герасименко створив першу діатонічну бандуру з індивідуальними перемикачами.

Зробивши спочатку декілька діатонічних бандур харківського типу на базі конструкції бандури «Львів'янка», В. Герасименко почав виготовляти хроматичні харківські бандури з індивідуальними ричажками.

У 2000 р. на фестивалі в Канаді В. Герасименко презентував найновішу харківську бандуру вже з загальним механізмом для зміни тональностей. Механізм розташований на верхньому шемстоку і базується на тому ж принципі, що й у бандури «Львів'янки» київського типу, проте тут він використаний у оберненому положенні.

Басові струни, як і приструнки, також розміщені двома рядами з перехрещенням, що дає можливість користуватися діатонічним звукорядом в басовому регістрі, і, разом з цим, легко видобувати альтеровані тони. Для басових струн зроблений окремий механізм з індивідуальним перестроюванням кожної пари струн, який розташований внизу, на басовому поріжку.

Важко переоцінити вклад та визначну роль видатного конструктора бандур та педагога, професора львівської національної музичної академії ім. М. Лисенка В.Я. Герасименка у процесі ревіталізації бандури харківського типу в Україні.

Як учень і послідовник Василя Герасименка, автор статті активно пропагує харківський спосіб гри та бандуру харківського типу, займається експериментальною роботою щодо розробки та виготовлення нових інструментів та відповідних механізмів для них.

[6] Скляр І. Київсько-харківська бандура / Іван Скляр. К.: Музична Україна. 1971. 115 с.
[7] Штокалко З. Кобзарський підручник. Київ-Едмонтон: Вид-во Канадського інституту українських студій, 1992. 347 с.
[8] Штокалко З. Кобза: Збірка п'єс для бандури / Едмонтон-Київ: Вид-во Канадського інституту українських студій; 1997. / ред. А. Горняткевич. 560 с.

Список використаних джерел:

1. Баштан С. Памяті видатного українського митця І.М. Скляра. *Бандура*. Детройт, 1998. С. 5–16.
2. Баштан С., Івахненко Л.Я. Бандуристе, орле сизий. К.: *Музична Україна*, 1995. 136 с.
3. Губ'як Д.В. Бандура харківського типу у контексті вдосконалення конструкції інструмента. *Наукові записки ТНПУ ім. В.Гнатюка. Серія: Мистецтвознавство.* – Тернопіль, 2014. № 1. С. 93–103.
4. Лазуркевич Т. Сучасна інтеграція харківської бандури як один з факторів розвитку академічного кобзарського мистецтва України. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. *Серія: Мистецтвознавство*. Тернопіль, 2011. № 1. С. 103–109.
5. Мандзюк Л., Стандара Б. Проблеми відродження харківської бандури в Україні / Любов Мандзюк, Богдана Стандара. *Традиція і національно-культурний поступ:* Збірник наукових праць. Х., 2005. С. 165–170.
6. Мішалов В. Гнат Хоткевич і конструкція бандури / Віктор Мішалов. *Вісник Прикарпатського університету*. *Серія: Мистецтвознавство*. Вип. XII-XIII. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. С.156–162.
7. Мішалов В. Культурно-мистецькі аспекти ґенези і розвитку виконавства на харківській бандурі: автореф. дис… канд. Мистецтвознавства: 26.00.01 «Теорія та історія культури» / Віктор Мішалов. Х.: ХДАК, 2009. 19 с.
8. Мішалов В. Підручник гри на бандурі Гната Хоткевича / Віктор Мішалов. Вступна стаття до видання *«Гнат Хоткевич – Підручник гри на бандурі».* Харків: Глас, 2004. С. 3–17.
9. Мішалов В. Харківська бандура – культурологічно-мистецькі аспекти ґенези і розвитку виконавства на українському народному інструменті. Харків–Торонто, 2013. 368 с.
10. Скляр І. Київсько-харківська бандура / Іван Скляр. К.: Музична Україна. 1971. 115 с.
11. Супрун Н. Гнат Хоткевич – музикант. Рівне: Ліста, 1997. 280 с.
12. Хай М. Генеза і еволюція кобзарського інструментарію у світлі етноінструментознавчої концепції Гната Хоткевича / Михайло Хай. *Дивосвіт Гната Хоткевича. Аспекти творчої спадщини.* Харків, 1998. С. 117–126.
13. Хоткевич Г. Бандура та її можливості. Рукопис ЦДІА України у Львові. Ф. 688. Оп. 1. Спр. 188. / Гнат Хоткевич. Підручник гри на бандурі. Харків, 2004. 240 с.
14. Хоткевич Г. Підручник гри на бандурі / НТШ. Ч.І. Львів, 1909. 386 с.
15. Штокалко З. Кобза: Збірка п'єс для бандури / Едмонтон-Київ: Вид-во Канадського інституту українських студій; 1997. / ред. А. Горняткевич. 560 с.
16. Штокалко З. Кобзарський підручник. Київ-Едмонтон: Вид-во Канадського інституту українських студій, 1992. 347 с.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Гусаченко Оксана Петрівна
Факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
o.p.husachenko@npu.edu.ua

Професія вчителя реалізовується засобом педагогічного спілкування, яке забезпечує вплив і взаємодію у процесі навчально-виховної діяльності. Водночас, у специфіці фаху вчителя музичного мистецтва виокремлюють такий чинник як здійснення художньої комунікації. Рівень і культура художньої комунікації вчителя з учнями детермінують емоційне відношення молоді до творів музичного мистецтва, суттєво впливають на прояв інтересу та виступають різними видами спонук до вивчення світової та національної мистецької спадщини, а також мають закладати міцні палі світоглядної позиції підростаючого покоління.

Доцільно у даному контексті навести думку О.Рудницької щодо художньої комунікації, яка звертає увагу на діалогову природу даного процесу. Серед провідних аспектів автор виокремлює певний стиль спілкування, а також зміст і механізм самого мислення, який він обумовлює. Ми спираємось на думку науковиці, що способами осмислення ставлення до творів мистецтва є внутрішні висловлювання, формулювання власної думки, яку учень актуалізує назовні. Слід також ураховувати, що твори мистецтва як артефакти часу втілюють складний історичний процес формування суспільної свідомості людини, де органічно переплітаються об'єктивне і суб'єктивне, раціональне і чуттєве, актуальне і побічне.

Відповідно вчитель музичного мистецтва виконує роль провідника і напутника, який допомагає видобувати знання, розуміти сутність і варіативність винайдених сенсів, значень згорнутого, естетико-світоглядного змісту, зашифрованого і умовно «скованого часовими пломбами». Іншими словами, - адаптувати зміст музичного твору, оптимально співвідносячи його із сучасністю. Саме на вчителя полягає відповідальність за адекватність тлумачення мистецьких творів, з якими знайомляться учні. О.Рудницька стверджує, що «відтворюючи події минулого, художня картина світу стає своєрідною пам'яткою людства, передбачення майбутнього і його художньо-образною моделлю» [3, с. 52]. В такому сенсі, вчитель уможливлює опанування школярами цієї художньої картини світу для забезпечення еволюціонування її у майбутньому.

Отже, у даному процесі вкрай важливим стає внутрішня, духовна культура самого вчителя музичного мистецтва, яка інтегрує його ерудованість, спроможність розуміти твори мистецтва, тлумачити їх на доступному учням рівні, здатність налагоджувати художню комунікацію різними способами, переконливо доносити свою позицію, а також викликати до діалогічного спілкування самих дітей. Ми вважаємо, що художньо-комунікативна культура вчителя музичного мистецтва умовно складається з внутрішнього та зовнішнього прошарків. Внутрішній пласт культури є результатом активної духовної роботи вчителя, який поєднує пізнавальну діяльність, систему ціннісних орієнтирів, рефлексивну практику, світоглядні позиції та переконання, ініціативність щодо розвитку власних сутнісних сил та іншому. Тоді як зовнішній пласт унаочнюється органічною поведінкою (амплітудою та інтенсивністю рухів, позами, жестикуляцією, мімікою), педагогічним іміджем, зовнішнім виглядом, мовленням (словниковим запасом, засобами інтонаційної виразності, переконливістю і логічністю наголосів, доцільністю вкрапляння пауз та ін.).

Доречно зазначити, що А.Зайцева розглядає досліджуваний феномен як діалог художньої та комунікативної культур, як процес творчої реалізації сутнісних сил людини з виокремленням її духовної складової педагогічного спілкування у гуманістичному векторі. Резонною є позиція автора, що активне духовне життя, яке стає генератором власного художньо-комунікативного

досвіду, особистісної культуротворчості, піднімає індивідуальність вчителя музичного мистецтва з позиції пасивного споживача культурних цінностей, закладених у творах мистецтва на рівень творця [2, с.72]. Це передбачає входження в особливий «стан самовідновлення власної культуровідповідності і культурної ідентичності у змінних умовах художньо-комунікативного процесу, прагнення до реалізації нових культуротворчих зразків діяльності і поведінки». Таким чином художньо-комунікативна культура стає вищим проявом людської освіченості і професійної компетентності, адже розгортається власний проєкт культуротворчих дій, посилюється «рух до акмекультури взаємин з учнем на ґрунті осягнення мистецтва» [2, с.73].

Відтак, великого значення набуває здатність вчителя музичного мистецтва до достеменного прочитання мистецьких, зокрема музичних символів, спроможність доречно і правильно використовувати пояснення, співвідносити художні засоби виразності з цілями і ситуативними умовами, тобто домагатися не формального засвоєння мистецьких знань учнями, а спонукати до реального, сутнісного проникнення у смисли. Це можливо тоді, коли вчитель точно визначає власну навігаційно-прагматичну траєкторію та коректно виокремлює концептуальні поля мистецьких шарів. Тільки в такому разі навчальне середовище набуває властивостей інкультурального, де перехрещуються естетичні парадигми різних історичних періодів, музичних напрямків та течій.

Слушною в такому аспекті є позиція А.Зайцевої, що художньо-комунікативна культура є тісно пов’язаною із духовно-ціннісними аспектами взаємодії вчителя і учня, під час якої народжується розуміння особистісного смислу і стає можливим проживання художньо-комунікативної ситуації. Нам імпонує думка науковиці, що «передача викладачем соціально-культурного та художньо-комунікативного досвіду здійснюється не тільки за допомогою зовнішнього педагогічного впливу, а й у формах екзистенційного проживання, переживання та рефлексивної фіксації суб’єктами спілкування з мистецтвом власних ціннісних смислів, що виникають у процесі художньої комунікації» [1, с. 37].

Згідно зазначеному, вагомим стає прояв поваги до учнів, а саме включеність вчителя у загальне емоційне поле уроку, адже сумісні переживання художнього образу зі школярами і є частиною мистецького спілкування. Вчитель музичного мистецтва стає каталізатором запуску особистісно значущих переживань школярів у процесі мистецького спілкування. Таке спільне проживання мистецького досвіду, за А.Зайцевою, «створюють онтологічне підґрунтя для екзистенційного взаєморозуміння, рефлексивного усвідомлення духовно-творчого перетворення» [1, с. 37]. Одним із ефектів подібної практики дослідницею розглядається такий спосіб творчої взаємодії, за якого учень та вчитель визначає і приймає іншу позицію на основі усвідомлення власної самості. Це може бути віддзеркалення своїх бачень, поглядів у іншому суб’єкті, коли спрацьовує синхронізація художніх переживань, що стає причиною своєрідного ототожнення світорозуміння і світовідчуття на фундаменті духовно-енергетичного резонансу.

Список використаних джерел:

1. Зайцева А.В. Педагогічна сутність екзистенційно-рефлексивного підходу як стрижня формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва //сучасна мистецька освіта: матеріали ІІ Міжнародних науково-практичних читань пам’яті академіка Анатолія Авдієвського / Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2018. С. 36-38.
2. Зайцева А.В. Художньо-комунікативна культура як категорія мистецької освіти // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Актуальні проблеми музичної освіти: історія, сьогодення і майбутнє». Херсон, 2017, С.71-73.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник. К.: ІПППО АПН України, 2002. 270 с.

КОНЦЕПТ ВІЙНИ В ПІСЕННІЙ ТРАДИЦІЇ УКРАЇНЦІВ (2022-2026 РР.)

Двірна Катерина Петрівна

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

k.p.dvirna@udu.edu.ua

Сучасна війна в Україні – це війна з російським агресором за незалежність і самостійність держави, а водночас – війна пам'яті та боротьба за правдивість нашої історії. Пісенна традиція українства у цей нелегкий час збереглася, а арсенал цього різновиду мистецтва поповнився новими творами, збагативши тим самим українську культуру та піднявши національну свідомість українців на значно вищий рівень. Сучасна українська пісня виконує функцію захисту історичної пам'яті про героїчні сторінки минувшини та сучасності, самопожертви українців у боротьбі за волю та свободу, трагізм долі та невичерпну віру в перемогу. У мовній формі у ній подається уявлення про війну як випробування, втрати й моральний обов'язок, а також про мир, повернення додому та вільне життя [1].

«Співаник українського вояка» на даний час посідає особливе місце серед видань, що демонструють спадкоємність та своєрідний діалог з минулим, тяглість національно-визвольної боротьби від козацької доби до сучасної російсько-української війни [2].

Як відомо, після 24 лютого 2022 року, початку повномасштабної російсько-української війни, ставлення до української мови та до української пісні у багатьох змінилося, а більшість жителів України, навіть південно-східного регіону України, відмовились від російської мови та російських пісень. З цього часу остаточно зникає концепт «Велика вітчизняна війна», а на зміну його утверджується розуміння незламної боротьби за життя та збереження державності. На височінь піднята ідея «ненависницької війни», «проклятої» та «підлої», яка не потрібна нікому. Слід відзначити, що кожен пісенний твір цього часу – це прояв суб'єктивних рис автора, його сприйняття дійсності та переживання, а водночас – відтворення духовно-психологічного стану всього суспільства та трагічного феномену війни (втрата сина чи доньки, розлука з батьками та дітьми, коханою людиною , руйнування сім'ї, удівство, сирітство, каліцтво тощо).

Патріотизм українців проявився ще раніше у козацьких піснях, піснях доби Другої світової війни, особливо ОУН та УПА. У період повномасштабної війни з Росією цей пісенний пласт по-новому відродився, набравши нового сприйняття, звучання, розуміння та змісту. Концепт «війна» в цей час тісно поєднався зі словами «воля», «свобода», «патріотизм», «незалежність». Співзвучними з ними стало слово «степ»», «калина», які були символами України в козацьких піснях про патріотизм, відданість та сміливість, непохитність віри в перемогу. Зауважимо, що аналіз наукових джерел та літератури демонструє багатовимірність підходів та трактувань терміну «війна». У «Словнику української мови» концепт «війна» – «це організована збройна боротьба між державами, суспільними класами тощо» [3]. Імпонує досить вдале трактування суті війни М. П. Драгомановим у науковій праці «Нові українські пісні про громадські справи», де він констатує наступне: «Українське бачення суті ведення війни як визволення з під будь-якого гніту (фізичного, релігійного), а не як бажання вести війну заради захоплення і наживи» [4]. Саме останнє і є метою Путіна та його оточення у сучасній російсько-українській війні.

У воєнний час нового змісту набув гімн України – пісня П. Чубинського на слова М. Вербицького «Ще не вмерла Україна». Він став символом потужного єднання українців як в державі, так і в усьому світі за незалежність та самостійність, готовність «покласти душу й тіло за нашу свободу». Символом стійкості та непохитності українців у боротьбі з ворогом є стрілецька пісня «Ой у лузі червона калина похилилася», яка відродилася та об'єднує (як і гімн України – прим. авт.) українців усього світу. Впевнено та переконливо звучать нині слова пісні: « А ми тую червону калину підіймемо. А ми нашу славну Україну, гей – гей, розвеселимо» [5].

Окремою складовою пісенної спадщини нині є пісні про національно-визвольну боротьбу українців у ХХ ст., зокрема, про Степана Бандеру. Як в Україні, так і за її межами звучить пісня «Батько наш – Бандера, Україна – мати. Ми за Україну будем воювати.»[6].

У піснях 2023 року оспівані героїка та трагізм міст Маріуполя, Бучі, Бахмута («Фортеця Бахмут» від гурту «Антитіла»); втрати побратимів; звірства ворога над мирними жителями міст й сіл; стійкість воїнів та вшанування їх пам'яті. Тематика пісень 2024-2026 рр. – це виснаження у війні; підтримка рідних, побратимів; віра в ЗСУ; любов до України; образи рідної землі та матері тощо. Запала в душу кожного українця ще з 2022 року пісня «Stefania» (від Kalush Orchestra), яка представила образ матері як загальний символ Батьківщини та захисту, пісні Святослава Вакарчука «Не твоя війна», Злати Огнєвич «Народжені вільними», Олександра Положинського «Де ідуть бої», Олени Тополі «Забери мене», Ірини Зіньковської «Наснись мені, сину» та інші. У пісенній творчості сучасних виконавців нині чітко вимальовуються історичні, трагічні та сатирично-пісенні наративи [7].

Українська пісня – це зброя в боротьбі з ворогом і її сприйняття у Росії неоднозначні. На рівні держави сучасна українська пісня є під забороною та розцінюється російською владою як «прояв націоналізму та екстремізму», як «елемент пропагандистської війни». Водночас в Росії процвітають крадіжки популярної української музики та пісень. Без дозволу авторів перекладені на російську мову творчі напрацювання «Океану Ельзи», «Скрябіна», Христини Соловій, «Антитіл» та ін. Культурні діячі Росії, музичні критики, блогери відзначають активну діяльність та патріотичне піднесення українських поетів та піснярів, простих воїнів у період повномасштабної війни, чого не можна сказати за росіян, творчість яких контролюється з боку спецслужб та державних органів. Особливий ворожий елемент для російського окупанта – це культурні діячі, які захищають Україну зі зброєю в руках: Андрій Хливнюк («Бумбокс») виконавець пісні «Ой у лузі червона калина»; Тарас Тополя та гурт «Антитіла»; Андрій Ковальов («Yarmak»); Олександр Положинський, Женя Галич («O.Torvald») та інші. До списку неблагонадійних та «зрадників» попали Макс Барських, Андрій Данилко, Святослав Вакарчук, Джамала та інші виконавці українських пісень, яким заборонено в'їзд до Росії на 50 років . Окремі українські виконавці пісень також оголошені у розшук, а путінська влада проводить кримінальне їх переслідування та постійно дискредитує їх творчість. Нині культурно-пісенний фронт боротьби за Україну продовжується на передовій, у стінах метро, у концертній залі міста чи села, у студентській аудиторії та шкільному укритті. Пісня єднає та виховує всіх, адже вона є формою колективної національної свідомості, духовного піднесення українців на шляху до перемоги.

Список використаних джерел:

1. Вільчинська Т.П., Продан А.І. Лексико-семантичні засоби концептуалізації війни і миру в українських народних піснях. *Вісник гуманітарних наук*. 2026. Вип. 15. С. 18.

2. Співаник українського вояка. / упоряд. Н. Кобрин, Б. Якимович. Львів, 2019. 306 с.

3 Словник української мови : в 11т. / редкол.: І. К. Білодід та ін. Київ: Наукова думка, 1970. Т.1. С. 669.

4.Драгоманов М. Нові українські пісні про громадські справи (1764-1880 рр.). Київ: «Крамниця», 1918. С.108.

5. Крижня Марина. Музичний спротив: 12 пісень, що стали символом незламності українського народу в 2022 році : 28 грудня 2022. *Суспільне культура*: вебсайт. URL: https://lnk.ua/CIV8jYzYW (дата звернення: 17.09.2026).

6. Попелюк. Роксолана. Пісні, на яких постав «Батько наш Бандера» : 23 лютого 2026. *Локальна історія*: вебсайт. URL: https://lnk.ua/2HSo5kYVS (дата звернення: 17.09.2026).

7.Білий І. В. Наративи української музичної попкультури в контексті російсько-української війни. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2025. № 3. С. 84.

МАТЕМАТИКА В МИСТЕЦЬКОМУ ЛІЦЕЇ: ВІД ФОРМУЛИ ДО ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ

Осовська Ірина Петрівна
старший викладач вищої категорії з математики
Київського державного художнього ліцею
імені Т. Г. Шевченка

Вступ

Шановні колеги!

Коли ми говоримо про мистецький ліцей, перед нами постають образи художників, музикантів, дизайнерів, архітекторів, людей, для яких творчість є способом мислення і способом бачити світ.

Але чи є місце в цьому світі для математики?

Я, як учитель математики Київського державного художнього ліцею імені Т. Г. Шевченка, переконана: математика і мистецтво не протистоять одне одному. Вони по-різному описують одну й ту саму реальність.

Мистецтво дозволяє побачити красу.
Математика допомагає зрозуміти її структуру.

І саме в мистецькому ліцеї цей взаємозв’язок особливо відчутний.

1. Математика як частина мистецького світогляду

Ми звикли сприймати математику через числа, формули, рівняння, графіки та задачі.

Проте за кожною математичною формою стоїть певна закономірність. А мистецтво також неможливе без закономірностей.

Пропорція, симетрія, ритм, перспектива, масштаб, співвідношення частин і цілого — усе це одночасно є категоріями математики й мистецтва.

Коли учень-художник будує композицію, він фактично працює з математичними співвідношеннями. Коли визначає перспективу — використовує просторове мислення. Коли створює орнамент — працює із симетрією та повторюваністю.

Тому на моїх уроках важливо не просто сказати учневі: «Це треба знати, тому що так написано в програмі».

Мені важливо показати: «Те, що ти вивчаєш на математиці, уже є частиною твого мистецького світу».

2. Геометрія, яку можна побачити

Особливі можливості для поєднання математики та мистецтва дає геометрія.

Для учня мистецького ліцею геометрична фігура може бути не лише об’єктом, який потрібно дослідити за формулою.

Трикутник — це частина композиції.
Коло — основа орнаменту.

Симетрія — принцип побудови художнього образу.
Координатна площина — своєрідний простір, у якому можна створювати композицію.

Під час вивчення геометричних перетворень можна звернути увагу учнів на те, що перенесення, поворот, симетрія та масштабування постійно використовуються у декоративному мистецтві, дизайні та побудові композицій.

Наприклад, замість абстрактного запитання «Що відбудеться з фігурою при повороті на 90 градусів?» можна запропонувати учневі створити орнамент, використовуючи поворот фігури.

Тоді математичне правило перестає бути лише правилом. Воно стає інструментом творчості.

3. Від задачі до творчого завдання

Мистецьке середовище змінює і сам підхід до математичної задачі.

Наприклад, замість традиційної задачі на масштаб можна запропонувати: «На ескізі художника відстань між двома об’єктами становить 8 см. Масштаб зображення — 1:50. Якою буде реальна відстань між об’єктами?»

Під час вивчення відсотків можна запропонувати учням проаналізувати пропорційне співвідношення кольорів у композиції.

Під час роботи з координатами — створити нескладний графічний образ за заданими координатами.

Під час вивчення симетрії — дослідити симетрію у творах мистецтва.

Такі завдання мають особливу перевагу: учень не просто розв’язує задачу — він створює.

А створення власного продукту змінює ставлення до навчання.

4. Математичне мислення і творча особистість

Іноді математику помилково сприймають як дисципліну, де існує лише одна правильна відповідь.

Але математичне мислення значно ширше. Це вміння бачити закономірності, аналізувати, порівнювати, знаходити різні способи розв’язання, прогнозувати результат, перевіряти власну гіпотезу та працювати з помилкою.

Усе це необхідно і художнику.

Творчість також починається з уміння поставити запитання: «А що буде, якщо зробити інакше?»

Саме тому я намагаюся не обмежувати урок математики пошуком єдиного алгоритму.

Мені важливо, щоб учень міг пояснити, чому він так думає, запропонувати інший шлях, побачити помилку та виправити її.

5. Особливість роботи в мистецькому ліцеї

Працюючи з учнями КДХЛ ім. Т. Г. Шевченка, я особливо відчуваю необхідність шукати місток між загальноосвітнім і мистецьким компонентами.

Наші учні мають різні здібності, різний спосіб сприйняття інформації та різний рівень зацікавленості математикою.

Для когось формула є зрозумілим інструментом. Для когось вона спочатку здається чужою мовою.

І завдання вчителя — знайти спосіб перекласти цю мову на зрозумілий учневі образ.

Саме тут, на мою думку, і проявляється мистецтво педагогіки.

Педагог не просто передає знання. Він шукає спосіб зробити знання особисто значущим для конкретної дитини.

6. Педагогіка мистецтва — це не лише про мистецькі предмети

Назва нашої конференції змушує замислитися над самим поняттям «педагогіка мистецтва».

На мою думку, педагогіка мистецтва може бути присутньою і на уроці математики.

Це проявляється у ставленні до учня, у свободі пошуку, у можливості помилятися, у праві запропонувати власний спосіб розв’язання, у вмінні вчителя побачити не лише правильну відповідь, а й шлях, яким дитина до неї прийшла.

І, можливо, найважливіше — у здатності самого вчителя бачити красу у своєму предметі.

Адже неможливо передати учневі любов до математики, якщо сам учитель бачить у ній лише набір формул.

7. Математика як мова краси

Математика може бути точною, логічною і водночас красивою.

Красивим може бути несподіваний спосіб розв’язання.
Красивою — симетрія.
Красивою — проста формула, яка пояснює складне явище.
Красивою — закономірність, яку учень самостійно відкрив.

І саме це відкриття я вважаю одним із найцінніших моментів уроку.

Коли дитина раптом говорить: «А я зрозумів, чому так!»

У цей момент відбувається не просто засвоєння математичного матеріалу.

Відбувається маленьке особисте відкриття.

А кожне відкриття — це вже творчість.

Висновок

Мистецтво і математика мають різні мови, але спільну основу — пошук закономірності, гармонії та сенсу.

Мистецтво вчить бачити.
Математика — помічати закономірності побаченого.
Мистецтво розвиває образне мислення.
Математика — логічне.

А разом вони формують здатність людини бачити світ одночасно цілісно, творчо і структуровано.

Тому для мене як учителя математики в мистецькому ліцеї важливо не просто навчити дитину розв’язувати рівняння чи геометричні задачі.

Мені хочеться, щоб після уроку математики учень подивився на навколишній світ і помітив те, чого раніше не бачив: симетрію у фасаді будинку, пропорцію у людській фігурі, ритм в орнаменті, геометрію в композиції, закономірність у природі.

І тоді математика перестає бути для нього лише шкільним предметом.

Вона стає способом бачити світ.

Саме в цьому я бачу можливість поєднання мистецтва педагогіки та педагогіки мистецтва.

Дякую за увагу.

References:

1. Schoevers E. M., Leseman P. P. M., Kroesbergen E. H. Enriching Mathematics Education with Visual Arts: Effects on Elementary School Students’ Ability in Geometry and Visual Arts. International Journal of Science and Mathematics Education. 2020. Vol. 18. P. 1613–1634. DOI: 10.1007/s10763-019-10018-z.

2. Nutov L. Integrating visual arts into the mathematics curriculum: The case of pre-service teachers. Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 97. Article 103218.

3. Investigating boundaries and boundary crossing between mathematics and visual art teaching in a collaborative setting. The Journal of Mathematical Behavior. 2024. Vol. 73. Article 101138. DOI: 10.1016/j.jmathb.2024.101138.

4. Havinga M., Portaankorva-Koivisto P. Visual Arts and Mathematics Education: Looking for Integrative Phenomena. University of Helsinki Research Portal.

5. Schoevers E. M., Kroesbergen E. H. Enhancing creative problem solving in an integrated visual art and geometry program: A pilot study. Proceedings of the 10th Mathematical Creativity and Giftedness International Conference.

6. Pop-Up Cards—A Context for Interdisciplinarity Between Visual Arts and Mathematics. Education Sciences. 2026. Vol. 16, № 6. Article 869. DOI: 10.3390/educsci16060869.

7. Kus M., Newcombe N. S. Facilitation of students’ disembedding in an online visual arts and mathematics education program. International Journal of STEM Education. 2025. Vol. 12. Article 8. DOI: 10.1186/s40594-024-00524-0.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 (зі змінами).

2. Міністерство освіти і науки України. Модельні навчальні програми для 5–9 класів Нової української школи. Математична освітня галузь.

3. Міністерство освіти і науки України. Навчальні програми на основі модельних навчальних програм для 5–9 класів.

4. Мерзляк А. Г., Номіровський Д. А., Пихтар М. П., Рубльов Б. В., Семенов В. В., Якір М. С. Модельна навчальна програма «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. 2021.

5. Скворцова С. О., Тарасенкова Н. А. Модельна навчальна програма «Математика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти. 2021.

6. Тимофєєва І. Б., Мойсеєнко Р. І., Дяченко А. В. Інтегроване навчання на уроках математики та мистецтва. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2021. № 3.

7. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.

8. Далінгер В. О. Методика навчання математики: загальні питання. Навчальні матеріали з методики викладання математики.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Дубницька Олександра Миронівна
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
lesa0719@ukr.net

Визначальна ідея сучасної педагогічної освіти – формування педагога-професіонала, який відзначатиметься компетентністю, самостійністю й ініціативністю, нестандартним мисленням і творчим підходом до роботи.

Високої якості освітніх послуг можна досягти тільки за наявності висококваліфікованих педагогів, які постійно вдосконалюють свою майстерність, мобільно реагують на зміни, що відбуваються в освітньому просторі.

Вітчизняна педагогіка спрямована на досягнення українською освітою світових стандартів, відродження національного виховання, формування демократичного світогляду і духовної культури, що, в свою чергу, сприяє розвиткові екологічного, етичного та естетичного виховання, зосереджує свою увагу на формуванні високої гуманістичної культури особистості.

Вирішення проблеми формування творчої особистості суттєво залежить від викладача, творча педагогічна діяльність якого стає основним засобом формування і всебічного розвитку особистості кожного учня. Різні аспекти щодо проблеми становлення творчої особистості викладача висвітлені в наукових дослідженнях вітчизняних філософів, психологів і педагогів І. Зязюна, М. Лещенко, Л. Масол, О. Отич, О. Рудницької та ін.

Викладання у навчальному закладі, на думку І. Зязюна – є мистецтвом і наукою. Під мистецтвом він розуміє неповторність кожного заняття, його «хід, емоційне забарвлення, використовувані засоби», а під наукою – «об’єктивні закони, що фіксують суттєві зв’язки і

відношення, притаманні процесу освіти, який базується на взаємодії викладання і навчання» [1, с. 355–356].

Фундатор вітчизняної мистецької освіти О. Рудницька вперше в українській педагогіці заявила про необхідність виокремлення педагогіки мистецтва у самостійну галузь та введення до наукового обігу відповідного поняття – «педагогіка мистецтва», якій «притаманні специфічні засоби реалізації цілей навчання й виховання в їх сучасній гуманітарній парадигмі» [3].

Ефективність формування творчої особистості учня безпосередньо залежить від володіння викладачем базовими прийомами педагогічної техніки, зокрема техніки мовлення, його творчої діяльності та рівня професійної майстерності. Ми погоджуємося з думкою про те, що навчити творчості може тільки творча особистість, яка наділена яскраво вираженими креативними рисами, розвинутою творчою уявою, фантазією та інтуїцією, схильністю до педагогічних інновацій, розвиненістю продуктивного мислення, здатністю до комбінування, свободи асоціацій.

З огляду на це вчителі уроків естетичного циклу, а саме образотворчого мистецтва виділяють три нерозривні частини навчання: знання, уміння та емоції. Окрім наполегливої праці, високої самоорганізації, працездатності, обов'язкового засвоєння правил зображення та опанування образотворчої техніки не менш важливим є уява та емоційне сприйняття. Саме такий підхід до навчання вимагає від викладачів значних зусиль, пошуку нових шляхів і методів розв'язання навчальних завдань, щоб спрямувати інтерес учня в потрібному напрямі, розбудити творчу уяву або хоч би цікавість. Важливою умовою є також наявність доступних для учня матеріалів, технік виконання. При такому підході творчі здібності розвиватимуться ефективніше, а процес творення буде спрямованим на досягнення поставленої мети.

Також вивчення досвіду викладачів щодо формування творчих здібностей учнів дозволяє узагальнити педагогічну діяльність у низку закономірностей – порад:

Корекція педагогічної діяльності. Викладач так планує урок, щоб учень більшу частину завдання виконував під його керівництвом (вдома учень лише деталізує роботу). Це дає можливість об'єктивно оцінити зростання його досягнень і скорегувати творчий потенціал на правильне вирішення навчального завдання.

Використання міжпредметних зв'язків. Створення на уроці творчої атмосфери з використанням міжпредметних зв'язків (музика, історія, література, народознавство, географія та ін.) із метою активізації творчого потенціалу учня та набутого ним досвіду.

Навчальне завдання. На кожен урок викладач ставить лише одне конкретне навчальне завдання для учнів. Під час оцінювання навчальних досягнень учнів головну увагу приділяє реалізації завдання (форма, колір, простір, об'єм, композиція, сприймання дійсності, творів мистецтва).

Секрети митця. Порада має на меті практичну демонстрацію викладачем процесу роботи над твором, показ послідовності роботи над творчим завданням, які супроводжуються його коментарем.

Техніки. Знаючи та враховуючи здібності кожного учня, викладач ставить відповідні навчальні завдання, в різноманітних техніках, для подальшого розвитку цих здібностей.

Матеріально-технічне забезпечення. Наявність доброякісних матеріалів – один із шляхів до розвитку творчих здібностей учнів.

Диференціація. Виходячи з нахилів учнів до того чи іншого виду діяльності, враховуючи диференційований підхід до виконання роботи кожним учнем, вчитель добирає навчальне завдання.

Оцінювання навчальних досягнень учнів (практичних досягнень і теоретичних знань).

Педагоги-практики віддають перевагу груповій формі оцінки навчальних досягнень учнів. Вчать їх оцінювати, аналізувати та знаходити помилки у власних творчих роботах, порівнюючи їх з рівнем та якістю робіт своїх одногрупників. Оцінити ж зусилля кожного учня під час виконання практичного завдання може тільки викладач.

Теоретичні знання визначаються за допомогою опитування, у вигляді гри, проведення різноманітних конкурсів, вікторин, розгадування кросвордів, відповідей на запитання до теми, тестів. Головним при цьому є не дослівна відповідь на поставлене запитання, а розуміння його змісту, ерудованість учня.

Отже, з огляду на специфіку навчальної та організаційно-виховної діяльності роль викладача характеризується високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), відповідним рівнем знань предмета, який він викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. С. 355–356. 208 с.

2. Отич О. М. Педагогіка мистецтва у системі мистецьких субдисциплін педагогіки (порівняльний аналіз концептуальних засад) / О. М. Отич // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.] ; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. С. 65.

3. Рудницька О. П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи / О. П. Рудницька // Професійна освіта: педагогіка і психологія : українсько-польський щорічник. Київ ; Ченстохова. 2000. Вип. II. С. 233–234.

4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. К. : Міленіум, 2006. 344 с.

ХУДОЖНЯ ВИРАЗНІСТЬ ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАННЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ МЕТОДИКИ РОЗКРИТТЯ ТЕМБРАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ

Єрошенко Олена Віталіївна

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

elvero1110@gmail.com

Сучасний стан вокальної педагогіки характеризується чималими вимогами до технічної досконалості та індивідуальної виконавської манери співака. Утім у навчальному процесі подекуди спостерігається дисбаланс, зокрема, коли значна увага до техніки звуковидобування, розвитку діапазону чи збільшення динаміки звуку затіняє пошук індивідуального тембрального забарвлення. Форсування голосу та формальна технічність фонації позбавляють виконання надважливої властивості вокального мистецтва – емоційно-художньої виразності та психологізму. У цьому контексті розкриття тембрального потенціалу постає не просто акустичним завданням, а фундаментальною основою формування художньо-образного мислення співака.

Питання вокальної техніки, акустики голосу та формування тембру висвітлено в працях українських і зарубіжних науковців та педагогів (О. Стахевич [3], В. Антонюк [1], Я. Кушка [2], Й. Сундберг [4] та ін.). Водночас зв’язок між акустичною природою тембру та створенням художнього образу в сучасних реаліях потребує системного переосмислення через інтердисциплінарний підхід, що поєднує вокальну акустику, психологію творчості та педагогічну майстерність.

У цій роботі спрямовуємо увагу на теоретичне обґрунтування та висвітлення методичних засад формування художньої виразності вокаліста через призму розвитку та збагачення тембрального потенціалу співацького голосу.

Розглядаючи тембр як естетичну та акустико-смислову категорію, відзначимо, що акустично тембр зумовлений складною системою обертонів, які формуються у надгортанних порожнинах та резонаторах. Наявність високої співацької форманти (близько 2500–3000 Гц) забезпечує польотність, дзвінкість та проникність голосу в слухацькій залі, тоді як низька співацька форманта (300–600 Гц) надає йому округлості, м'якості та «оксамитовості». Водночас з мистецтвознавчої точки зору тембр є індивідуальним «звуковим автографом» співака та головним носієм емоційного змісту. Саме тембральна забарвленість першою сприймається слухачем на підсвідомому рівні, формуючи емпатичний контакт та естетичне враження від музичного виконання.

Методика розкриття тембрального потенціалу співака спирається на комплексний підхід. Робота над тембральним збагаченням голосу у вокальному класі має базуватися на трьох взаємопов'язаних рівнях: техніко-акустичному, психофізіологічному і художньо-асоціативному.

На техніко-акустичному рівні формується баланс імпедансу – оптимального співвідношення дихального тиску та надзв'язкового опору задля акустичної ефективності без форсування та перенапруження; та резонаторна координація – поєднання «маски» (головного резонування), дихальної опори та відкритої гортані (позиція «прихованого позіху»). На психофізіологічному рівні відпрацьовується усунення плечових, шийних та артикуляційних затисків, які негативно впливають на фонацію, «обрізаючи» природні обертони й роблячи звук пласким або затиснутим; та формується м'язова пам’ять вільності співацького апарату. Зрештою, на художньо-асоціативному рівні (метод естетичного моделювання) застосовується використання мультисенсорних та синестетичних асоціацій («темний / світлий звук», «теплий / холодний тембр», «щільний / повітряний струмінь» тощо); також неодмінно

відбувається застосування методу «внутрішнього слухання», за якого викладач стимулює здобувача уявити бажаний тембральний колір ще до моменту початку фонації.

Спільно з цим, високий рівень виконавської майстерності передбачає як наявність красивого, гарного природного тембру вокального голосу, так й уміння керувати його тембральною динамікою, коли співак застосовує як інструмент втілення авторського задуму тембральну драматургію. У цій виконавській площині вокаліст повинен володіти вмінням змінювати спектральний склад звуку залежно від жанру, стилю та драматургії твору: наприклад, від прозорого, ніжного *pianissimo* в романсовій ліриці до насиченого, «темного», «оксамитового» *forte* в кульмінаційних фрагментах драматичних оперних арій чи напружених вокально-сценічних творах сучасних композиторів тощо. Саме здатність гнучко змінювати тембральне забарвлення без втрати позиційної чистоти та дихальної опори робить виконання художньо-виразним, переконливим та емоційно багатим.

Таким чином, у даній роботі, спираючись на сенс феномену тембру як синтетичної категорії, що поєднує акустичні, психофізіологічні та естетичні компоненти, розглянуто проблему формування художньо-виконавської виразності співака через системне розкриття тембрального потенціалу його голосу, та обґрунтовано методичні засади та педагогічні умови, які сприяють розширенню обертонової палітри голосу і підвищенню його художньо-виконавської переконливості. Зазначено, що художня виразність вокального виконання є прямим наслідком гармонійного поєднання технічної свободи голосового апарату та розвиненого тембрового слуху співака. Методика розкриття тембрального потенціалу має спиратися на синтез техніко-акустичних знань і навичок (баланс імпедансу; роботи з резонаторами), психофізіологічної розкутості та образно-асоціативного мислення. Підкреслено, що тембр є головним інструментом музично-художньої виразності вокаліста, його основними вокальними «фарбами»; розвинута тембральна палітра дозволяє перетворити співацький голос із суто музичного інструмента на глибокий засіб естетичного та емоційного впливу на слухача.

Список використаних джерел:

1. Антонюк, В. Г. (2017). *Вокальна педагогіка (сольний спів).* Київ : Золоті ворота,
2. Кушка, Я. С. (2013). *Методика навчання співу.* Тернопіль : Навчальна книга – Богдан.
3. Стахевич, О. Г. (2002). *Основи вокальної педагогіки.* Ч. 1: Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій: Навч. пос. Харків – Суми : ХДАК – СДПУ ім. А. С. Макаренка.
4. Sundberg J. (1987). *The Science of the Singing Voice.* Dekalb, Illinois : Northern Illinois University Press.

ВИКОНАВСЬКА СТАБІЛЬНІСТЬ МАГІСТРА-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ

Журкін Євгеній Костянтинович
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
ye.k.zhurkin@udu.edu.ua

Сучасна музична педагогіка приділяє дедалі більшу увагу питанням психологічної готовності виконавця до сценічної діяльності, оскільки саме здатність зберігати впевненість, точність і художню виразність виконання в умовах публічного виступу визначає професійну спроможність музиканта-інструменталіста. Особливої актуальності ця проблема набуває на рівні магістерської підготовки, коли здобувач освіти опановує складний ансамблевий та оркестровий репертуар, що вимагає не лише індивідуальної виконавської майстерності, а й

здатності зберігати стабільність у колективній грі. Метою є теоретичний аналіз поняття «виконавська стабільність» та визначення його структурних складових у контексті професійної підготовки магістра-інструменталіста.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що поняття «виконавська стабільність» не має усталеного однозначного трактування і розглядається дослідниками в кількох взаємопов'язаних площинах [1]. У психолого-педагогічному контексті стабільність трактується як здатність виконавця зберігати стійкість психоемоційного стану, концентрацію уваги та якість гри незалежно від зовнішніх подразників сценічної ситуації, зокрема від сценічного хвилювання [3]. У виконавському (інструментально-технологічному) розумінні це поняття пов'язується передусім із надійністю моторно-рухових навичок, стабільністю технічного апарату музиканта та відтворюваністю художнього результату від репетиції до концертного виконання [1]. У мистецтвознавчому вимірі виконавська стабільність постає як умова цілісності художньої інтерпретації, що дозволяє зберегти єдність задуму й утілення твору попри мінливі умови виконання [2].

Узагальнюючи наявні підходи, виконавську стабільність магістра-інструменталіста доцільно визначати як інтегративну професійну якість, що виявляється в здатності музиканта відтворювати художньо переконливий і технічно точний результат виконання в різних, зокрема стресогенних, умовах сценічної та ансамблевої діяльності [1; 2]. У структурі цього феномену виокремлюються такі взаємопов'язані компоненти: психологічний (саморегуляція, емоційна стійкість, сценічна витримка), технологічний (стабільність виконавського апарату, автоматизованість базових навичок), когнітивний (стійкість уваги, слухового контролю та оперативної пам'яті) та комунікативно-ансамблевий (здатність узгоджувати власне виконання з партнерами, підтримувати єдність темпоритму й динамічного балансу в колективному музикуванні) [4].

Особливої ваги останній компонент набуває саме в контексті оркестрового музикування, яке ставить перед виконавцем вимоги, відмінні від сольної гри: необхідність постійного слухового контролю партії в контексті цілого, підпорядкування індивідуального темпоритму диригентській волі та колективній логіці, а також здатність зберігати технічну й психологічну стабільність в умовах розподіленої уваги між власною партією та загальним звучанням оркестру [5]. Це дає підстави розглядати оркестрове музикування не лише як форму виконавської діяльності, а і як специфічне середовище, що активно формує та випробовує виконавську стабільність магістра-інструменталіста [4; 5].

На практичному рівні формування виконавської стабільності магістра-інструменталіста доцільно забезпечувати комплексом взаємопов'язаних методів. Психологічний компонент розвивається засобами прийомів довільної саморегуляції (контроль дихання, ідеомоторне тренування, програвання концертної ситуації в уяві), що дозволяють знижувати рівень сценічного хвилювання та зберігати стійкість уваги під час публічного виступу [3]. Технологічна стабільність досягається систематичним відпрацюванням складних епізодів партії у повільному темпі з поступовим доведенням автоматизованих рухових навичок до стабільного відтворення незалежно від зовнішніх умов [1]. Особливого значення в оркестровому контексті набуває метод регулярних репетицій у складі малих ансамблевих груп перед зведеними репетиціями оркестру, що дає змогу відпрацювати узгодженість темпоритму й динамічного балансу з партнерами ще до збільшення психологічного навантаження в умовах повного складу колективу [6]. Дієвим є також метод імітації концертних умов під час навчальних репетицій (публічні прогони, запис виконання з подальшим аналізом), який готує виконавця до перенесення стабільності, набутої в репетиційному процесі, у ситуацію реального публічного виступу [3; 6].

Таким чином, виконавська стабільність магістра-інструменталіста постає багатокомпонентним педагогічним феноменом, цілеспрямоване формування якого потребує системного підходу, що поєднує психологічну, технічну та ансамблеву підготовку [1; 4].

Список використаних джерел:

1. Юник Д. Виконавська надійність музикантів у концертно-сценічній діяльності як науковий феномен. Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. 2022. № 2(55). С. 65–81.
2. Ян І. Виконавська стабільність піаністів як мистецтвознавський феномен. Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського. 2021. № 1(50). С. 91–105.
3. Кучерявий А. Проблема сценічного хвилювання музикантів: теоретичні аспекти. Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання.
4. Яремчук О. Ансамблева гра як складова професійної підготовки музикантів у закладах вищої освіти. Scientific review.
5. Оркестрове та ансамблеве виконавство як засіб фахової підготовки студентів університету. Актуальні питання гуманітарних наук. 2025.
6. Формування навичок інструментально-ансамблевого виконавства. Fine Art and Culture Studies.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНИХ МИСЛЕННЄВИХ ПРОЦЕСІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Згурська Наталія Миколаївна
Український Державний Університет імені Михайла Драгоманова.
zgurskayan38@gmail.com

Інтеграція – це процес створення нерозривно пов’язаного, єдиного, цілісного утворення, що веде до появи якісно нової, інтегративної властивості й не зводиться до суми об’єднаних елементів. Подібна властивість забезпечує вищу ефективність функціонування всієї цілісності [3]. У педагогіці під інтеграцією розуміють процес і результат цілеспрямованого об’єднання або злиття в одне ціле диференційованих структурних елементів змісту освіти, методів, засобів, організаційних форм навчання, що веде до виникнення нових якісних можливостей цієї цілісності, а також до змін властивостей самих елементів [4,с. 6]. Узагальнюючи основні прийоми поєднання близьких за змістом освітніх елементів, розглянемо інтегративний підхід та його значення у формуванні цілісності мислення. Його діяльність грунтується на спеціальних операціях, які утворюють складні інтегративні комплекси, до яких відносяться аналіз та синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, систематизація, асоціації тощо. Основою інтегративного підходу є цілісне використання знань з різних навчальних дисциплін, що забезпечує високу ефективність освітнього процесу[5],[6]. Найбільш повно цілісність інтегративних процесів проявляється в інтегрованому навчанні, важливим моментом якого, на думку В Сухомлінського, є розвиток комплексного світосприйняття. Відома науковиця Н. Дем’яненко вважає, що серед умов реалізації успішності навчального процесу особливо важливими є міждисциплінарна інтеграція знань, посилення мотивації студентів до вивчення контекстних освітніх курсів. Вона підкреслює, що інтегративний образ випускника-педагога має сприйматися комплексно з

урахуванням змін у професійній діяльності [1]. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах знаходимо у працях З. Донець, що базуються на комплексному розумінні інтеграції навчання здобувачів вищої освіти [2].

У багатьох сучасних дослідженнях підкреслено, що в умовах інтегрованого навчання більш ефективно відбувається взаємопроникнення й систематизація знань учнів, студентів, здійснюється розвиток творчих здібностей і креативних якостей й, звичайно, мислення. Відповідно, інтегративний підхід стає тим явищем, який поєднує в собі основні складові інтегрованого навчання, узагальнює суттєві аспекти на процесуальному рівні, показує шлях конкретної організації у межах навчального процесу. Сьогодні в педагогіці
виокремлюють такі основні варіанти інтегративного підходу: мультидисциплінарний,міждисциплінарний, трансдисциплінарний. При мультидисциплінрному підході інтегрується навчальний зміст декількох предметів. Тут не порушується цілісність навчальних дисциплін; інтеграція матеріалу відбувається навколо однієї теми. Наприклад, вивчення певного мистецького твору проходить в межах спеціальних курсів й розкриває його особливості комплексно.

При міждисциплінарному підході взаємопроникнення матеріалу з різних навчальних предметів більш поглиблено. Тут можливе поєднання виконавської діяльності й теоретичного аналізу форми твору, тонального плану, інтонаційних елементів, виконавських труднощів. Таке поєднання розкриває взаємозв’язок різних профільних дисциплін, підкреслює значення синтезу мистецтв на основі поглибленого аналізу.

При трансдисциплінарному підході навчання студентів відбувається на основі створення різноманітних проєктів, зокрема мистецько-освітніх. У них присутні різні види мистецтва, а також важливою стає технічна сторона - володіння комп’ютером, що особливо необхідно у наш час інформативних технологій.

Важливо підкреслити, що **інтегративний підхід** у формуванні цілісних мисленнєвих процесів майбутнього вчителя музичного мистецтва є методологічною основою, яка дає змогу подолати роздробленість міжпредметних знань. Він об'єднує суто музичні, психолого-педагогічні та загально-гуманітарні дисципліни в єдину систему, формуючи **універсальне, інтегративне мислення** педагога. У даному контексті синтез виконавської й наукової діяльності надає можливість мислити не тільки як інтерпретатор, а як дослідник, здатний розкрити креативний та виховний потенціал твору.

Розглядаючи інтегративний підхід у межах професійної, зокрема інструментально-виконавської підготовки фахівців вищого рівня, можемо зазначити, що він орієнтований на досконале володіння інструментом, виховання високих естетичних ідеалів, набуття виконавського досвіду, знань й умінь, розвиток творчих здібностей й самостійності.

Інструментально-виконавська діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва має багато вимірів і напрямів, характеризується багатоаспектністю і складністю, адже здійснюється у своєрідному професійному мистецькому просторі. Збагачення інструментально-виконавських дисциплін (основний або спеціальний музичний інструмент, концертмейстерство, ансамблеве виконання) відбувається на основі взаємопоєднання виконавських, музично-теоретичних дисциплін, комплексу естетично й мистецько спрямованих предметів, що дає свободу фантазії, активізує здібності, вдосконалює професійні навички, які стимулюють прояви інтуїції та ініціативи майбутніх вчителів. Тому у формуванні цілісних мисленнєвих процесів та інтегративного мислення здобувачів вищої освіти доцільно використовувати різні види знань про

мистецтво у їх взаємодії і взаємозв'язку з метою поглибленого й ефективного поєднання інформаційної і творчої функцій навчання. Важливим є оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва інтегративними уміннями, які включають автоматизовані виконавсько-практичні, мотиваційні-ціннісні, теоретичні та пошукові елементи.

Таким чином, інтегративний підхід у формуванні цілісності мисленнєвих процесів й інтегративного мислення означає багатогранне поєднання й взаємопроникнення основних елементів професійної, інструментально-виконавської діяльності студентів, який конкретизується у відповідних уміннях, володінні пошукової діяльності, нестандартному підході до вирішення проблемних завдань. Сам інтегративний підхід є методологічною основою для подолання мозаїчності міжпредметних знань, комплексно об'єднуючи музично-виконавські, теоретико-естетичні , психолого-педагогічні та загально-гуманітарні дисципліни в єдину систему.

Список використаних джерел:

1.Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: ґенеза й еволюція / Н. М. Дем'яненко // Філософія освіти : Науковий часопис. 07.2006. № 2. С. 256–266.

2. Донець З.Ф. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія / [Онкович Г. В., Бойченко М. І., Дем'яненко Н. М., Донець З. Ф., Карачун В. Я.,Кобченко В. І., Куляс П. П., Лесик Г. В., Олексюк О. М. та ін.] ; За заг. ред.Г. В. Онкович. К.: Педагогічна думка, 2012. 336 с.

3.Любарська Л. Формування креативності майбутніх учителів технологій як професійно важливої особистісної якості. *Особистісно-професійне становлення педагога в контексті інтеграції України в європейський освітній простір* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Вінниця, 29–30 листоп. 2022 р.). Вінниця : Твори, 2022. Ч. 1. С.91-93.

4.Сінопальникова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : автореф. дис. … канд. пед. наук. Харків, 2010. 20 с.

5.Сухомлінський В. А. Як виховати справжню людину В. А. Сухомлинский ; сост. О. В. Сухомлинська.: Педагогіка, 1990. 288с. .

6.Сухомлинський В. О. Як любити дітей. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 5 : Статті. С. 292–308.

АРТТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ПІД ЧАС КРИЗОВИХ ПОДІЙ

Рашковська Ілона Владиславівна
Український державний університет
Psyhologilona@gmail.com

Драпушко Наталя Анатоліївна,
Київський Палац дітей та юнацтва
ronadr27@gmail.com

Сучасний світ характеризується високою динамічністю та непередбачуваністю, де масштабні кризові події — збройні конфлікти, пандемії, соціально-економічні потрясіння та катастрофи — стають чинниками масового травмування населення. Психоемоційне навантаження, з яким стикаються люди в зоні кризових подій, часто перевищує природні адаптаційні можливості людської психіки, призводячи до розвитку гострого стресу, депресивних станів, генералізованої тривоги та посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Традиційні вербальні методи психотерапії та консультування в умовах гострої або хронічної фази психотравми часто стикаються з серйозними бар'єрами. Постраждалі особи інколи неспроможні вербалізувати свій травматичний досвід через когнітивний ступор, дісоціацію або дію захисних механізмів психіки (наприклад, витіснення). У цьому контексті особливої актуальності набуває арттерапія як метод психологічної реабілітації, що базується на творчому самовираженні та використанні невербальних каналів комунікації. Багато вчених як зарубіжних, так й вітчизняних описують в своїх дослідженнях різні напрями та технології арттерапії. Так, особливості застосування їх у практичній діяльності проаналізовано в працях В. Синиці, Е. Бєляєвої, І. Маниченко, О.Вознесенської, Р. Ткача, С. Богачова, Л. Магур, Г. Соколової, В.Назаревич, Т. Пасєки, М. Валента, А. Гельбак, Т. Зінкевич-Євстігнєєвої. Причини виникнення тривожних станів та арттерапевтичні впливи на них вивчали в своїх роботах О. Захаров, А. Бандура, Н. Дмитрієва, Н. Буравцова, А. Орлов та ін. У лікувальній і психокорекційній практиці арт-терапія визначається як комплекс методів і прийомів, що передбачають використання різних видів мистецтва у символічній формі. Застосування таких методів сприяє стимулюванню художньо-творчої активності особистості та може бути спрямоване на корекцію порушень психосоматичного й психоемоційного характеру, а також труднощів у особистісному розвитку [1, с. 7].

Арттерапія в процесі відновлення ментального здоров'я виконує комплекс взаємопов'язаних функцій:

1.Катарсична (очищувальна) функція. Сприяє безпечному виходу пригнічених або заблокованих емоцій (гніву, страху, провини, відчаю). Через агресивні мазки пензлем, розривання паперу або інтенсивне розминання глини відбувається соматична та емоційна розрядка.

2.Діагностична функція. Продукти творчості (колірна гама, композиція, сюжет, характер ліній) дають фахівцю об’єктивну інформацію про актуальний психоемоційний стан клієнта, минаючи свідомі фільтри та психологічний опір.

3. Регулятивна та стабілізуюча функція. Ритмічні творчі дії (наприклад, малювання мандал, штрихування, робота за коловими схемами) знижують частоту серцевих скорочень, нормалізують дихання та стабілізують рівень кортизолу в крові, переводячи нервову систему з режиму «бийся або біжи» у стан спокою.

4. Ресурсна функція. Створення завершеного та естетично цілісного продукту повертає людині відчуття контролю над власним життям (суб'єктність), відновлює базову довіру до світу та активізує внутрішні психологічні сили для подолання кризи.

Вивчаючі практичний інструментарій та методики, що використовуються у межах кризової реабілітації найвищу ефективність продемонстрували наступні напрямки. Перший з напрямків – це ізотерапія (робота з малюнком). Використання технік «інтуїтивного живопису», «малювання пальцями» або «плями Клякса» дозволяє працювати на первинних етапах шокової травми. Особливе місце посідає метод «мандалотерапії» (малювання в колі), який забезпечує відчуття безпеки, структурує хаотичні емоції та інтегрує особистість.

Наступним дієвим напрямком, що виявився ефективним під час відновлення після кризових подій вчені й практики називають глинотерапія та пластилінотерапія. Трьохвимірні пластичні матеріали апелюють до тактильних відчуттів і кінестетичного каналу сприйняття. Робота з матеріалом, який чинить опір, допомагає трансформувати деструктивну енергію та агресію, а також ефективно долає прояви психосоматичних розладів.

Останнім часом популярність набув метод «колажування. Цей метод є незамінним на етапі стабілізації та планування майбутнього. Створення колажу з готових вирізок не вимагає художніх навичок (що знижує тривожність оцінювання) і допомагає символічно «скласти заново» зруйнований кризою внутрішній світ особистості.

Таким чином арттерапія є одним із найбільш гнучких, екологічних та дієвих засобів психологічної реабілітації під час та після кризових подій. Вона забезпечує м'який доступ до заблокованих переживань, запобігає хронізації стресових розладів та запускає природні механізми саморегуляції психіки. Важливою перевагою методу є його універсальність — він не має вікових чи мовних обмежень, легко адаптується до умов індивідуальної та групової роботи як у спеціалізованих центрах, так і в польових умовах (шелетерах, госпіталях тощо). Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку спеціалізованих короткотермінових арттерапевтичних протоколів для швидкого реагування в зоні ведення бойових дій та гуманітарних катастроф.

Список використаних джерел:

1. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Арт-терапія в подоланні психічної травми: Практичний посібник. Київ: Золоті ворота, 2018. 192 с.

2. Рудницька Н. В. Використання арт-терапевтичних технологій у роботі з ПТСР та кризовими станами. *Психологічні науки: проблеми та здобутки*. 2021. Вип. 15. С. 45–58.

3. Schouten, K. A., de Niet, G. J., Knipscheer, J. W., Kleber, R. J., & Hutschemaekers, G. J. (2015). The effectiveness of art therapy for trauma in adult patients: A systematic review. *Journal of Trauma & Dissociation*, 16(2), 220-228.

ОБРАЗ РОКСОЛАНИ (ХЮРРЕМ СУЛТАН) У ТВОРЧОСТІ ДЕНИСА СІЧИНСЬКОГО

Карась Ганна Василівна
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
hanna.karas@cnu.edu.ua

Вивчення в закладах вищої освіти (ЗВО) навчальних дисциплін «Історія української музики» та «Музичне краєзнавство» спонукають звертатися до творчості композиторів, котрі були біля витоків професіоналізму національної культури. Один з них – композитор, диригент, педагог, видавець і музично-громадський діяч Денис Січинський (1865–1909). З нагоди 160-річчя з дня його народження було підготовлено навчальний посібник для студентів мистецьких ЗВО [3].

Композитор увійшов в історію музики як автор багатьох хорових, вокальних та інструментальних творів, а також першої опери в Галичині на український історичний сюжет («Роксолана»). Останнє десятиліття життя Дениса Січинського пов'язане зі Станиславовом (нині – Івано-Франківськ). Це – час його найбільш інтенсивної діяльності, зрілий період творчості. Тоді ним написані найкращі композиції, у т. ч. опера «Роксолана».

Опера «Роксолана» на 3 дії написана в 1908 році на історичний сюжет (лібретто І. Луцика і С. Чарнецького) і належить до лірико-патріотичного тематичного напряму творчості композитора. В її основі – героїчна боротьба українського народу за свою незалежність, доля української дівчини Насті Лісовської з містечка Рогатин (нині – Івано-Франківщина), яка була захоплена в полон кримськими татарами і продана до султанського гарему в Туреччину. Згодом, ставши дружиною султана Сулеймана II, Роксолана (під цим ім'ям її знали в Європі) або Хуррем (*радісна* – так її називали за веселу вдачу, Сулейман називав її Хассекі – *найдорожча*) була йому вірною помічницею і відвертала від українських земель татаро-турецькі напади. Як зауважує С. Павлишин, «музика опери, хоча й не завжди рівноцінна, захоплює своєю мелодійністю, що йде від української пісні й романсу» [7, с. 40]. М. Новакович підкреслює: «Уведення Січинським у пролог філософсько-алегоричних фігур вказує також на наявність в опері рудиментів бідермаєрівського світогляду, зі схильністю останнього до барокової театральності» [6, с. 36].

Проте побачити постановку опери композитору не судилося. Вперше опера Д. Січинського «Роксоляна» була поставлена в українському театрі товариства «Руська Бесіда» в 1911 році в Коломиї (диригентом і капельмейстером виступив **Михайло Коссак),** а у 1912-му – на сцені «Міщанського братства» в Тернополі. Мандрівна трупа під орудою М. Садовського вперше показала оперу Д. Січинського, дещо змінивши її назву (на «Бранка Роксоляна») 10 березня 1912 року в Києві. Режисер – М. Садовський, диригент – Г. Єлінек, хормейстер – В. Верховинець, декорації художника П. Дьякова. Партії виконували: Посвята – Є. Петрова, Історія – М. Лебедєва (у пролозі); Роксоляна – О. Петляш, Федора – З. Діброва, Сулейман – С. Бутовський, Блазень – Чорноморець (Карлашов), Аглі-Хан – Золденко, Абдул-Бакі – Т. Івлєв, Ібрагім – Д. Мироненко, Данило – Є. Рибчинський. В рецензії на цю постановку в щоденній українській громадсько-політичній газеті «Рада» Максим Гехтер писав: «Доля була мачухою для Січинського не тільки в його особистому житті, а й у його творчости...» [1].

Вперше північноамериканська прем'єра опери «Роксолана» Д. Січинського (концертне виконання) відбулася 20 жовтня 1991 року в престижній залі «Roy Thomson Hall» в Торонто (Канада) [4]. Постановка опери була здійснена «Товариством Української Опери Канади» (ТОУК; CANADIAN UKRAINIAN OPERA ASSOCIATION – CUOA) під орудою художнього керівника і диригента, видатного митця Володимира Колесника (1928–1997). ТОУК замовив українському композитору Мар'яну Кузану (1925–2005) з Парижу здійснити редакцію та

оркестрування цієї опери Д. Січинського. Творча співпраця В. Колесника та М. Кузана, розпочавшись під час підготовки ораторії «Неофіти» (на тексти Т. Шевченка) у 1988 році, продовжилась над оперою «Роксолана». Саме на прохання диригента М. Кузан здійснив оркестровку опери, а товариство затвердило її постановку в Торонто, присвятивши 100-річчю поселення українців у Канаді. Дружина В. Колесника, співачка Ганна Колесник-Ратушна так писала про цю прем'єру: «Співали мішаний хор ім. М. Лисенка та дитячий хор «Поліфонія». Музичний супровід здійснив симфонічний оркестр, до складу якого входили професійні музиканти Торонто. Диригував – Володимир Колесник. Головні партії виконували Світлана Сех (Роксоляна), Ганна Колесник (Федора), Сергій Гомін (Сулейман II), Ярема Цісарук (Ібрагім), Леонід Скірко (Блазень), Олександр Савченко (Абдул-Баку), Богдан Чаплинський (Данило), Андрій Сорока (Алхай-Хан), Люба Козак (Посвячення). Це були співаки з України, США та Канади. Сергій Гомін – соліст Дніпропетровського театру опери та балету. Світлана Сех – випускниця львівської консерваторії (клас Марії Байко). <…> Ярема Цісарук, баритон, соліст капели бандуристів ім. Т. Шевченка в Детройті. Олександр Савченко (бас) – випускник Київської консерваторії, який емігрував до Канади 1990 року. Ганна Колесник-Ратушна (подруга Роксоляни та декламатор у Пролозі), випускниця Київської консерваторії. Богдан Чаплинський із Філадельфії. Леонід Скірко, Андрій Сорока і Люба Козак – всі з Торонто» [5, с. 153]. Високий мистецький рівень постановки здобув прихильність публіки та критиків. «Своїм диригуванням Володимир Колесник, – відзначалося в газеті «Життя і слово» від 11 листопада 1991 року, – справив велике враження на глядачів, як талановитий диригент, який вливаючись у канадське життя, багато робить для прославлення та пропагування української культури і мистецтва». А музичний критик торонтонської газети «Стар» Роналд Гамблтон підкреслив, що «це була велика подія, як би ви на неї не дивились». Він відзначив, що як хор, так і солісти та диригент справилися дуже добре зі своїм великим завданням. Прем'єра опери стала визначною подією в культурному житті українців Канади та світовим тріумфом українського мистецтва» [5, с. 153]. Унікальний і єдиний відеозапис опери, зроблений під час цієї прем'єри, дає можливість оцінити велику диригентську та хормейстерську майстерність В. Колесника, професіоналізм співаків, музикантів та хористів [2]. Касету із цим записом привезла до України з Канади дослідниця творчості композитора Олександра Турянська [8]. Завдяки їй цей відеозапис сьогодні розміщено на платформі YOUTUBE.

Джерельний матеріал про оперу «Роксолана» та її творця дає можливість студентам ЗВО і науковцям глибше вивчати історію української музики і культури, глибше розбудовувати українсько-турецькі культурні зв'язки.

Список використаних джерел:

1. Григ…М. [Максим Гехтер]. «Бранка Роксоляна», оп. Д. Січинського. *Рада* (Київ), 1912, 26 берез., № 60. С. 3.

2. Денис Січинський – опера «Роксоляна». URL: https://www.youtube.com/watch?v=B7mzxjKWCR8&list=RDB7mzxjKWCR8&start_radio=1&t=36s

3. Карась Г. В. Канвою життя і творчості Дениса Січинського : на відзначення 160-річчя від дня народження композитора : навч. посіб. з музичного краєзнавства. Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2025. 223 с.

4. Карась Г. Український музичний театр діаспори: до 30-річчя постановки опери «Роксоляна» Дениса Січинського в Канаді. *Світовий та український музичний театр у контексті сучасного культурного дискурсу* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 22–23 лютого 2021 р. / Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського; ред.-упоряд. О. В. Касьянова. Київ, 2021. С. 22–28.

5. Колесник-Ратушна Г. На крилах рідної пісні: сторінки життя та діяльності Володимира Колесника й Ганни Колесник-Ратушної. Рецензії, спогади, листи, інтерв'ю. Тернопіль : Підручники і посібники, 2019. 327 с.
6. Новакович М. Про національне в галицькому музичному театрі кінця XIX – початку XX століть. *Українська музика*, 2018. Ч. 3 (29). С. 29–39.
7. Павлишин С. Денис Січинський. Із серії «Творчі портрети українських композиторів». Київ 1980. 47 с.
8. Турянська О. Слідами Станиславівського Бояна (до 140-річчя з дня народження Дениса Січинського). *Галичина* (Івано-Франківськ), 2005. 4 жовт.

МЕДІАОСВІТНІЙ ВЕКТОР НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Кубська Лариса Іванівна
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
kybskalar@ukr.net

Трансформація сучасного освітнього простору вимагає від педагогічних працівників пошуку та впровадження інструментів, які гармонійно поєднують формування предметних умінь із формування медіаграмотності та медіакультури. Особливої актуальності ця проблема набуває щодо технологічної та мистецької освіти. Розвиток системи освіти є однією з важливих галузей діяльності держави. Головним критерієм якості освіти в школах для українських педагогів, керівників, батьків є опанування учнями ключових компетентностей. Відбувається постійний інтенсивний пошук інноваційних технологій і методик та їх ефективне поєднання, яке дозволить здобувачам освіти успішно здійснювати навчальну, а згодом професійну діяльність.

Сучасний темп життя характеризується перенасиченням інформацією, що надходить із численних медійних форматів. Реалії потребують нових навичок задля доступу, аналізу, створення та розповсюдження контенту різного виду.Для підтримки професійної майстерності педагога, зокрема на уроках трудового навчання, необхідно «ефективно взаємодіяти з медіапростором, правильно розуміти, оцінювати інформацію, аналізувати, передавати її іншим, дотримуючись медіакультурних цінностей, уподобань і стандартів» [1; 3, с. 4].

У зв'язку з цим постає гостра проблема розвитку медіаосвіти та формування медіакомпетентності вчителя, розвитку його критичного мислення. Тому важливу роль у процесі навчання має посідати медіаосвітній вектор, що сприятиме забезпеченню якісної підготовки вчителя до ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, а відповідно покращуватиметься й буде розмаїтою система медіаосвітніх навчальних технологій.

«Проте медіаграмотність в освіту впроваджується поступово, подеколи – у вигляді експерименту, інколи – хаотично. Варто зазначити, що активно допомагають впроваджувати медіаосвіту є громадські організації, які швидше адаптуються до умов і викликів суспільства, проводять для освітян волонтерсько-освітні проєкти, тренінги, вебінари, видають посібники з медіаграмотності» [2, с. 63].

Трудове навчання за своєю специфікою вирізняється серед решти навчальних предметів, оскільки практична робота, що потребує вкладання праці, переважає на уроці, а результатом і створення матеріальних цінностей.

Крім постійної самоосвіти та самовдосконалення, педагог повинен бути також активним новатором та удосконалювачем навчально-виховного процесу. Одна з головних компетентностей учителя трудового навчання – інформаційна, яка базується не тільки на

особистісному володінні інформаційними технологіями, а насамперед на умінні використовувати їх у навчальному процесі та опрацьовувати різні види технічної та технологічної інформації.

Виділимо форми впровадження медіаосвіти педагогів, зокрема це практичні семінари, вебінари, тренінги, майстер-класи, наукові конференції, медіашколи, експериментальна робота тощо.

Технології медіаосвіти сьогодні передбачають залучення до навчального процесу не тільки традиційні ЗМІ (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), а й засоби новітніх інформаційних технологій: програмно-апаратних засобів і пристроїв. Використовують також сучасні способи і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції збору, накопичення, збереження, обробки та передавання інформації [4, с. 8].

На важливому місці вчителя трудового навчання на першому місці має бути візуалізації трудового навчання, адже саме необхідність використання візуальних засобів у процесі навчання зумовлена їх значним впливом на розуміння і запам’ятовування.

Високу ефективність використання в навчанні мультимедійних засобів (на основі зорового та слухового сприйняття інформації) мають різні види візуалізації, тобто сприйняття, уява та мислення.

Володіння учнями візуальним сприйняттям, уявою та мисленням дозволяє відтворювати події, процеси, творити на основі відчуттів і сформованих цінностей.

Отже, використання мультимедійних технологій на уроках трудового навчання надасть нові можливості викладання навчального матеріалу для вчителя, а також допоможе учням покращити слухове, зорове, чуттєве сприйняття інформації. Адже учні, які володіють навичками медіаграмотності, не тільки розумітимуть вплив медіа та форми подання інформації, а можуть отримувати та створювати нову інформацію, використовувати медіа для творчого самовираження на уроках трудового навчання. Поєднання різної подачі інформації навчального матеріалу сприятиме активності учнів, стимулюватиме творчу, критично-аналітичну та розумову діяльність, підвищить мотивацію до навчання.

Список використаних джерел:

1. Козубай Л. Використання елементів медіаосвіти у викладанні трудового навчання / Освітній проєкт «На урок». URL: naurok.com.ua (дата звернення: 03.09.2026).

2. Кубська Л. Сучасні тенденції розвитку педагогічної грамотності освітян / Сучасні тенденції розвитку освіти й науки : проблеми та перспективи: зб. наук. праць / [гол.ред. Ю.І. Колісник-Гуменюк]. Київ, Львів, Бережани, Ломжа, 2024. Вип. 14. С. 61–65. URL: npu.edu.ua (дата звернення: 02.09.2026).

3. Онкович Г. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі. Вища освіта України. 2014. № 2(53). С. 80–87.

4. Рибіна Ю., Челомбітько Т. Модель упровадження медіаосвіти у навчально-виховний процес Харківської гімназії №14 Харківської міської ради Харківської області. Харків, 2017. 54 с.

ВОКАЛЬНА ТВОРЧІСТЬ ЛЕСІ ДИЧКО ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА: МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Кудрявцев Сергій Васильович

аспірант кафедри музичного мистецтва

Навчально-наукового інституту перформативних мистецтв

Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв

(Київ, Україна)

ORCID: 0009-0008-0414-3478

Kudryavtsev.sergei51@gmail.com

Музичне виховання дітей та юнацтва потребує репертуару, який поєднує доступність художнього образу з поступовим розвитком слухових, вокальних та інтерпретаційних умінь. У цьому аспекті особливий інтерес становить творчість Лесі Дичко (1939–2023), у якій звернення до дитячого світосприйняття поєднується з індивідуальною музичною мовою, увагою до української інтонаційної традиції та виразних можливостей поетичного слова. Її доробок охоплює пісні для малят, камерні вокальні цикли для голосу з фортепіано, а також кантати для дитячих виконавських колективів. Така жанрова диференціація дає підстави розглядати творчість композиторки як матеріал для послідовної, але віково диференційованої музичної освіти.

Мета дослідження — окреслити методичні засади опанування вокальних творів Лесі Дичко дітьми та юнацтвом, визначити специфіку навчальних завдань у роботі з дитячою піснею і камерним вокальним циклом та обґрунтувати критерії добору репертуару відповідно до вікових і виконавських можливостей учнів.

У монографії С. Грици «Леся Дичко в житті і творчості» (2012) творчість композиторки розглянуто в ширшому історико-мистецькому контексті. Це дослідження є важливим джерелом для осмислення її художньої індивідуальності; водночас конкретні методичні рекомендації щодо дитячого співу в цих тезах сформульовано як авторські висновки. Документальну основу дослідження становлять відомості про авторську збірку «Сніжинки. Пісні для малят» (1970), вокальні цикли «Сніжинки» і «Сонце і лінивий учень» для голосу та фортепіано (обидва — 1978), а також дитячі кантати «Сонячне коло» (1975), «Здрастуй, день на всій землі» (1976), «Барвінок» і «Весна» (1980). Названі твори репрезентують різні виконавські форми, тому не можуть розглядатися як однорідний за складністю навчальний матеріал. Зокрема, камерний цикл для одного голосу з фортепіано потребує інших навичок, ніж ансамблеве або хорове виконання кантати.

Збірка «Сніжинки. Пісні для малят» окреслює початковий рівень роботи з дитячим голосом. Для цього етапу принциповими є природне, ненапружене звукоутворення, координація слуху й голосу, чітке промовляння тексту та відчуття метроритмічної пульсації. Педагогічну роботу доцільно будувати від виразного читання слів і ритмічного промовляння до інтонування коротких поспівок та цілісного виконання пісні. При цьому образність тексту має визначати характер артикуляції, темпу й динаміки, а не ставати приводом для форсованого звучання або надмірної театралізації.

Пісенний репертуар для молодших дітей доцільно опрацьовувати із застосуванням слухового наслідування, чергування співу й мовленнєвих вправ, елементів музичної гри. Такі прийоми сприяють розвитку музичної пам’яті, реакції на зміну характеру звучання та здатності відтворювати коротку музичну фразу як смислову цілісність. Водночас методична

результативність залежить не від кількості засвоєних пісень, а від якості інтонації, збереження вільного дихання й усвідомленого ставлення дитини до слова.

Вокальні цикли «Сніжинки» та «Сонце і лінивий учень» для голосу й фортепіано відкривають інший рівень навчальної роботи. На відміну від окремої дитячої пісні, циклічна форма орієнтує виконавця на зіставлення образів, відчуття композиційної послідовності та розуміння функції кожного номера в загальній драматургії. Саме тому їх використання потребує попереднього аналізу вокального діапазону, теситури, ритмічної складності, характеру фортепіанного супроводу й можливостей конкретного учня. Адресованість твору дитячій тематиці сама по собі не гарантує його технічної доступності дитячому голосу.

У роботі над циклом «Сонце і лінивий учень» продуктивним видається звернення до образно-сюжетного принципу. Назва твору передбачає зіставлення персонажних характеристик і дає можливість поставити перед виконавцем завдання щодо виразного інтонування мовленнєвих зворотів, смислового акцентування та гнучкої зміни емоційного забарвлення. Однак конкретні артикуляційні й агогічні рішення повинні випливати з авторського нотного тексту, а не з довільного сценічного трактування сюжету. Важливо навчити юного вокаліста розрізняти художню характеристику образу та зовнішню імітацію персонажа.

У циклі «Сніжинки» доцільно зосередити методичну увагу на створенні цілісного настроєвого простору, плавності вокальної лінії та узгодженні звукової палітри голосу й фортепіано. У роботі з учнями старшого віку такі завдання можуть доповнюватися аналізом фактури супроводу, визначенням кульмінацій і співвідношенням локальної фрази із загальною формою. Поступове перенесення уваги з правильного відтворення нотного тексту на аргументовану інтерпретацію є суттєвим показником професійного зростання.

Окремого розмежування потребує робота з дитячими кантатами «Сонячне коло», «Здрастуй, день на всій землі», «Барвінок» і «Весна». Їхнє залучення до освітнього процесу пов’язане передусім із колективним музикуванням, ансамблевою дисципліною, відчуттям спільного дихання, слуховою координацією та відповідальністю за загальний художній результат. Отже, ці композиції можуть доповнювати індивідуальне вокальне навчання, проте не повинні підміняти спеціально підібрані вправи й сольний репертуар.

Для підліткового віку особливого значення набуває охорона голосового апарату в період його фізіологічних змін. Вибір творів Лесі Дичко має ґрунтуватися на комфортній теситурі, помірному динамічному навантаженні та можливості транспонування там, де це не суперечить навчальній меті й характеру твору. Виконавські завдання слід ускладнювати не через збільшення гучності або тривалості співу, а через розвиток слухового контролю, фразування, текстової виразності та ансамблевої самостійності.

У старшому шкільному віці та на початкових етапах фахової вокальної освіти доцільним є порівняння дитячого репертуару з камерно-вокальними композиціями Дичко, призначеними для більш підготовлених виконавців. Зокрема, нотні видання «Вокальні твори» (2020) містять цикли «Пастелі», «Енгармонійне», «Настрої» та «Пейзажі» для голосу й фортепіано. Ці твори не слід автоматично відносити до дитячого репертуару: їх можна залучати вибірково, відповідно до рівня підготовки, для поглиблення роботи над поетичною декламацією, інтонаційною гнучкістю та стилістично усвідомленим виконанням.

Отже, вокальна творчість Лесі Дичко для дітей та юнацтва створює можливості для побудови наступної системи навчання: від засвоєння елементарної інтонаційної та ритмічної організації пісні — до роботи над образною драматургією циклу, ансамблевою взаємодією й

самостійним виконавським рішенням. Основними методичними умовами є вікова відповідність репертуару, пріоритет природного звукоутворення, опора на зміст поетичного слова та поступове ускладнення художніх завдань. Саме такий підхід дозволяє поєднати музичне виховання з формуванням основ вокально-виконавської культури без передчасного навантаження дитячого голосу.

Список використаних джерел:

1. Дичко Леся Василівна. Велика українська енциклопедія. URL: https://vue.gov.ua/Дичко,_Леся_Василівна (дата звернення: 27.10.2026).

2. Музика для дітей та підлітків. Енциклопедія Сучасної України. URL: https://esu.com.ua/article-70395 (дата звернення: 27.10.2026).

3. Дичко Л. В. Вокальні твори : для голосу з фортепіано. Вип. 1 / упоряд., вступ. ст. В. Грабовського. Дрогобич : Посвіт, 2020. 131 с.

4. Дичко Л. В. Вокальні твори : для голосу з фортепіано. Вип. 2 / упоряд., вступ. ст. В. Грабовського. Дрогобич : Посвіт, 2020. 230 с.

5. Грица С. Й. Леся Дичко в житті і творчості. Дрогобич : Посвіт, 2012. 270 с.

ВИХОВАННЯ ДИРИГЕНТА-ХОРМЕЙСТЕРА В КЛАСІ ПРОФЕСОРА ВІКТОРА ДЖЕНКОВА: МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТА ВИКОНАВСЬКІ ПРІОРИТЕТИ

Курач Юрій Володимирович
професор кафедри хорового диригування
Національної музичної академії України, народний артист України

Професійна підготовка диригента-хормейстера в системі вищої мистецької освіти передбачає формування комплексу музично-теоретичних, виконавських, педагогічних та організаційних компетентностей, необхідних для самостійної роботи з хоровим колективом. Особливого значення набуває особистість викладача, який визначає художні орієнтири майбутнього музиканта, сприяє розвитку інтерпретаційного мислення та професійної відповідальності. У контексті української диригентсько-хорової освіти вагоме місце належить педагогічній діяльності професора Віктора Антоновича Дженкова (1938–2002), багаторічного очільника кафедри хорового диригування Київської консерваторії.

Мета дослідження — окреслити методичні засади виховання диригента-хормейстера в класі професора В. Дженкова, визначити напрями формування професійної майстерності молодого диригента та розкрити значення педагогічного наставництва в забезпеченні наступності традицій української хорової школи.

Педагогічна діяльність В. Дженкова розгорталася у взаємозв’язку з його багаторічною диригентською практикою. Закінчивши Київську консерваторію 1965 року, він продовжив професійну діяльність у цьому закладі, згодом очолив кафедру хорового диригування, а 1985 року отримав звання професора. Паралельно з викладацькою роботою здійснював художнє керівництво хоровою капелою Жовтневого палацу культури в Києві [1]. Поєднання педагогічної та виконавської діяльності створювало передумови для практичного спрямування підготовки майбутніх хормейстерів.

Розгляд педагогічної спадщини В. Дженкова доцільно здійснювати крізь призму взаємозалежності трьох складників професійного становлення диригента: аналітичного опрацювання хорової партитури, розвитку мануально-технічних навичок та формування самостійної художньої інтерпретації. Їхня єдність є умовою підготовки музиканта, здатного не лише відтворювати нотний текст, а й організовувати колективний виконавський процес відповідно до змісту твору.

Першочергове значення у вихованні молодого хормейстера має формування навичок усебічного аналізу хорової партитури. Йдеться про вивчення композиційної будови, гармонічної мови, фактурної організації, тематичного розвитку, вокально-хорових труднощів та співвідношення музичного і словесного компонентів. Така робота повинна передувати безпосередньому диригуванню, оскільки усвідомлення художньої драматургії визначає характер виконавських засобів. Важливим є розвиток внутрішнього слуху, завдяки якому диригент здатний уявляти реальне хорове звучання, прогнозувати інтонаційні, ансамблеві й темброві співвідношення [2].

Наступним аспектом професійного виховання є розвиток диригентської техніки як засобу художньої комунікації з колективом. Диригентський жест слід розуміти не як самодостатню систему рухів, а як інструмент передачі музичного змісту. Точність метроритмічної організації, пластичність руху, виразність ауфтакту, диференціація динамічних відтінків та характеру звуковедення мають підпорядковуватися конкретним виконавським завданням. Технічна підготовка молодого диригента потребує постійного узгодження рухових навичок зі слуховими уявленнями та вокальною природою хорового звучання [3].

Не менш суттєвим завданням є виховання інтерпретаційної самостійності. Професійне становлення хормейстера передбачає поступовий перехід від наслідування педагогічного зразка до аргументованого формування власної виконавської концепції. Визначальними чинниками цього процесу є здатність обґрунтовувати темпові, агогічні та динамічні рішення, встановлювати смислові зв’язки між розділами композиції, усвідомлювати стильові закономірності й передбачати особливості їхньої реалізації в роботі з хором. Саме на цьому рівні технічна вправність набуває ознак художньої майстерності.

Важливою складовою підготовки диригента є формування педагогічної культури. Робота з хором вимагає не лише музичної обдарованості та знань, а й уміння організувати репетиційний процес, чітко формулювати завдання, знаходити переконливі способи пояснення художнього задуму, підтримувати творчу дисципліну та сприятливий психологічний клімат у колективі. Індивідуальний клас диригування виступає середовищем професійного наставництва, де особистий приклад викладача стає чинником формування майбутнього керівника хору [4].

Особливого значення набуває наступність педагогічних традицій. Серед вихованців В. Дженкова — Юрій Курач, Валерій Бітаєв, Юлія Ткач, Іванна Пліш, Рубен Толмачов та інші представники українського музичного мистецтва. Їхня подальша професійна діяльність засвідчує тривалість впливу педагогічного середовища, сформованого навколо постаті професора. Водночас вивчення конкретних механізмів передачі виконавського та педагогічного досвіду потребує залучення спогадів учнів, архівних матеріалів і документальних свідчень про практику індивідуальних занять.

Отже, осмислення педагогічної спадщини В. Дженкова в контексті виховання диригента-хормейстера дозволяє визначити перспективні напрями дослідження української

хорової освіти: взаємодію аналітичної та виконавської підготовки, функціональну спрямованість диригентської техніки, розвиток художньої самостійності й значення особистісного наставництва. Подальше документальне вивчення методів роботи професора сприятиме точнішому визначенню індивідуальних рис його педагогічної системи та її місця в історії національної диригентсько-хорової школи.

Список використаних джерел:

1. Гамкало І. Д. Дженков Віктор Антонович. Енциклопедія Сучасної України. Київ, 2007 (оновлено 2026). URL: https://esu.com.ua/article-23967.

2. Білозерська Г. О., Сізова Н. С. Хорове диригування: навчально-методичний посібник. Вінниця : ВДПУ, 2022. 125 с.

3. Коваленко І. Особливості методики викладання хорового диригування у закладах вищої мистецької освіти. Науковий часопис УДУ. Серія 14. 2025. № 33. DOI: 10.31392/UDU.nc.series14.2025.33.11.

4. Чучман В., Ферендович М. Синергія теорії та практики в процесі вивчення методики викладання хорових дисциплін і методики роботи з хором. Вісник Львівського університету. Серія мистецтвознавство. 2025. Вип. 27. С. 136–149.

ТВОРЧА СПАДЩИНА ГНАТА ХОТКЕВИЧА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ: ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ТА МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ

Мазур Тарас Васильович
аспірант кафедри музичного мистецтва
Навчально-наукового інституту перформативних мистецтв
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв
(Київ, Україна)
ORCID: 0000-0001-6768-8354
mazur040494@gmail.com

Проблема вдосконалення професійної підготовки музиканта-виконавця в сучасній системі мистецької освіти актуалізує необхідність поглибленого вивчення національної музичної спадщини та її практичного використання в навчальному процесі. Особливе місце в цьому контексті належить творчому доробку Гната Хоткевича (1877–1938) — композитора, бандуриста, педагога, дослідника народного інструментарію та одного з фундаторів професійного бандурного виконавства. Його діяльність засвідчує органічний зв’язок композиторської творчості, виконавської практики й педагогічної методики, що становить важливий ресурс для формування професійних компетентностей молодого музиканта.

Мета дослідження — визначити освітні можливості вокальної та інструментальної спадщини Г. Хоткевича у процесі професійного становлення музиканта-виконавця, окреслити методичні підходи до її опанування та встановити значення відповідного репертуару для розвитку технічної майстерності, художньо-інтерпретаційного мислення й національної виконавської культури.

Наукове осмислення педагогічного потенціалу творчості Г. Хоткевича спирається на дослідження історії професійного бандурного мистецтва та його методичних засад. У праці С. Пінчак висвітлено багатогранність діяльності митця як виконавця, композитора й педагога, наголошено на його внеску у формування професійного репертуару та навчально-методичної бази бандурного мистецтва. Важливим першоджерелом є «Підручник гри на бандурі» Г. Хоткевича, перше видання якого з'явилося 1909 року, а наступні частини й редакції були опубліковані наприкінці 1920-х — на початку 1930-х років. Ця праця відображає прагнення автора систематизувати технічні прийоми та теоретичні основи гри на інструменті, поєднавши традиційний досвід кобзарського виконавства з принципами професійної музичної освіти.

Визначальною особливістю творчої спадщини Г. Хоткевича є взаємодія вокального та інструментального начал. У композиціях для голосу в супроводі бандури музичний матеріал функціонує як цілісна художньо-драматургічна система, у якій вокальна партія та інструментальний супровід виконують взаємодоповнювальні виражальні функції. Для молодого виконавця опанування такого репертуару передбачає розвиток навичок координації співу та гри, узгодження дихання з фразуванням, забезпечення ритмічної стабільності, диференціації фактурних планів і динамічного балансу. Важливим завданням стає збереження виразності словесного тексту за одночасної технічної повноцінності інструментальної партії.

Показовим матеріалом для навчальної роботи можуть слугувати вокально-інструментальні композиції «Про смерть козака-бандуриста», «Про Богдана Хмельницького», «Про бурю на Чорному морі», пов'язані з історико-епічною традицією українського кобзарства. Їхнє опанування доцільно спрямовувати на розвиток декламаційної виразності, усвідомлення співвідношення поетичного слова й музичної інтонації, побудову драматургічної перспективи та формування цілісного виконавського задуму. У навчальному процесі особливого значення набуває аналіз смислових наголосів, характеру інтонаційного розгортання, кульмінаційних зон і засобів передачі емоційно-образного змісту.

Інструментальна творчість Г. Хоткевича відкриває інший, не менш важливий напрям професійного вдосконалення. Зокрема, композиції «Невільничий ринок у Кафі» та «Осінь» можуть бути залучені до поглибленого опрацювання питань музичної форми, фактурної організації, тембрової виразності та виконавської драматургії. Робота над такими творами передбачає розвиток технічної свободи, координації рук, диференціації голосів, артикуляційної чіткості й здатності вибудовувати великі музичні структури. Водночас добір конкретної композиції повинен відповідати рівню підготовки здобувача освіти, конструктивним особливостям інструмента та доступності відповідної редакції нотного тексту.

Методично доцільним видається поетапне опанування творчості Г. Хоткевича. На початковому етапі роботи зі студентом пріоритетними є ознайомлення з історико-культурним контекстом твору, визначення його жанрової природи, аналіз форми й основних виконавських труднощів. Наступний етап передбачає опрацювання окремих технічних елементів, інтонаційно складних фрагментів, артикуляційних моделей і прийомів звуковидобування. Завершальна стадія спрямована на інтеграцію набутих навичок у цілісну художню інтерпретацію, що включає роботу над темпоритмом, агогікою, динамічною перспективою та образною переконливістю виконання.

Окремої уваги потребує принцип індивідуалізації навчання. Використання вокально-інструментального репертуару вимагає врахування природних вокальних даних студента, ступеня сформованості його інструментальної техніки, особливостей музичного мислення та попереднього виконавського досвіду. Для студентів із недостатньо розвиненою координацією

співу й гри доцільним є почергове опрацювання вокальної та інструментальної партій із подальшим поступовим об'єднанням. На вищих етапах підготовки основний акцент переноситься на самостійний вибір інтерпретаційних рішень, стилістичну аргументованість та усвідомлене використання засобів художньої виразності.

Важливим результатом звернення до творчості Г. Хоткевича є поглиблення національно-культурної складової виконавської освіти. Вивчення його спадщини сприяє розумінню історичної еволюції українського інструментального мистецтва, специфіки кобзарської традиції та процесів академізації бандурного виконавства. При цьому національна ідентичність формується не лише через засвоєння історичних відомостей, а передусім завдяки практичному опануванню властивих українській музичній культурі жанрових, інтонаційних та виконавських моделей.

Отже, вокальна та інструментальна спадщина Гната Хоткевича становить вагомий освітній ресурс для професійної підготовки музиканта-виконавця. Її систематичне залучення до навчального репертуару створює передумови для комплексного розвитку технічних, слухових, інтерпретаційних і комунікативних навичок, сприяє вихованню художньої самостійності та усвідомленню національних виконавських традицій. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення диференційованих методичних рекомендацій щодо використання окремих вокально-інструментальних та інструментальних композицій Г. Хоткевича на різних етапах фахової підготовки бандуристів.

Список використаних джерел:

1. Хоткевич Г. М. Підручник гри на бандурі. Ч. 1 : Теоретична. Харків : Державне видавництво України, 1930. 18 с.

2. Пінчак С. Творча діяльність корифея бандурного мистецтва Гната Хоткевича. Молодь і ринок. 2019. DOI: 10.24919/2308-4634.2019.158534.

3. Хоткевич Г. М. Музичні інструменти українського народу. Друга редакція. Харків : Видавець О. О. Савчук, 2012. 510 с.

ВПЛИВ ЗОРОВОЇ ДЕПРИВАЦІЇ НА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Масюк Богдан Романович
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
кафедра спеціальної педагогіки
bogdanmas3@gmail.com

Проблема впливу зорової депривації на розвиток пізнавальної сфери та математичних компетентностей молодших школярів має істотне психолого-педагогічне значення. Зір відіграє провідну роль у формуванні цілісних образів дійсності, наочно-образного мислення та просторових уявлень. За умов глибокого порушення зору виникає сенсорний дефіцит, що супроводжується уповільненням сприймання, звуженням обсягу оперативної пам'яті та

ускладненням формування просторових уявлень і уяви. Водночас компенсаторна перебудова пізнавальної діяльності передбачає активізацію дотикової, слухової та кінестетичної модальностей [1; 2]. У зазначеному контексті видається необхідним узагальнити особливості впливу зорової депривації на пізнавальний розвиток дітей молодшого шкільного віку та визначити специфіку компенсаторних механізмів для формування математичних компетентностей.

У сучасних умовах особливого значення проблема набуває під час навчання математики, оскільки початковий математичний зміст значною мірою візуалізований. Засвоєння понять числа, величини, геометричної фігури та просторових відношень традиційно ґрунтується на зоровій наочності й можливості просторового моделювання. Для дітей із зоровою депривацією труднощі виникають під час розпізнавання графічних символів, роботи зі схемами, орієнтування на площині зошита та розуміння геометричних пропорцій. Відповідно, обмеженість сенсорного досвіду ускладнює перехід від конкретного до абстрактного математичного змісту.

Так, вплив раннього та тяжкого порушення зору позначається не лише на зоровому сприйманні, а й на розвитку вищих психічних функцій. Фрагментарність, нестабільність і вибірковість сприймання зумовлюють звуження обсягу інформації, зниження перцептивної активності та труднощі інтеграції ознак об’єктів. Унаслідок цього можуть виникати вторинні труднощі абстрагування, узагальнення та формування константних образів, а компенсаторна перебудова міжаналізаторних зв’язків не завжди повністю замінює зоровий досвід у ситуаціях, що потребують швидкого опрацювання візуальної інформації [2].

Для математичного розвитку особливо важливою є проблема просторово-числових асоціацій. На підставі зарубіжних джерел, раннє порушення зору пов’язане з більшою кількістю помилок під час локалізації чисел у просторі порівняно зі зрячими однолітками. Це дає підстави розглядати зоровий досвід як важливий чинник формування ментальної репрезентації числа та просторових компонентів математичних уявлень [3].

Водночас зорову депривацію доцільно розглядати не лише як джерело обмежень, а й як умову перебудови способів пізнання. Механізми компенсації та нейропластичність створюють можливості для часткового пом’якшення негативних наслідків за умови ранньої комплексної підтримки. У навчанні математики це передбачає систематичне використання тактильних, аудіальних і маніпулятивних матеріалів, які дають змогу переводити візуальний зміст у доступні невізуальні форми та формувати альтернативні стратегії оперування числами й просторовими поняттями [4].

Практично значущим є також поєднання корекційно-розвивальної та освітньої роботи. Адаптація математичного матеріалу має враховувати сенсорні можливості дитини, забезпечувати доступність навчальної інформації та підтримувати поступовий перехід від чуттєво-конкретних дій до абстрактного узагальнення. У такому підході важливими є рельєфно-крапкові матеріали, об’ємні моделі, адаптовані дидактичні засоби, а також інші способи мультисенсорного представлення навчального змісту. Своєчасність такої підтримки є принциповою умовою попередження значного відставання у математичному розвитку та забезпечення освітньої інтеграції.

Таким чином, зорова депривація має комплексний вплив на пізнавальну сферу молодших школярів і створює додаткові труднощі у формуванні математичних компетентностей, передусім у сфері просторового моделювання, опрацювання візуальної інформації та просторово-числових асоціацій. Водночас компенсаторна перебудова пізнавальної діяльності, рання комплексна підтримка та систематичне використання тактильних, аудіальних і маніпулятивних засобів створюють умови для формування доступних способів засвоєння математичного змісту. Отже, ефективність навчання дітей зі зоровою депривацією пов’язана з

поєднанням корекційно-розвивальних підходів, сенсорної адаптації матеріалу та цілеспрямованого розвитку компенсаторних можливостей.

Список використаних джерел:

1. Ковиліна В. П. Психофізичний розвиток дітей раннього віку з порушенням зору. *Дидактика*. 2021. № 1. С. 47–54. URL: https://didactics.com.ua/index.php/journal/article/view/8/8 (дата звернення: 10.04.2026).
2. Кобильченко В. Зорове сприймання та його порушення в дитячому віці. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. № 4(93). С. 46–59. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.40 (дата звернення: 10.04.2026).
3. Cappagli G. et al. Early visual deprivation disrupts the mental representation of numbers in visually impaired children. Scientific Reports. 2022. Vol. 12, no. 1. URL: https://doi.org/10.1038/s41598-022-25044-1 (date of access: 10.04.2026).
4. Maurer D., Mondloch C. J., Lewis T. L. Effects of early visual deprivation on perceptual and cognitive development. Progress in Brain Research. 2007. Vol. 164. P. 87–104. URL: https://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)64005-9 (date of access: 10.04.2026).

«ТАНЕЦЬ ЗМІН» ЯК МИСТЕЦЬКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

Матійків Ірина Миколаївна
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Київ, Україна

Сучасна психологічна практика потребує інструментів, які дають змогу делікатно працювати зі складним внутрішнім досвідом людини. Особливо цінними є недирективні засоби, які створюють умови для самостійного пошуку людиною власних смислів.

Деякі внутрішні стани складно описати словами. У такому разі мистецький образ може стати посередником у контакті людини з власним досвідом. Значний потенціал мають метафоричні асоціативні карти (МАК), адже зображення на них не мають наперед визначеного автором психологічного значення. Воно формується у взаємодії образу з актуальним станом, досвідом та запитом людини. В. Шебанова розглядає МАК як інструмент психологічної роботи, що може виконувати, зокрема, стимулювальну, актуалізувальну, ресурсну, смислотворчу та рефлексивну функції [3].

Отже, актуальним є розроблення психологічного інструментарію, що використовує мистецький образ як стимул для психологічного діалогу та самодослідження.

Мета статті — обґрунтувати можливості використання мистецького образу як засобу психологічної допомоги та підтримки на прикладі авторського психологічного інструментарію «Танець змін».

Мистецький образ може виконувати функцію своєрідного посередника між внутрішнім досвідом людини та процесом його усвідомлення. На прикладі авторського інструментарію «Танець змін» показано, як художня метафора, візуальні образи та запитання сприяють емоційному самовираженню, рефлексії та пошуку можливостей для змін. У психологічній роботі образ актуалізує асоціації, емоції, спогади чи тілесні відчуття, а його значення формується у зв’язку з особистим досвідом людини. Відтак взаємодію з мистецьким образом можна представити як послідовність: мистецький образ → асоціація → емоційний відгук → особистий смисл → психологічний діалог → рефлексія → можливість змін.

Ця логіка покладена в основу авторського психологічного інструментарію «Танець змін» — розробки, що інтегрує мистецький образ у структуру психологічної роботи. Інструментарій

містить колоду метафоричних асоціативних карт із танцювальними сюжетами та музичними інструментами, колоду висловів і запитань «Зазирни у себе» та методичний посібник [1].

Художню основу колоди створила художниця Марічка Грегорійчук. Центральним елементом є танцювальні сюжети, через які передаються рух, взаємодія, емоції, близькість і дистанція, індивідуальність та спільність. Танець у цьому контексті постає як метафора життя і взаємодії. Людина постійно змінює свої позиції та способи взаємодії: наближається і віддаляється, веде і слідує, контролює і відпускає, повторює звичні сценарії або імпровізує. Така метафора дає змогу досліджувати стосунки, особисті межі, довіру, вибір, ресурси, страхи, бажання та можливості змін.

Однією з особливостей інструментарію є можливість розпочинати психологічну роботу не з прямого запитання про ситуацію, а з образу. Людина обирає карту, яка привернула її увагу, описує побачене, а потім переходить до особистісного осмислення: що вона відчуває, з чим асоціюється образ, що нагадує про власне життя, де вона бачить себе в цьому сюжеті. Такий підхід підтримує суб'єктну позицію людини: психолог не визначає «правильне» значення карти, а допомагає досліджувати індивідуальний смисл образу. Це відповідає основному принципу роботи з МАК: важливе не те, що зображення означає для автора, а те, який смисл воно має для конкретної людини [3].

Особливо продуктивною є танцювальна метафора у роботі зі стосунками. Стосунки можна розглядати як своєрідний партнерський танець, у якому важливими є здатність чути одне одного, відчувати ритм, поважати межі та змінювати спосіб взаємодії відповідно до ситуації. Образи дають змогу досліджувати питання: який спосіб взаємодії я створюю у стосунках; коли наближаюся, а коли дистанціююся; чи можу довіряти й приймати підтримку; чи дозволяю іншому мати власний ритм; які сценарії взаємодії повторюю та що хотів(-ла) б змінити.

Мистецький образ може використовуватися не лише для дослідження актуальної ситуації, а й для моделювання бажаного майбутнього. У техніці «Карта бажаного результату» людина обирає образ, який символізує бажаний стан або можливий напрям розвитку ситуації. Далі досліджуються емоції, асоціації та тілесні відчуття, пов'язані з образом. Запитання «Якби ваше майбутнє могло звернутися до вас зараз, що б воно сказало?» допомагає створити символічний місток між теперішнім і бажаним майбутнім.

Водночас робота з образом не повинна обмежуватися лише його усвідомленням. Наступним кроком може бути визначення власного ресурсу, необхідної підтримки та конкретної дії, яку людина готова здійснити. Таким чином, метафорична робота може сприяти переходу від переживання до усвідомлення, від усвідомлення — до вибору, а від вибору — до конкретної дії.

Важливою особливістю авторського інструментарію є поєднання візуального та вербального компонентів: «Танець змін» — це образ, а «Зазирни у себе» — слово. Образ допомагає побачити, відчути та встановити асоціації, а слово — назвати свої переживання, сформулювати думку, поставити запитання та осмислити досвід.

Таке поєднання відповідає описаним у дослідженнях можливостям МАК використовувати окремо картки із зображеннями та картки зі словами, а також комбінувати їх для створення нових смислових зв’язків [3]. Це сприяє глибшому самодослідженню та усвідомленню власного досвіду.

Інструментарій «Танець змін» може використовуватися в індивідуальному психологічному консультуванні, роботі з парами, груповій психологічній роботі, соціально-психологічному тренінгу та коучинговій практиці. Основними напрямами роботи можуть бути самопізнання, дослідження емоційного стану, усвідомлення потреб, пошук ресурсів, осмислення життєвих змін, дослідження стосунків і меж, довіри, комунікації, підтримки та бачення майбутнього.

Практичні можливості інструментарію розкрито в авторських матеріалах, що містять його опис, практичні вправи та інтерактивні тренажери [1].

Водночас важливо підкреслити, що навіть найкращий психологічний інструментарій не може замінити професійну роботу психолога. Психологічні інструменти є засобами, які допомагають підтримувати діалог, рефлексію та самодослідження. Їхня ефективність значною мірою залежить від майстерності психолога. Отже, інструмент не замінює фахівця, а розширює його професійні можливості.

Мистецький образ має значний потенціал як компонент сучасного психологічного інструментарію. Він допомагає актуалізувати емоції, асоціації, потреби й особистісні смисли та відкриває простір для осмислення власного досвіду і можливостей змін. Подальша робота може бути спрямована на систематизацію практичного досвіду, опис випадків застосування та емпіричне дослідження ефективності технік у різних напрямах психологічної практики.

Список використаних джерел:

1. Матійків І. М. «Танець змін» та «Зазирни у себе»: інтерактивна презентація-практикум. Genially. 2025. URL: https://view.genially.com/6a003be76f02e4a2c35c4716 (дата звернення: 07.09.2026).
2. Шебанова В. Метафоричні асоціативні карти в роботі психолога. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2020. № 50. С. 289–307. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-50.289-307.

ВОКАЛЬНА ТВОРЧІСТЬ ПАУЛЯ ГІНДЕМІТА В СИСТЕМІ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ВІД АВТОРСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ДО ВИКОНАВСЬКОЇ ПРАКТИКИ

Походня Роман Олексійович
аспірант кафедри музичного мистецтва
Навчально-наукового інституту перформативних мистецтв
Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв (Київ, Україна)
ORCID: 0009-0001-3920-5703;
rusich075@gmail.com

Переосмислення змісту сучасної музичної освіти актуалізує питання взаємозв’язку композиторської творчості, педагогічної методики та виконавської практики. Особливе місце у цьому контексті належить Паулю Гіндеміту (1895–1963), чия вокальна спадщина охоплює як складні камерно-вокальні цикли, так і композиції, призначені для спільного музикування. Останні становлять цінний матеріал для дослідження способів формування слухових, інтонаційних і ансамблевих компетентностей у процесі навчання.

Мета дослідження — визначити освітній потенціал вибраних вокальних композицій П. Гіндеміта та обґрунтувати методичні підходи до їх використання у підготовці молодих співаків і учасників вокальних ансамблів. Основну увагу зосереджено на циклі *Lieder für Singkreise* («Пісні для співацьких гуртків»), op. 43 № 2 (1926), збірці *Acht Kanons für zwei Singstimmen mit Instrumenten* («Вісім канонів для двох голосів з інструментами»), op. 45 № 2 (1928), і творі *Frau Musica* («Пані Музика»), op. 45 № 1 (1928).

Педагогічне значення цього репертуару пов’язане з властивою Гіндеміту ідеєю активного музикування, у якому учасник не є лише слухачем, а самостійно відтворює й осмислює музичні закономірності. Цей принцип узгоджується з ширшим колом його освітніх ініціатив, зокрема консультаційною діяльністю в Туреччині у 1935–1937 роках. Водночас історичний факт участі композитора в реформуванні музичної освіти не слід ототожнювати з прямим застосуванням конкретних вокальних творів у турецьких навчальних програмах без відповідних документальних свідчень.

У *Lieder für Singkreise* («Пісні для співацьких гуртків»), op. 43 № 2, чотири пісні для вокальних груп на тексти А. фон Платена, Р. М. Рільке та М. Клаудіуса утворюють показовий комплекс завдань для колективного співу. Переважно триголосна фактура вимагає від кожного учасника одночасно зберігати інтонаційну автономність своєї партії та слухати вертикальне співвідношення голосів. У першій пісні *Ein jedes Band* («Кожен зв’язок») позначення Sehr ruhig, gedehnt und zart («дуже спокійно, протяжно й ніжно») орієнтує виконавців на контроль дихання, плавність звуковедення і точність інтонування тривалих звуків. На відміну від неї, завершальна Was meinst du, Kunz, wie groß die Sonne sei? із вказівкою Lebhaft («жваво») активізує завдання ритмічної узгодженості та чіткості словесної артикуляції. Зміна характеру між номерами дозволяє вибудовувати навчання від кантиленної взаємодії до рухливого ансамблевого співу.

Особливу методичну цінність мають *Acht Kanons für zwei Singstimmen mit Instrumenten* («Вісім канонів для двох співочих голосів з інструментами»), op. 45 № 2. Канонічний принцип створює прозору модель поліфонічного мислення: виконавець має утримувати власну мелодичну лінію, одночасно сприймаючи її повторення в іншому голосі. Поступове введення другого голосу, чергування співу з інструментальною підтримкою та виконання без дублювання мелодії можуть слугувати послідовними етапами навчальної роботи. При цьому метою є не механічне засвоєння імітаційної побудови, а розвиток внутрішнього слуху, самостійності інтонування й здатності координувати власну партію з ансамблевим цілим.

У *Frau Musica* («Пані Музика»), op. 45 № 1, на текст Мартіна Лютера взаємодія вокальних солістів, вокального ансамблю та інструменталістів розширює освітній вимір спільного виконання. Варіативність виконавського складу відкриває можливості адаптації до різних колективів, а залучення ансамблевих вокальних груп формує навички реагування на диригентський жест, своєчасного вступу й узгодження темброво-динамічного балансу. Для молодого співака особливо важливим є усвідомлення власної функції у загальній драматургії твору: вокальна партія набуває значення лише у взаємодії з іншими учасниками.

Методичне опрацювання названих композицій доцільно організовувати за принципом поступового ускладнення. Початковий етап охоплює декламацію поетичного тексту, ритмічне прочитання партій і визначення інтонаційних опор; наступний — спів окремих ліній, відпрацювання складних інтервалів та ансамблевих вступів; завершальний — поєднання голосів, уточнення фразування, артикуляції й динамічної перспективи. У роботі з канонами продуктивним є обмін партіями, що допомагає уникнути звикання до однієї мелодичної функції та розвиває поліфонічний слух.

Показово, що освітній потенціал цих композицій не вичерпується формуванням базових навичок. Вони знайомлять молодого музиканта зі специфікою музичної мови XX століття, у якій інтонаційна точність, лінеарність голосоведення й ритмічна дисципліна поєднуються з виразним словесним змістом. У такий спосіб навчальний репертуар стає також засобом

стильового виховання, формування художньої самостійності та культури колективної відповідальності.

Отже, вокальні твори П. Гіндеміта, створені для спільного музикування, становлять дієвий ресурс сучасної музичної педагогіки. *Lieder für Singkreise* («Пісні для співацьких гуртків») сприяє розвитку ансамблевого слуху й диференційованого фразування; *Acht Kanons für zwei Singstimmen mit Instrumenten* («Вісім канонів для двох голосів з інструментами») — поліфонічного мислення та інтонаційної незалежності; *Frau Musica* («Пані Музика») — координації вокальних та інструментальних сил у колективному виконанні. Їх використання в навчальному процесі дозволяє поєднати технічну підготовку з усвідомленою художньою інтерпретацією, не підмінюючи вокальне виховання суто теоретичним засвоєнням композиторської системи.

Список використаних джерел:

1. Hindemith P. Lieder für Singkreise, op. 43 Nr. 2. Mainz : Schott, 1927.

2. Hindemith P. Sing- und Spielmusik I / Sämtliche Werke. Bd. VIII/1 / hrsg. von G. Sannemüller. Mainz : Schott, 2000.

3. Altay S. Alman Sanatçı Paul Hindemith’in Türk Müzik Yaşamının Düzenlenmesine Yönelik Çalışmaları. Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi. 2022. № 35. S. 425–457.

ЦИФРОВІ РЕСУРСИ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ: СПЕЦИФІКА ТА ТИПОВІ ТРУДНОЩІ

Михайлова Інесса Володимирівна
Науковий керівник: Мірошниченко О.М.
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри корекційної психопедагогіки та здоров’я людини
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
кафедра спеціальної педагогіки
nssmhjlv@gmail.com

Існує усталене судження, що цифровізація освітнього процесу розширює можливості індивідуалізації навчання, візуалізації змісту та підтримки пізнавальної активності молодших школярів. Водночас для першокласників зі зниженим зором цифрові ресурси можуть бути не лише засобом компенсації сенсорних обмежень, а й додатковим бар’єром, якщо їхній інтерфейс і навчальний контент не адаптовані до особливостей зорового сприймання. У дослідженнях підкреслюється, що дрібний шрифт, недостатній контраст, надмірне зорове навантаження та недоступні формати подання інформації ускладнюють включення таких учнів до навчальної діяльності [1]. Тому актуальним є визначення специфіки цифрових ресурсів і типових труднощів їх використання в умовах інклюзивного та спеціального навчання.

Специфіка роботи першокласників зі зниженим зором із цифровими ресурсами визначається поєднанням вікових і сенсорних чинників. На початку систематичного навчання дитина ще формує довільну увагу, навички саморегуляції та цифрову грамотність, тому одночасне опанування навчального матеріалу й способів взаємодії з пристроєм підвищує когнітивне навантаження [2]. Це може проявлятися у швидкій втомлюваності, зниженні

мотивації та фрагментарному засвоєнні інформації [3]. Відповідно, цифровий ресурс має оцінюватися не лише за функціональністю, а й за доступністю способу подання та навігації.

Важливою умовою є адаптація електронних матеріалів до особливостей зорового сприймання дітей 6–7 років. Доцільними є збільшення шрифту, підвищення контрастності, чітка візуальна структура, мінімізація зайвих елементів та поєднання візуальної інформації з аудіосупроводом [4]. У такому разі електронні підручники, інтерактивні платформи, мобільні додатки й мультимедійні презентації можуть виконувати компенсаторну функцію, підтримувати пізнавальну активність і розвивати інформаційно-комунікативну компетентність учня [4].

В інклюзивному навчанні принциповим є збереження спільної освітньої діяльності дитини з однолітками. У цьому контексті доцільно реалізовувати принципи універсального дизайну навчання: гнучке подання інформації, можливість масштабування, високий контраст і голосове озвучення [5]. Такий підхід створює передумови для участі школяра у спільних цифрових завданнях, однак потребує узгодженої роботи вчителя та асистента, а також індивідуального налаштування інтерфейсів [5]. Так, адаптація не повинна ізолювати учня від загального темпу та змісту роботи в класі.

У спеціальному навчанні можливості цифрових ресурсів реалізуються через глибшу індивідуалізацію та застосування спеціалізованих тифлотехнологій. До них належать електронні аудіокниги й DAISY-бібліотеки, програми з голосовим супроводом, засоби збільшення зображення та інші інструменти цифрової доступності [6]. Їхнє використання спрямоване не тільки на отримання навчальної інформації, а й на формування компенсаторних навичок: орієнтації в цифровому середовищі, самостійної навігації, роботи з озвученням і масштабуванням контенту. Водночас ефективність цифрового засобу залежить від того, наскільки педагог уміє пов’язати його функції з конкретними освітніми потребами дитини.

Крім того, типові труднощі слід систематизувати за сенсорними, віковими, психолого-педагогічними та організаційними чинниками. До сенсорних належать надмірне зорове навантаження та труднощі сприймання дрібних або недостатньо контрастних елементів. Вікові бар’єри пов’язані з недостатньою координацією рухів під час роботи з сенсорними екранами, труднощами навігації та ризиком когнітивного перевантаження [3]. Психолого-педагогічні й організаційні бар’єри охоплюють недостатню тифлокомпетентність педагогів, обмеженість матеріально-технічного забезпечення та відсутність системної підтримки в інклюзивному класі [3; 5].

Подолання цих труднощів потребує комплексного підходу. Передусім йдеться про створення доступного цифрового контенту, підвищення професійної готовності педагогів і систематичне використання цифрових засобів в індивідуальній освітній траєкторії дитини [7]. Важливими орієнтирами є принципи цифрової доступності та універсального дизайну, які передбачають не пристосування вже готового ресурсу постфактум, а початкове проєктування навчального середовища з урахуванням різних способів сприймання інформації [7; 8]. У такій моделі цифровий ресурс стає не окремим технічним інструментом, а складовою цілісної корекційно-розвивальної організації навчання.

Таким чином, використання цифрових ресурсів у навчально-пізнавальній діяльності першокласників зі зниженим зором має подвійний характер. За умови доступного дизайну, адаптації контенту, поєднання візуальних і аудіальних способів подання інформації та належного педагогічного супроводу цифрові технології розширюють можливості компенсації зорових обмежень, підтримують пізнавальну активність і сприяють індивідуалізації навчання. Водночас неадаптовані ресурси можуть посилювати втомлюваність, когнітивне навантаження та труднощі з навігацією. Отже, ефективність цифрових засобів визначається не самим фактом їх використання, а відповідністю віковим і зоровим можливостям учня, доступністю інтерфейсу та системністю психолого-педагогічного супроводу.

Список використаних джерел:

1. Купрас В. В., Зозуля Н. В. Цифрові освітні технології у навчанні дітей з порушеннями зору: потенціал, виклики та педагогічні ризики. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Т. 2, № 85. С. 46-51. URL: https://doi.org/10.32782/ip/85.2.8 (дата звернення: 15.04.2026).
2. Карнаухова А. В. Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі початкової школи. Молодий вчений. 2018. № 4(1). С. 279-283. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_4%281%29__66 (дата звернення: 23.09.2026).
3. Костенко Т. М. Навчання дітей із порушеннями зору : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 184 с.
4. Дерев'янко О. О. Використання інтерактивних онлайн-ресурсів для формування позитивної навчальної мотивації учнів з порушеннями зору в умовах дистанційного навчання. URL: https://naurok.com.ua/vikoristannya-interaktivnih-onlayn-resursiv-dlya-formuvannya-pozitivno-navchalno-motivaci-uchniv-z-porushennyami-zoru-v-umovah-distanciynogo-navchannya-derev-yanko-o-o-495009.html (дата звернення: 23.09.2026).
5. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.
6. Формат DAISY для електронних книг. URL: https://trosti.com.ua/daisy (дата звернення: 23.09.2026).
7. Потапюк Л., Димарчук О. Цифрові технології в процесі навчання осіб з порушеннями зору. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2021. № 15. С. 163-173. URL: https://doi.org/10.31865/2414-9292.15.2021.243001 (дата звернення: 15.04.2026).
8. Universal Design for Learning. URL: https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/ (дата звернення: 21.04.2026).

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКОНАВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МУЗИКАНТІВ НА ДЕРЕВ'ЯНИХ ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ

Пташник Іван
аспірант кафедри інструментального виконавства,
оркестрового диригування та педагогіки мистецтва.
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
науковий керівник – Щолокова Ольга Пилипівна,
доктор педагогічних наук, професор

Сучасна виконавська підготовка музикантів на дерев'яних духових інструментах не може обмежуватися формуванням комплексу технічних навичок та засвоєнням певного репертуару. Її важливим завданням стає розвиток виконавської самостійності: здатності музиканта аналізувати нотний текст, формувати попереднє слухове уявлення, визначати технічні й художні завдання, знаходити способи подолання виконавських труднощів, оцінювати отриманий результат та коригувати власну роботу. У цьому контексті сучасні технології виконавської підготовки доцільно розглядати не стільки як сукупність окремих новітніх засобів, скільки як систему методів, спрямованих на усвідомлення й саморегуляцію виконавської діяльності.

Однією з методичних засад такої підготовки є взаємозв'язок технічного та художнього компонентів. Специфіка гри на дерев'яних духових інструментах передбачає постійну роботу над диханням, артикуляцією, амбушуром, аплікатурою, інтонацією, тембром, динамікою та координацією елементів виконавського апарату. Однак ізольоване опрацювання цих компонентів не забезпечує їх повноцінного включення у процес художньої інтерпретації. Показовою в цьому аспекті є думка О. Палаженка про те, що «тривалість видиху залежить не тільки від характеру і будови музичних фраз, але й від ігрових намірів музиканта» [1, с. 264]. Відтак навіть робота над таким базовим фізіологічним компонентом духової техніки, як дихання, має визначатися характером музичного матеріалу та конкретним художнім завданням.

Відповідно, продуктивною є організація роботи за принципом «від технічного прийому до художнього смислу», коли виконавська проблема розглядається не сама по собі, а в контексті її функції у творі. Робота над диханням пов'язується з побудовою фрази та напрямом музичного розвитку, артикуляційна точність — із характером руху, інтонаційна стабільність — із ладогармонічними й тембровими особливостями матеріалу, а метроритмічна організація — із внутрішньою пульсацією та структурою музичного часу. Це дозволяє уникнути механічного повторення проблемного фрагмента та спрямувати увагу виконавця на причинно-наслідковий зв'язок між конкретною виконавською дією і звуковим результатом.

Спільну логіку такої роботи можна представити послідовністю: *слухове уявлення — аналіз музичного матеріалу — визначення виконавської проблеми — встановлення її причини — добір технічного засобу —апробація різних рішень — художній вибір — самоаналіз — корекція.* Принциповим у цьому алгоритмі є перехід від констатації помилки до розуміння механізму її виникнення. Виконавець має не лише зафіксувати, наприклад, інтонаційну нестабільність, нечіткість артикуляції або порушення цілісності фрази, а й визначити, чим вони спричинені та який спосіб роботи може бути ефективним у конкретній ситуації. У такий спосіб результатом роботи стає не тільки виправлення певного фрагмента, а засвоєння алгоритму розв'язання виконавської проблеми, який може бути перенесений на новий музичний матеріал.

Важливим елементом сучасної виконавської підготовки є варіативне інтерпретування. Його сутність полягає в апробації кількох способів виконання одного фрагмента зі свідомою зміною артикуляції, фразування, динаміки, агогіки, тембрового забарвлення чи характеру звуковедення. Порівняння отриманих варіантів спонукає музиканта не лише почути різницю між ними, а й аргументувати власний художній вибір. Така робота особливо важлива для подолання репродуктивної моделі навчання, за якої студент переважно відтворює запропонований викладачем інтерпретаційний зразок. Варіативність натомість створює умови для пошуку власного рішення в межах стильових і жанрових закономірностей твору.

Окрему групу сучасних технологій становлять засоби, пов'язані з аудіо- та відеофіксацією виконання. Їхня методична цінність полягає не в самому факті використання цифрової техніки, а в можливості дистанціюватися від власного виконання та зіставити попередній задум із фактичним звуковим результатом. Р. Деніел у дослідженні самооцінювання музичного виконання звертає увагу на проблему залежності студентів від зовнішнього оцінювання викладача [2, с. 217–218]. Запропонована в його дослідженні робота з відеозаписом та подальшою письмовою критичною рефлексією спрямовувала студентів до більш усвідомленого аналізу власного виконання [2, с. 218–219]. Отже, цифровий запис доцільно розглядати насамперед як засіб формування виконавської рефлексії та самоконтролю.

З аудіо- та відеоаналізом безпосередньо пов'язане використання «рефлексивної карти виконання», яку можна вибудувати за схемою: *попередній задум — отриманий результат —*

виявлена невідповідність — можлива причина — спосіб корекції — результат повторного виконання. Такий формат дисциплінує самоаналіз: замість загальних оцінок на кшталт «вдало» або «невдало» виконавець має конкретизувати характер проблеми, встановити її можливу причину та перевірити ефективність обраного способу роботи. Саме здатність до такого самостійного коригування поступово перетворює зовнішній педагогічний контроль на внутрішній механізм професійної діяльності.

Водночас застосування сучасних технологій не скасовує проблеми оцінювання художнього результату. Б. Весоловський, аналізуючи оцінювання музичного виконання, звертає увагу на його «суб'єктивну природу» [3, с. 36]. Тому оцінювання доцільно будувати на поєднанні відносно об'єктивних виконавських параметрів — інтонаційної точності, метроритмічної стабільності, якості артикуляції, координації виконавського апарату — з художньо-інтерпретаційними характеристиками: цілісністю задуму, стильовою відповідністю, логікою фразування, тембровою та динамічною організацією. Такий підхід не передбачає уніфікації інтерпретації, а, навпаки, дозволяє зберегти можливість різних художніх рішень за умови їхньої усвідомленості та аргументованості.

Суттєвою методичною засадою є також інструментальна диференціація сучасних технологій. Спільний алгоритм роботи не означає однаковості конкретних прийомів для флейти, гобоя, кларнета, фагота та саксофона. Відмінності у способах звукоутворення, характері опору повітряному струменю, функціонуванні амбушура, регістровій будові та інтонаційних тенденціях визначають специфіку практичних завдань. Тому сучасна технологія виконавської підготовки має поєднувати універсальну логіку професійного мислення з конкретними засобами, відповідними до особливостей певного інструмента.

Таку диференціацію можна реалізовувати на матеріалі різностильового репертуару. У Сонаті мі-бемоль мажор BWV 1031 Й. С. Баха для флейти особливого значення набуває взаємозв'язок артикуляції, дихання та фразування; у Концерті до мажор K. 314 В. А. Моцарта для гобоя — точність атаки, інтонаційний контроль і стильова відповідність; у Концертино мі-бемоль мажор op. 26 К. М. Вебера для кларнета — регістрова й темброва гнучкість та координація артикуляції з пальцевою технікою; у «Темі з варіаціями» Б. Дваріонаса для фагота — трансформація виконавських засобів відповідно до зміни характеру тематичного матеріалу; у Сонаті op. 19 П. Крестона для альт-саксофона — метроритмічне мислення, внутрішня пульсація й артикуляційна організація. Таким чином, різностильовий репертуар стає простором для застосування спільних методичних принципів у різних виконавських ситуаціях.

Отже, методичні засади застосування сучасних технологій у виконавській підготовці музикантів на дерев'яних духових інструментах охоплюють інтеграцію технічного й художнього компонентів, інструментальну диференціацію, варіативне інтерпретування, проблемно-аналітичну організацію роботи, аудіо- та відеоаналіз, самооцінювання й рефлексивні методи. Сучасність такого підходу визначається не стільки використанням цифрових засобів, скільки зміною ролі самого виконавця: від відтворення запропонованого педагогом зразка — до самостійного аналізу, пошуку, перевірки та корекції виконавських рішень. У результаті формується здатність не лише якісно опрацювати конкретний твір, а й переносити набуті способи професійної діяльності на новий репертуар і нові виконавські завдання.

Список використаних джерел:

1. Палаженко О. П. Педагогічні рекомендації щодо пристосування дихальної системи до умов гри на духових інструментах. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2012. Вип. 36. С. 263–267.
2. Daniel R. J. Self-assessment in performance. *British Journal of Music Education*. 2001. Vol. 18, № 3. P. 215–226.
3. Wesolowski B. C. Understanding and Developing Rubrics for Music Performance Assessment. *Music Educators Journal*. 2012. Vol. 98, № 3. P. 36–42.

ПЕДАГОГІЧНЕ МИСТЕЦТВО І МИСТЕЦЬКА ПЕДАГОГІКА В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСТІ ТА СИНЕРГІЯ

Рашидова Світлана Станіславівна
кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, м. Київ, Україна

Відкрита освіта відкриває принципово нові горизонти як для мистецтва педагогіки (майстерності викладання), так і для педагогіки мистецтва (навчання творчих дисциплін). Вона руйнує традиційні бар'єри, роблячи якісні знання доступними для кожного, незалежно від географії чи фінансових можливостей.

Для викладачів відкрита освіта – це простір для безперервного професійного розвитку та вдосконалення власної *педагогічної майстерності (педагогічного мистецтва)*. Її розвиток пов’язаний із розширенням доступу до освітніх ресурсів, можливістю їх використання, адаптації та поширення, а також із формуванням відкритого, інклюзивного й партисипативного освітнього середовища [1]. В цьому сенсі вона надає можливості для:

- обміну передовим досвідом: педагоги можуть отримувати, використовувати, адаптувати та поширювати відкриті освітні матеріали, обмінюватися професійним досвідом і педагогічними практиками;
- засвоєння і використання інноваційних методик: доступ до відкритих лекцій та досліджень з нейропедагогіки, гейміфікації, змішаного навчання та перевернутого класу. Це допомагає перетворити викладання з рутини на справжнє педагогічне мистецтво;
- взаємодії із професійними спільнотами: участь у відкритих вебінарах та форумах дозволяє педагогам обговорювати виклики, отримувати зворотний зв'язок від експертів та створювати спільні міжнародні проєкти;
- підвищення цифрової грамотності та компетентності: відкриті курси допомагають вчителям опановувати нові інструменти – від інтерактивних дошок до використання штучного інтелекту в освіті.

Для *педагогіки мистецтва* відкрита освіта надає доступ і відкриває можливості до:

- світових мистецьких надбань і культурних ресурсів: цифрове середовище розширює доступ здобувачів освіти до мистецьких і культурних матеріалів, а онлайн-, дистанційні та змішані формати можуть використовуватися в мистецькій освіті [2];
- масових відкритих онлайн-курсів та інших цифрових освітніх ресурсів**:** цифрові платформи розширюють можливості доступу до навчальних матеріалів з мистецтва, культури та

суміжних галузей, як-от: з історії мистецтв, теорії музики, кінематографії та архітектури від провідних університетів;

- відкритих освітніх ресурсів (OER): навчальні, дослідницькі та методичні матеріали у відкритому доступі можуть використовуватися, повторно застосовуватися, адаптуватися та поширюватися відповідно до умов відкритих ліцензій, що дозволяє закладам мистецької освіти адаптувати контент під свої потреби;

- розширення можливостей практичного навчання: цифрове середовище створює додаткові можливості для демонстрації мистецьких практик, обміну творчими роботами, навчальними матеріалами та організації спільної діяльності; до прикладу, платформи на зразок YouTube стали глобальними майстернями, де професійні художники, музиканти та дизайнери діляться безкоштовними покроковими туторіалами (від академічного малюнка до 3D-моделювання).

Перетинаючись у відкритому просторі, мистецтво педагогіки і педагогіка мистецтва дають унікальний ефект в порівнянні із традиційною освітою (Табл. 1), створюючи передумови для нових форм взаємодії, співпраці, творчого самовираження та організації навчання [3].

Таблиця 1.

Критерій	**Традиційна освіта**	**Відкрита освіта**
Формат взаємодії	Студент копіює майстра в аудиторії	Студент комбінує знання багатьох майстрів світу.
Оцінювання	Суб'єктивна оцінка одного викладача	Крос-рецензування та фідбек від спільноти.
Портфоліо	Локальні виставки або екзамени	Публікація робіт на відкритих платформах (Behance, SoundCloud).
Гнучкість	Жорсткий графік та програма	Індивідуальна траєкторія навчання та власний темп.

Поєднання педагогічного мистецтва і мистецької педагогіки в умовах відкритої освіти створює гнучке, інноваційне середовище, яке трансформує класичне навчання у творчий процес самовираження та розвитку особистості; за допомогою технологій відкритої освіти (дистанційні платформи, відкриті освітні ресурси, мережева взаємодія) відкриває принципово нові дидактичні та виховні перспективи.

Відповідно до сучасного бачення UNESCO, культура й мистецтво можуть інтегруватися у формальну, неформальну та інформальну освіту, а також реалізовуватися в офлайн-, онлайн-, дистанційному та змішаному форматах [2].

Синергія майстерності викладача (педагогічне мистецтво) та інструментарію мистецтва (мистецька педагогіка) у відкритому просторі дає такі переваги:

- *глобалізація художнього досвіду:* здобувачі освіти отримують ширший доступ до найкращих світових культурних надбань, віртуальних музеїв та майстер-класів провідних митців світу без територіальних і часових обмежень;
- *індивідуалізація та автентичність:* відкрита освіта дозволяє кожному студенту формувати власну освітню траєкторію, обираючи темп, стиль навчання та форми творчого самовираження;
- *емоційно-естетична інтеграція:* навчальний процес перестає бути сухим засвоєнням знань; педагогічне мистецтво завдяки використанню мистецьких засобів у цифровому освітньому середовищі створює можливості для поєднання пізнавальної, творчої та

емоційної складових навчання; емоційне залучення підвищує ефективність сприйняття матеріалу [2];

- *розвиток «м'яких навичок» (Soft Skills):* спільна творча діяльність в онлайн-просторі розвиває критичне мислення, креативність, адаптивність, самостійність, навички командної роботи (колаборації) та інші компетентності, необхідні для навчання і професійної діяльності

Список використаних джерел:

1. European Commission, Joint Research Centre. *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu).* URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/scientific-activities/key-competences-lifelong-learning/digcompedu/digcompedu-framework_en?utm_source
2. UNESCO. *UNESCO Framework for Culture and Arts Education.* Paris : UNESCO, 2024. URL:https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN.pdf?utm_source
3. Wiley, D., Hilton III, J. L. Defining OER-Enabled Pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning.* 2018. Vol. 19, No. 4. DOI: https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601

ПРАКСЕОЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ДИРИГЕНТА: МІЖ ПЕДАГОГІКОЮ Й МІФАМИ ІНДУСТРІЇ

Рибак Роман Ярославович
Науковий керівник: доктор мистецтвознавства,
професор Кияновська Любов Олександрівна
Львівська національна музична академія ім. М. В. Лисенка
lnma@lnma.edu.ua

Протягом усієї історії науки наявність жвавої дискусії щодо актуальних питань та проблем була маркером не тільки розвитку різних наукових напрямів, але й гарантією важливості її суспільно орієнтованої візії, що у випадку диригентської науки якнайкраще описує її соціальну генезу.

Млявість, а подекуди відсутність полеміки щодо облаштування опорних точок взаємодії між педагогікою і професійною музичною індустрією вельми інформативно описує стан речей у диригуванні XXI століття.

Тут варто наголосити, що асиметрія педагогічного стандарту й актуального ринкового запиту — це саме те явище, яке йде пліч-о-пліч протягом історії формування диригентського ремесла. Адже з-поміж усіх професій музичного конгломерату диригенти не мають аналогів ні за функційним мануалом, ні за вимогами мистецько-психологічного та інтерпретаційно-герменевтичного залучення. Власне, первинні основи й загальноприйняті ознаки диригентської фаховості є підґрунтям для дискусії щодо їхнього доброчесного прочитання — без маніпуляцій і підміни професійної зрілости.

Загальновідомим є факт про канон диригування XX–XXI століть: *“Диригенти — єдині музиканти, які безпосередньо не виконують матеріал партитури під час концерту”*. Ця коротка теза означає карколомно багато не лише з точки зору чільних родових ознак диригентури, але й, щонайголовніше, слугує оазою для фріковости та викликом для чесної апробації професійного рівня.

Оскільки диригент позбавлений безпосереднього акустичного контакту з жодним інструментом партитури, його жест перестає бути формою супроводу; більше того — він стає єдиною матеріальною формою мислення в контексті складної лінійної системи інтерпретації твору: від чутливої психіки композитора до, в ідеальному варіанті, такої ж чутливої психіки диригента й не менш чутливої психіки реципієнтів-слухачів. Адже диригентська техніка у своїй суті постає не як статична прихильність до певної схеми чи сітки ауфтактів, а як випереджальна праксеологічна функція: жест детермінує акустичну подію ще до моменту її виникнення, заздалегідь моделюючи її тембр, штрих-атаку, динамічні та синтаксичні параметри.

Отож, для приховування й консервації конфлікту між фаховою педагогікою й актуальним запитом музичного ринку достатньо (поміж іншого) однієї крихітної маніпуляції з прочитанням професійного праксеологічного коду. Вона дає широку індульгенцію на демонстрування відсутности зрозумілої техніки диригування та її вивіреної психологічної конструкції — і все це на чужому композиторському матеріалі, за рахунок зусиль десятків оркестрантів, хористів та солістів.

На жаль, така диспропорція простежується не лише у вітчизняному диригуванні, а й у системі сучасного художнього менеджменту загалом. Адже глобалізаційні процеси уніфікують під себе всі аспекти, особливо ті, де фахова конституція сформована не остаточно: онтогенез професії ще не завершений, а економіко-політичний вплив примхливий.

Для верифікації цієї тези прошу на мить уявити скрипаля, який не звертає уваги на штрихи, а розподіл та витрату смичка вибирає хаотично, керуючись лише власним емоційним афектом. Очевидно, що такий «перформанс» ми миттєво кваліфікуємо як фахову непридатність. Проте коли аналогічна відсутність мануальної технології відбувається біля диригентського пульта, її часто виправдовують «поетикою образу» чи «магією харизми». Всеохопний карт-бланш на афектовані рухи замість диригентського жесту й на попсову фріковість замість глибинного відчуття стилю й драматургічного розвитку пояснюється кон’юнктурним маркетингом як сукупність можливостей, де *“кожен глядач отримає диригента, якому симпатизує найбільше”*.

Здавалося б, такий стан речей тільки врівноважує ринок і підкріплює слабкі кути індустрії, але врешті-решт така політика найбільш якісно й поступово знецінює диригентську професію. А розлогі розмови про “різноманітність” тільки додають поштовху до тиражування однакових жестів, міміки й імітації [1] концепцій диригентів, які лише починають свій професійний шлях.

Вочевидь, основний запит на диригента сьогодні — це запит як на перформера й медіатора. Ця теза слугує ґрунтом для найактуальніших європейських та американських диригентських майстер-класів, де провідний месидж подекуди звучить так: *“Не думайте надто багато — думати небезпечно” – Бернард Хайтінк* [2]. Політика самоусунення диригента стає критичною межею у площині педагогіки. Адже замість того щоб готувати наступний акустично-семіотичний момент і вибудовувати каркас драматургічного полотна, диригент паразитує на інституційній пам'яті колективу, який вже виконував цю партитуру. У

цей час оркестр мусить працювати в кілька разів інтенсивніше, імітуючи взаємодію камерного ансамблю (тоді як партитура для цього не пристосована ні акустично, ні фактурно), а вся відповідальність за темпоритм повністю лягає на концертмайстрів груп і першу скрипку оркестру. Таким чином, дисбаланс між педагогікою та індустрією перестає бути безконтактним: він долає внутрішні межі обох сфер і підважує напрацьований десятиліттями професійний канон, перетворюючи технологію керування на форму естетизованого спостерігання, латентного покруча й маркетингового сурогату.

Врешті-решт, вихід із цієї кризи полягає у поверненні до базової виконавської чесності. Диригування не може залишатися лише сценічною ілюзією чи вмінням "не заважати". У цьому контексті особливої ваги набуває досвід Львівської диригентської школи [3], яка історично будувалася на культурі вивіреного мануалу, строгому прочитанні партитури та глибокій повазі до оркестрової праці. Саме ця праксеологічна конкретика — де кожен жест біля пульта є зрозумілим, прогнозованим і відповідальним за мистецький рівень — має залишатися головним орієнтиром як у навчальному класі, так і на концертній сцені.

Список використаних джерел:

1. Kotarbiński T. Traktat o dobrej robocie. Wyd. 3, poprawione i rozszerzone. Wrocław ; Warszawa ; Kraków : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1965. S. 235.
2. Service T. A masterclass with Bernard Haitink. *The Guardian*. 2011. Aug 11. URL: https://www.theguardian.com/music/2011/aug/11/bernard-haitink-masterclass (date of access: 14.10.2026).
3. Кияновська Л. О. Музична культура Галичини XIX–XX століть. Тернопіль : Астон, 2007. С. 99.

НАРОДНА ПІСНЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Сидоренко Софія Віталіївна
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Sophiesydorenko2007@gmail.com

Українська народна пісня є одним із найважливіших явищ національної культури та невід’ємною частиною духовної спадщини українського народу. Вона протягом всієї своєї величної багатовікової історії виконувала надзвичайно важливу функцію в житті суспільства, зберігаючи духовний зв’язок між поколіннями, об’єднуючи людей і утверджуючи національні цінності. У часи політичної нестабільності, обмеження культурного розвитку, загроз асиміляції саме народнопісенна творчість стала важливим засобом для збереження духовної єдності і національної неповторності. Її функціонування впродовж історичного розвитку українського суспільства стало невід’ємною частиною різних сфер суспільного та особистого життя-праці, родинних та календарних обрядів, святкувань, військових подій та повсякденного життя. Через пісенну творчість передавалися уявлення українського народу про справедливість, гідність, почуття священного обов’язку захищати Батьківщину, духовну єдність суспільства. Календарно-обрядові пісні, зокрема колядки, щедрівки та веснянки, репрезентують традиційні

уявлення про взаємозв'язок людини з природою, циклічність часу, родючість і добробут. Весільна пісенність, своєю чергою, транслює систему родинних цінностей, уявлення про шлюб, відповідальність перед родиною та громадою, зберігаючи усталені моделі поведінки й традиційні моральні орієнтири.

У наукових дослідженнях народна пісня розглядається як важливий носій духовного та історико-культурного досвіду українського народу. М. Грушевський**[1]** характеризував її як своєрідну "живу енциклопедію духовного життя народу", у якій відображаються історичні події, моральні уявлення та особливості народнопоетичного мислення. О. Смоляк **[2]** акцентує увагу на тому, що народна пісня в українській культурі має не лише мистецьке значення, а й виконує важливу роль збереження пам'яті про історичне минуле та культурний досвід народу.

Важливе значення народнопісенної творчості має і в процесі національного виховання. Н. Герасименко**[3]** зазначає, що залучення дітей та молоді до вивчення й виконання народних пісень сприяє формуванню емоційного зв'язку з рідною культурою та усвідомленню власної приналежності до української культурної традиції. І, Хланта **[4]** ,своєю чергою, наголошує на важливості збереження та відновлення автентичних форм фольклору, які є невід'ємною частиною національної культурної спадщини та важливим чинником збереження національної ідентичності.

Важливу роль у формуванні історичної пам'яті відіграють козацькі та історичні пісні. Вони пронизані уявленнями про свободу, честь, мужність та готовність стати на варті захисту власної держави. Зокрема, у таких творах, як "Їхав козак за Дунай", "Ой на горі та й женці жнуть, історична подія набуває не лише художнього, а й ціннісного значення: через образи героїв і характерні пісенні інтонації передається ставлення народу до боротьби, військової звитяги та особистої жертовності. Ліричні пісні доповнюють цю картину особистісним виміром, зберігаючи переживання , пов'язані з коханням, розлукою, родиною та Батьківщиною.

Особливим прикладом професійного збереження та популяризації української пісенної традиції є Національний заслужений академічний український народний хор України імені Григорія Верьовки. Колектив був заснований у 1943 році. Його організував композитор, диригент і дослідник українського фольклору Григорій Верьовка разом з дружиною Елеонорою Скрипчинською. Перший концерт хору відбувся 6 вересня 1944 року. До репертуару колективу увійшли обрядові, історичні та побутові пісні, а також хореографічні та інструментальні композиції. **[5]**. Вагомий внесок Григорія Верьовки полягає також у професійному опрацюванні народнопісенного матеріалу. Його хорові обробки демонструють прагнення зберегти характерні риси української мелодики, водночас надаючи народним мелодіям нових засобів художньої виразності. Завдяки цьому фольклорний матеріал переходить із традиційного побутового середовища до професійної концертної практики, не втрачаючи зв'язку з першоджерелом.

Окремого значення набуває й міжнародна активна концертна діяльність колективу. Представлення українських народних пісень на сценах інших країн сприяє поширенню знань про українську музичну культуру та демонструє її жанрове й стилістичне розмаїття. У цьому контексті хор імені Григорія Верьовки можна розглядати як своєрідного культурного представника України на міжнародній арені, через діяльність якого народнопісенна творчість виходить за межі локального побутування та стає частиною ширшого культурного діалогу. За роки своєї діяльності хор відвідав понад 100 країн світу(США, Мексика, Канада, Франція, Німеччина, Велика Британія, Туніс, Марокко, Китай, Японія та багато інших). Для багатьох іноземців знайомство з Україною почалось саме з пісні "Реве та стогне Дніпр широкий". **[6]**

Важливим є і сучасне значення хору. У 2023 році, відзначаючи 80-річчя колективу, Міністерство культури України характеризувало його як важливого представника української музичної спадщини у світі. **[7]**. Це доводить нам, що народня пісня може виконувати функцію культурного представництва України: через професійне виконання її музична мова стає доступною слухачам з різних країн.

Водночас народна пісня неабияк вплинула не лише на хорове мистецтво. Її інтонаційна своєрідність, ритмічна організація, ладові особливості та принципи мелодичного розвитку стали важливим джерелом формування професійної української музичної мови. До фольклорних джерел у своїй творчості зверталися Микола Лисенко, Микола Леонтович, Кирило Стеценко, Левко Ревуцький, Борис Лятошинський та інші композитори.

Фольклорні музичні елементи органічно проникли й у сферу інструментальної музики, зокрема фортепіанної, де ставали основою для створення мініатюр, варіацій, фантазій та інших жанрових форм. Згодом народна пісня перестала бути лише об’єктом збереження- вона стала джерелом творчого розвитку та формування індивідуального авторського стилю.

Отже, українська народна пісня є одним із найважливіших носіїв культурної пам’яті та національної самобутності українського народу. У ній відображено історичний досвід, світогляд, моральні цінності, традиції та емоційний світ багатьох поколінь. Завдяки усній передачі та постійному переосмисленню народна пісня зберегла здатність поєднувати минуле із сучасністю, забезпечуючи безперервність культурної традиції.

Список використаних джерел:

1. Грушевський М. Історія української літератури. Київ: Либідь, 1995. 322 с.
2. Смоляк О. Українська народна пісня як носій історичної пам’яті Народна творчість та етнологія. 2018. № 4. С. 15–22.
3. Герасименко Н. Пісенна творчість у формуванні патріотизму молоді. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 3. С.4–81.
4. Хланта І. Українська народна пісня: традиції та сучасність. Ужгород: Гражда, 2016. 178 с.
5. https://suspilne.media/culture/1343102-hor-imeni-verovki-ak-vin-stav-simvolom-ukrainskoi-kulturi-ta-za-so-jogo-kritikuut/]
6. https://esu.com.ua/article-70899
7. https://mincult.gov.ua/news/ukrayinskyj-narodnyj-hor-im-g-g-verovky-vidznachyt-svoye-80-richchya-konczertom-u-kyyevi-ta-vyrushyt-u-mizhnarodne-blagodijne-turne/

РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Сидоренко Юлія Вікторівна
здобувачка PhD, УДУ імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна
yulisyd2@gmail.com
https://orcid.org/0009-0008-7060-9707
Науковий керівник: Сергієнко Володимир Петрович,
доктор педагогічних наук, професор,
УДУ імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5964-8114

Сучасна педагогічна освіта орієнтована на формування компетентного вчителя початкової школи, здатного адаптуватися до суспільних змін, приймати обґрунтовані педагогічні рішення та ефективно організовувати освітній процес. Важливе значення у професійній підготовці майбутніх педагогів має поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю та розвиток навичок професійної взаємодії. Реалізації цих завдань сприяє застосування технологій інтерактивного і проєктно-орієнтованого навчання, що активізують пізнавальну діяльність, розвивають комунікативні вміння та здатність до командної роботи.

Професія вчителя належить до групи професій типу «людина – людина», що передбачає постійну взаємодію з іншими людьми. Саме тому для педагогів надзвичайно важливими є комунікативні компетентності, здатність до співпраці та організації колективної діяльності.

У науковій психолого-педагогічній літературі представлено значну кількість досліджень, присвячених організації інтерактивного навчання в освітньому процесі. Зокрема, С. Сапожников та В. Бикова здійснили комплексний аналіз педагогічних технологій, які активно застосовуються у професійній підготовці фахівців. Серед них виокремлено метод проєктів, кейс-метод, технологію проблемного навчання, комп'ютерні технології дистанційного навчання та інформаційно-комунікаційні технології [3].

Н. Волкова у своїх наукових працях приділяє значну увагу методичному забезпеченню впровадження технологій інтерактивного навчання в освітній процес. Дослідниця виокремлює такі їх різновиди: тренінгові, ситуативні, діалогічно-дискусійні, ігрові, інформаційно-комунікаційні та фасилітативні технології. Застосування цих технологій сприяє активному залученню до навчального процесу, розвитку їхніх когнітивних, емоційно-вольових та комунікативних якостей [2].

Крім того, у педагогічній практиці широко використовуються методи інтерактивного навчання, такі як ситуаційні завдання, тренінги, майстер-класи, мультимедійні заняття, ігрові технології, круглі столи, дискусії, пресконференції, кейс-метод тощо. Їх застосування відповідає компетентнісному підходу до навчання та сприяє формуванню навичок критичного мислення, співпраці, самостійності та відповідальності за результати власної діяльності.

Дослідники підкреслюють, що ефективне формування професійної компетентності педагогів можливе за умови активного використання технологій інтерактивного навчання. Так зокрема, Л. Ребуха у структурі професійної компетентності виокремлює афективний, когнітивний, операційний та поведінковий компоненти та наголошує на значній ролі педагогічних ігор у професійній підготовці фахівців. Таким чином, ігрові технології мають значний практичний потенціал, оскільки дозволяють моделювати реальні педагогічні ситуації та сприяють розвитку професійних умінь і навичок [1].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значну увагу науковців до проблеми використання технологій інтерактивного навчання в освітньому процесі. Їх застосування є важливим засобом підвищення ефективності навчання, розвитку професійної компетентності педагогів та формування активної пізнавальної діяльності учнів початкової школи.

В рамках дослідження, що стосується розвитку професійних компетентностей засобами технологій інтерактивного навчання, нами приділено увагу розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя початкової школи.

Виходячи з опрацьованих джерел, можемо стверджувати, що для розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя початкової школи доцільно використовувати технології інтерактивного навчання, які сприяють формуванню в педагога вмінь створювати безпечне освітнє середовище, підтримувати фізичне та психічне здоров'я учнів, організовувати здоров'язбережувальну діяльність у класі. Нижче подано деякі технології інтерактивного навчання, які можуть застосовуватися для розвитку даної професійної компетентності.

Найбільш широко використовуваними є тренінгові технології. Адже в процесі тренінгових занять спрямовані на формування практичних навичок здоров'язбережувальної діяльності та розвитку емоційної стійкості вчителя. Серед таких тренінгових занять доцільно проводити з педагогами тренінги зі зниження професійного стресу та профілактики емоційного вигорання; тренінги з розвитку емоційного інтелекту; тренінги з формування безпечного та психологічно комфортного освітнього середовища тощо.

Кейс-технології (аналіз педагогічних ситуацій) є досить ефективними, адже ця технологія передбачає аналіз реальних або змодельованих ситуацій, пов'язаних із збереженням здоров'я учасників освітнього процесу. Серед таких кейсів може бути: дії вчителя у ситуації емоційного перевантаження учня; організація уроку з урахуванням гігієнічних норм; профілактика булінгу та підтримка психологічного благополуччя дітей. Метою є розвиток у педагогів уміння приймати професійні рішення у ситуаціях, що стосуються фізичного та психологічного здоров'я учнів. Наведемо приклад організації проведення даної технології на курсах підвищення кваліфікації. Педагогам пропонується наступний кейс: «Під час уроку один із учнів постійно користується телефоном, що викликає конфлікт у класі та негативно впливає на навчальну атмосферу. Як учитель може вирішити цю проблему, зберігаючи психологічний комфорт у класі?». Робота вчителів організовується в малих групах, де вони об'єднуються у групи по 3-4 особи та аналізують ситуацію за такими питаннями: у чому полягає проблема; які можливі причини поведінки учня; які педагогічні дії сприятимуть збереженню психологічного здоров'я учнів. Далі кожна група представляє власний варіант вирішення ситуації, здійснюємо колективне обговорення та кожен формує узагальнені рекомендації щодо створення здоров'язбережувального освітнього середовища.

Ігрові методи допомагають моделювати педагогічні ситуації та відпрацьовувати професійні навички, серед яких можемо виділити**:** рольові ігри (наприклад, «Учитель – учень – батьки»); ділові ігри з організації здоров'язбережувального освітнього середовища; педагогічні симуляції проблемних ситуацій тощо.

Також широко використовуваними в освітньому процесі є технології кооперативного навчання. Ці технології передбачають спільну діяльність педагогів, обмін досвідом і колективний пошук рішень. Серед таких методів можемо зезначити: «Мозковий штурм»; «Коло ідей»; «Акваріум»; «Світове кафе» (World Café) та інші, що допомагають педагогам обговорювати проблеми здоров'язбереження та виробляти спільні педагогічні рішення.

Технологія «Світове кафе» (World Café) передбачає організацію колективного обговорення та пошуку ефективних педагогічних практик здоров'язбереження в початковій школі. Для її проведення аудиторія умовно поділяється на 3-4 «столи», кожен із яких присвячений окремій проблематиці: «Психологічна безпека учнів у класі», «Профілактика

перевтоми та організація рухової активності на уроці», «Формування здорових звичок у молодших школярів», «Профілактика стресу та емоційного перевантаження учнів». Упродовж 10–15 хвилин учасники обговорюють визначену проблему та фіксують запропоновані ідеї, після чого здійснюють ротацію між «столами», доповнюючи напрацювання попередньої групи. Після завершення кількох раундів кожна група узагальнює результати обговорення та презентує сформовані пропозиції щодо практичного забезпечення здоров'язбережувального освітнього середовища.

Таким чином, використання технологій інтерактивного навчання сприяє розвитку професійної компетентності вчителя початкової школи у сфері здоров'язбереження. Такі технології забезпечують активну участь педагогів у освітньому процесі, формують навички вирішення професійних проблем, сприяють розвитку рефлексії, співпраці та здатності створювати безпечне й здорове освітнє середовище для молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Ребуха Л. З. Боршуляк Н. С. Професійна компетентність фахівців: сутнісні ознаки та розвиткові умови. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип. 22(3). С. 87-90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2020_22%283%29__19
2. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
3. Сапожников С. В., Бикова В. О. Педагогічні технології професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»,* 2023 №1(25), с. 90-103. URL: https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-1-25-10

ВНУТРІШНІ СТАНИ ЛЮДИНИ ЯК ВИТВОРИ МИСТЕЦТВА: ВІД ОБ'ЄКТА КОРЕКЦІЇ ДО АВТОРА

Сидорова Марина
Український державний університет імені Михайла Драгоманова (випускниця магістратури)
marifuntik@gmail.com

У сучасній культурі ментального здоров'я внутрішні стани людини часто описуються мовою проблеми, симптому, порушення та корекції. Така мова необхідна там, де йдеться про ризик, діагностику або професійну допомогу, однак її домінування може звужувати способи, якими людина розуміє власний досвід. Внутрішнє життя тоді постає переважно як об'єкт спостереження, контролю й виправлення, а авторство щодо власного стану частково переноситься до фахівця. Метою цих тез є окреслення іншої можливості: розглядати елементи внутрішнього стану як художній матеріал, а свідомо сформований стан — як твір, автором якого є сама людина.

Запропонована концепція Internal Art виходить не з припущення, що будь-який стан є мистецтвом, і не з відмови від психологічної чи медичної допомоги. Йдеться про ситуації, у яких людина здатна самостійно взаємодіяти зі своїм досвідом. Замість запитання «що зі мною не так і як це виправити?» можна поставити інше: «що саме зараз становить матеріал мого стану і яку форму я хочу з нього створити?». Увага переноситься з ярлика емоції на конкретні властивості досвіду: відчуття, образи, напруження, рух, ритм, голос, внутрішнє мовлення, напрям уваги, простір, вагу, тиск, температуру, пам'ять, асоціації та намір.

Такий матеріал можна не лише помічати, а й опрацьовувати як композицію: окремі елементи розрізняти, відбирати, посилювати, послаблювати, переміщувати, змінювати їхній

ритм, напрям, щільність або співвідношення. Стан виникає не як заздалегідь визначена «правильна» відповідь, а через послідовність авторських рішень. Саме це відрізняє Internal Art від простої регуляції. Дихання, рух, увага, образи чи сенсорні прийоми можуть бути знайомими з mindfulness, соматичних практик, психотерапії або коучингу, але їхня функція тут інша: вони є інструментами роботи з художнім матеріалом, а не протоколом усунення симптому. Полегшення або зміна самопочуття можуть супроводжувати процес, але не визначають його художньої цінності.

Теоретичну можливість такого підходу підтримують напрями, що розширили межі естетичного досвіду. Дж. Дьюї пов'язував мистецтво з організацією досвіду, а не лише з матеріальним об'єктом [1]. Р. Шустерман у сомаестетиці розглядає живе тіло як місце естетичного сприйняття й культивації [2]. У художньому дослідженні Jane Bacon описує processual attention — увагу митця не тільки до матеріалу, а й до самого процесу сприйняття та створення [3]. Для Internal Art це дає підставу розрізняти композиційну увагу до елементів стану і процесуальну увагу до того, як відбуваються вибір, зміна та формування внутрішньої композиції.

Особливе значення концепція має для педагогіки мистецтва і психологічної освіти. Навчання Internal Art можна розуміти не як передачу набору «правильних» вправ, а як розвиток грамотності внутрішніх станів і авторської майстерності. Подібно до того, як художник навчається бачити колір, пропорцію, фактуру, простір і композицію, людина може вчитися розрізняти сенсорні, тілесні, образні та смислові складові власного досвіду, помічати взаємодію між ними й свідомо приймати рішення щодо їхнього використання. У цьому випадку роль фахівця змінюється: він не створює «правильний» стан за людину, а навчає бачити матеріал, знайомить з інструментами, ставить точні запитання та підтримує розвиток самостійного авторства.

Це педагогічне зміщення важливе ще й тому, що техніка сама по собі не дорівнює авторству. Людина може знати десятки способів заземлення, дихальних схем або когнітивних прийомів і все одно залишатися залежною від зовнішнього рецепта: який інструмент застосувати до якого стану. У моделі Internal Art навчання має вести до протилежного результату — здатності самостійно сприймати матеріал, формувати задум, перевіряти, як окремі зміни впливають на цілісність стану, і вирішувати, що саме залишити, змінити або додати. Таким чином, об'єктом навчання стає не слухняне виконання вправи, а розвиток сприйняття, вибору та творчої відповідальності.

Психологічний сенс такого підходу полягає передусім у зміні ролі людини — від об'єкта корекції до автора. Альтернативні до суто патологізувального пояснення моделі вже наголошували на значенні контексту, смислу та особистої участі у розумінні психічного досвіду [4]. Internal Art робить ще один крок: пропонує не лише інакше пояснювати стан, а й працювати з ним як з матеріалом творення. При цьому концепція не претендує на заміну лікування там, де воно потрібне. Її предмет — інший культурний і педагогічний спосіб взаємодії з тими внутрішніми станами, з якими людина може безпечно працювати самостійно.

Отже, Internal Art відкриває дискусію одночасно для психології, педагогіки та мистецтва. Для психології постає питання, чи має вся робота з внутрішнім досвідом описуватися мовою корекції. Для педагогіки — як навчати людину сприймати власний стан достатньо тонко, щоб вона могла діяти не за рецептом, а як автор. Для мистецтва — чи обов'язково художній результат повинен залишати свого творця і ставати зовнішнім об'єктом. Подальші дослідження мають окремо перевірити психологічні наслідки такого способу роботи, а також уточнити критерії, за якими внутрішня композиція може розглядатися як художній результат.

Список використаних джерел:

1. Dewey J. Art as Experience. New York: Minton, Balch & Company, 1934.
2. Shusterman R. Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
3. Bacon J. Processual Attention in Somatic Practice as Research / Artistic Research. In: Researching (in/as) Motion. Helsinki: Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki, 2019.
4. Johnstone L., Boyle M., Cromby J., Dillon J., Harper D., Kinderman P., Longden E., Pilgrim D., Read J. The Power Threat Meaning Framework. Leicester: British Psychological Society, 2018.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЛАНІВ ПІДЛІТКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ПІД ВПЛИВОМ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сусла Тетяна Володимирівна
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Навчально-науковий інститут спеціальної освіти та інклюзії,
кафедра спеціальної педагогіки
suslatanya1968@gmail.com

В умовах повномасштабної війни в Україні формування життєвих планів підлітків відбувається в ситуації тривалої невизначеності, психоемоційної напруги, змін освітнього середовища та обмеження звичних соціальних контактів. Для підлітків зі зниженим зором ці труднощі можуть посилюватися бар'єрами в доступі до інформації, соціальної взаємодії й самостійного досвіду. Водночас сім'я залишається одним із основних середовищ, у якому формується ставлення до майбутнього, розвиваються навички цілепокладання, мотивація досягнення та самостійність. Тому актуальним є визначення особливостей впливу сімейного виховання на розвиток життєвих планів цієї категорії підлітків в умовах війни.

Життєві плани підлітка формуються під впливом взаємодії особистісних і соціальних чинників. У родині закладаються уявлення про власні можливості, способи подолання труднощів і прийняття рішень. Для підлітків зі зниженим зором значущість сімейного середовища зростає, оскільки зорова депривація може посилювати залежність від близьких дорослих, а отже, стиль батьківської взаємодії безпосередньо пов'язаний з можливостями розвитку самостійності та життєвого самовизначення [1, 2].

Важливою умовою конструктивного розвитку життєвих планів є поєднання емоційної підтримки з поступовим розширенням незалежності підлітка. Підтримувальний і послідовний стиль виховання створює умови для формування впевненості у власних силах, відповідальності за прийняті рішення та реалістичного співвіднесення цілей із доступними ресурсами. Дослідження сімей підлітків з порушеннями зору засвідчують, що батьківські очікування можуть істотно впливати на освітні та професійні наміри дитини: занижені уявлення дорослих про можливості підлітка здатні звужувати горизонти його майбутнього, тоді як підтримка незалежності й участі в ухваленні рішень сприяє більш активному життєвому плануванню [4, 6].

В умовах війни традиційні виховні моделі можуть змінюватися під впливом хронічного стресу, повітряних тривог, вимушеного переміщення, матеріальних труднощів і загального відчуття небезпеки. За таких обставин підвищується ризик гіперопіки, надмірного контролю, непослідовності або емоційного дистанціювання батьків. Для підлітка зі зниженим зором гіперопіка є особливо проблемною, оскільки обмежує можливості набуття власного досвіду, прийняття рішень і подолання посильних труднощів. У результаті можуть посилюватися

залежність від дорослих, пасивність, зниження мотивації досягнення та уникнення складних життєвих цілей [3, 7].

Вплив війни полягає також у тому, що сім'я змушена одночасно виконувати функції психологічної підтримки, безпеки та організації повсякденного життя. За дефіциту ресурсів увага дорослих часто зосереджується на поточному виживанні, а питання довгострокового планування відходять на другий план. Це може спричиняти розрив між бажаними та реалістичними цілями підлітка, фрагментарність життєвих планів, невпевненість у професійному майбутньому та залежність від батьківських установок. Особливого значення набуває підтримка компенсаторних можливостей підлітка - розвитку тактильного й слухового сприйняття, орієнтування, доступу до освітніх ресурсів та використання допоміжних технологій. Саме поєднання компенсації з розвитком самостійності розширює можливості формування реальної життєвої перспективи [1, 2, 5].

Так, типові труднощі розвитку життєвих планів у підлітків зі зниженим зором у воєнних умовах доцільно розглядати як результат взаємодії трьох груп чинників: сенсорного обмеження, особливостей сімейного виховання та наслідків воєнної нестабільності. На цьому підґрунті психолого-педагогічний супровід має передбачати не посилення опіки, а підтримку самостійності; не зниження очікувань, а допомогу в пошуку реальних шляхів їх реалізації; не ізоляцію від труднощів, а поступове формування досвіду самостійного їх подолання. Важливою є також узгоджена взаємодія батьків, тифлопедагогів, психологів, спрямована на розвиток цілепокладання, прогнозування, саморегуляції та стійкості до невизначеності.

Отже, сімейне виховання є значущим чинником розвитку життєвих планів підлітків зі зниженим зором, оскільки саме сім'я значною мірою визначає можливості набуття самостійного досвіду, формування впевненості у власних силах і ставлення до майбутнього. В умовах війни ризики ускладнення цього процесу посилюються через хронічний стрес, невизначеність та трансформацію батьківської поведінки. Найтиповішими труднощами є фрагментарність і недостатня реалістичність життєвих планів, залежність від батьківських установок, обмеженість самостійності та недостатня стійкість до зовнішніх перешкод. Перспективним напрямом психолого-педагогічної підтримки є поєднання емоційної безпеки з послідовним розвитком самостійності, компенсаторних можливостей і навичок життєвого планування. Узгоджена взаємодія сім'ї та освітнього середовища може створювати умови для більш усвідомленого, реалістичного й перспективного самовизначення підлітків зі зниженим зором.

Список використаних джерел:

1. Синьов В., Синьова Є., Федоренко С. Теоретико-методологічні основи процесу виховання дітей з порушеннями зору. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2025. № 25. С. 7–23. URL: https://doi.org/10.32626/2413-2578.2025-25.7-23 (дата звернення: 21.09.2026).

2. Синьова Є. П., Федоренко С. В. Тифлопедагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 325 с.

3. Костенко Т., Легкий О. Психічне здоров'я дітей з порушеннями зору в контексті інформатизації освітнього простору. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2021. Т. 104, № 4. С. 58–68. URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.87 (дата звернення: 21.09.2026).

4. Avcı Ö. H. Career Choice and Family Expectations of Individuals With Visual Impairments in Turkey: A Qualitative Study. Journal of Visual Impairment & Blindness. 2024. URL: https://doi.org/10.1177/0145482x241277167 (date of access: 21.09.2026).

5. Cao P., McGrath C., Rudman D. L. Navigating the "Blind World": The psychosocial and occupational experiences of parents of adolescents with visual impairments. British Journal of Visual Impairment. 2023. URL: https://doi.org/10.1177/02646196231154477 (date of access: 21.09.2026).

6. Horvat-Gitsels L. A., Cortina-Borja M., Rahi J. S. Do adolescents with impaired vision have different intentions and ambitions for their education, career and social outcomes compared to their peers? Findings from the Millennium Cohort Study. British Journal of Ophthalmology. 2022. URL: https://doi.org/10.1136/bjo-2021-320972 (date of access: 21.09.2026).

7. Uchechukwu O. Influence of Parenting Style on the Visually Impaired Adolescents and Their Self-Esteem - Analysis Based on a Saudi Population. Biomedical Journal of Scientific & Technical Research. 2019. Vol. 19, no. 5. URL: https://doi.org/10.26717/bjstr.2019.19.003363 (date of access: 21.09.2026).

МИСТЕЦЬКА СИНЕРГІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ ПОШУКИ ТА ТВОРЧІ ЗНАХІДКИ НІЖИНСЬКОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ШКОЛИ

Тимошенко Галина Львівна
Комунальний заклад позашкільної мистецької освіти
«Ніжинська хореографічна школа»
Ніжинської міської ради Чернігівської області
nizhyn_dhsh@ukr.net

Ніжинська хореографічна школа – це єдина державна спеціалізована хореографічна школа на Чернігівщині. Відкрита 01 вересня 1994 року на базі Дитячого зразкового ансамблю бального танцю «Ритм» і має статус комунального закладу позашкільної мистецької освіти Ніжинської міської ради. Директор – заслужений працівник культури України Тимошенко Галина Львівна. Головна мета роботи Ніжинської хореографічної школи – це виховання творчої, всебічно розвиненої особистості засобами хореографічного та музичного мистецтва.

Потужний високопрофесійний викладацький склад (26 викладачів та концертмейстерів) із високим рівнем мистецької та педагогічної компетентності: 2 кандидати педагогічних наук, 2 відмінники освіти України, 2 викладачі-методисти, 8 старших викладачів, 20 спеціалістів вищої категорії, – головною метою роботи яких є розкриття індивідуального творчого потенціалу кожного здобувача освіти та формування його професійної компетентності.

Вересень 2026 року – початок 32-го навчального року. Стабільний контингент – 229 учнів (8 класів), що опановують навчальні предмети хореографічного та музичного спрямування згідно з навчальними планами. Кожен клас має свій основний напрямок навчання: класичний, бальний, сучасний, народно-сценічний танець. Окрім основних навчальних предметів профільного спрямування, згідно з навчальними планами - гімнастика, історія хореографічного мистецтва, акторська майстерність. Також обов'язковими для вивчення є навчальні предмету «Слухання музики та музична грамота» та «Предмет за вибором».

Навчальна дисципліна «Предмет за вибором» в Ніжинській хореографічній школі надає можливість кожному здобувачу освіти розкрити свій творчий потенціал. Серед предметів за вибором – «Музичний інструмент (фортепіано, скрипка, баян)» та «Вокал (академічний, естрадний, народний спів». Часто саме на предметах за вибором дитина відкриває в собі хист, який не проявлявся в межах основної програми.

Завдяки такому багаторічному, відпрацьованому і перевіреному плануванню годин, Ніжинська хореографічна школа має високі показники, зокрема вагомі конкурсні та фестивальні здобутки на всеукраїнському та міжнародному рівнях, міжнародне визнання високої професійної підготовки та виконавської майстерності учнів та учасників творчих колективів навчального закладу.

Завдяки різносторонньому підходу до навчання на базі Ніжинської хореографічної школи успішно діють 10 самобутніх творчих колективів різного спрямування: хореографічні, вокальні та інструментальні.

Хореографічні колективи. З 10 творчих колективів – 5 хореографічних, що працюють у різних напрямках хореографічного мистецтва. Усі вони носять почесне звання «зразковий» (!!!): Зразковий аматорський ансамбль бального танцю «Ритм» (керівник Галина Тимошенко) та Зразковий аматорський ансамбль бального танцю «Шанс» (керівник Ірина Мірошник), Зразковий аматорський ансамбль народного танцю «Квіти України» (керівники – Ігор Яцина та Оксана Лисиця), Зразковий аматорський ансамбль сучасного танцю «Astrum» (керівники – Оксана Добриня та Оксана Лисиця), Зразковий аматорський ансамбль сучасного класичного танцю «Гармонія» (керівник Алла Ганага).

Вокальні колективи. Маємо 2 творчі колективи: Зразкова аматорська вокальна студія «Автограф» під керівництвом Ігоря Дяконенка (провідний ніжинський співак, музикант, композитор) та Творча лабораторія вокального класу викладача Тетяни Евелєкової (лауреатка всеукраїнських та міжнародних конкурсів у номінації «Академічний спів»).

Інструментальні колективи. Серед інструментальних колективів школи – ансамбль скрипалів «Рондо» (керівники Людмила Бобир та Тетяна Авер'янова, концертмейстер Тетяна Дяконенко), шумовий оркестр «Світанок» та ансамбль ксилофоністів-металофоністів (керівник Марина Шматок).

Масштабна творча платформа (успішне функціонування 10 творчих колективів в одному навчальному закладі) сприяє всебічному розкриттю талантів здобувачів освіти Ніжинської хореографічної школи.

Безмежний творчий потенціал забезпечується завдяки різносторонньому розвитку вихованців навчального закладу. Здобутки учнів та вихованців творчих колективів Ніжинської хореографічної школи вражають: 126 творчих нагород лише за 2025-2026 навчальний рік (з них: 12 Гран-прі та 80 Перших місць) + 35 творчих нагород за червень-серпень 2026року (з них: 5 Гран-прі та 28 Перших місць). Цей успішний рік наочно демонструє, що обрана стратегія розвитку Ніжинської хореографічної школи та впроваджений формат роботи є максимально ефективними: це результат синергії між глибокими знаннями педагогів, талантом учнів та ідеальним форматом навчання, створеної та успішно реалізованої в закладі.

Проте, оскільки Чернігівська область є прикордонною, то навчальний процес організувати досить складно: з вересня 2026 року навчальний заклад працює у дві зміни: ранкова (з 8.30 – до занять в закладах основної освіти) та денна (з 14.30 – після уроків в закладах основної освіти). Майже всі групові заняття починаються з 15.30, що дуже ускладнює роботу навчального закладу: складно, в першу чергу, дітям, через постійний стресовий стан та щільність повітряних тривог. Тому з вересня 2026 року дирекцією Ніжинської хореографічної школи започатковано проведення занять з хіп-хопу та акторської майстерності для емоційного розвантаження дітей та подолання стресової напруги.

У даний час дирекція Ніжинської хореографічної школи працює над створенням безпечного та гармонійного середовища для здобувачів початкової мистецької освіти, підтримуючи їх стабільний психоемоційний стан.

Досвід Ніжинської хореографічної школи доводить: коли педагогічна майстерність зливається з магією мистецтва, ми отримуємо не просто технічно сильних виконавців. Ми виховуємо гармонійні, духовно багаті особистості, які вміють бачити і створювати красу навколо себе.

У нашій школі ми щодня переконуємося: хореографія — це не просто навчання техніці кроків чи гнучкості тіла. Це виховання душі через рух. І тут педагогіка стає справжнім

мистецтвом. Адже відчути кожну дитину, розкрити її внутрішній потенціал, навчити її мислити мовою танцю та не боятися самовираження — це тонка, майже ювелірна творча праця.

З іншого боку, саме мистецтво є нашим головним педагогічним інструментом. Танцювальне мистецтво вчить дітей дисципліни, відповідальності, вміння працювати в команді та долати труднощі. Воно загартовує характер і водночас плекає емпатію, чутливість до краси та любов до рідної культури, до нашої незламної України.

З 2022 року всі заходи Ніжинської хореографічної школи – благодійні: збираємо кошти на підтримку ЗСУ, виховуючи нове, свідоме покоління справжніх українців. За період повномасштабного вторгнення творчі колективи Ніжинської хореографічної школи зібрали та передали на потреби наших Захисників 923 тисячі гривень. Кожна пісня, музичний твір, танцювальна композиція присвячені наближенню Великої Перемоги!!!

Список використаних джерел:

З досвіду роботи Комунального закладу позашкільної мистецької освіти «Ніжинська хореографічна школа» Ніжинської міської ради Чернігівської області

ФОТОГРАФІЯ ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В СУЧАСНОМУ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ

Тобілевич Г.М.
Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка
Levych28@gmail.com

Фотографія сьогодні перетворилася з технічного засобу фіксації дійсності на повноцінну мову мистецького висловлювання, здатну конкурувати з живописом, графікою та іншими традиційними видами образотворчого мистецтва. Поширення цифрових технологій, доступність фототехніки та смартфонів, а також розвиток соціальних мереж кардинально змінили статус фотографії в культурному просторі: з елітарної практики вона перетворилася на масову форму творчої діяльності, доступну практично кожній людині. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідження фотографії саме як засобу творчої самореалізації особистості, способу, у який людина через візуальний образ виражає власне світосприйняття, емоційний стан, ідентичність і ставлення до навколишньої дійсності.

Фотографія як мистецька практика пройшла тривалу еволюцію - від документального фіксування реальності до самостійного виду мистецтва зі своєю естетикою, жанровою системою та виражальними засобами. Художня фотографія (арт-фотографія) сьогодні посідає рівноправне місце поряд із живописом і скульптурою в музейних та галерейних просторах, що підтверджується існуванням спеціалізованих фотографічних музеїв, бієнале та фестивалів (наприклад, Rencontres d'Arles, Paris Photo, Місяць фотографії в Одесі).

Творча самореалізація через фотографію реалізується на кількох рівнях: технічному (володіння композицією, світлом, кольором, постобробкою), концептуальному (формування авторського задуму, серійності, наративу) та особистісному (вираження внутрішнього досвіду, рефлексія над власною ідентичністю, соціальною позицією чи травматичним досвідом). Саме поєднання цих рівнів дозволяє говорити про фотографію не лише як про технічне вміння, а як про повноцінний акт творчого самовираження.

Демократизація фотографічної практики, зумовлена поширенням цифрових камер і смартфонів, суттєво розширила коло суб'єктів творчої самореалізації. Аматорська та любительська фотографія набула нових форм існування в соціальних мережах (Instagram, Behance, Pinterest), які виконують функцію публічної галереї та водночас майданчика для миттєвого зворотного зв'язку. Це породжує як позитивні тенденції (доступність творчості, розмаїття авторських голосів, формування онлайн-спільнот), так і суперечності - зокрема, тиск алгоритмів і масової естетики на індивідуальний творчий пошук.

Особливою формою самореалізації в сучасній візуальній культурі є практики автопортрета та селфі, які виходять за межі побутової фіксації зовнішності й перетворюються на засіб конструювання ідентичності, дослідження тілесності, гендерних і соціальних ролей. У мистецькому контексті ця тенденція знаходить продовження в роботах фотохудожників, що працюють із темами приватності, пам'яті та особистої історії (щоденникова фотографія, автобіографічні фотопроєкти).

Жанрова палітра сучасної фотографії - стріт-фотографія, репортажна, концептуальна, постановочна, документальна, фешн-фотографія - надає широкий інструментарій для індивідуального творчого пошуку. Кожен із жанрів пропонує власну систему виражальних засобів, що дає змогу автору обирати найбільш адекватну форму для втілення власного задуму та світоглядної позиції.

Важливим складником творчої самореалізації є вихід фотографічного твору за межі приватного простору у публічний - участь у виставках, конкурсах, виданні фотокниг, створенні мультимедійних та інсталяційних проєктів. Такий вихід не лише легітимізує авторську практику в мистецькому середовищі, а й стимулює подальший творчий розвиток через діалог із глядачем і професійною спільнотою.

Розвиток технологій штучного інтелекту та комп'ютерної генерації зображень ставить перед сучасною фотографією нові виклики, пов'язані з питаннями автентичності, авторства та межі між фіксацією реальності й конструюванням образу. Ця обставина актуалізує потребу переосмислення ролі людини-автора та її суб'єктності у творчому процесі, підкреслюючи цінність саме особистісного, індивідуального погляду фотографа на світ.

Фотографія в сучасному культурно-мистецькому просторі виступає багатофункціональним засобом творчої самореалізації особистості, що поєднує технічну майстерність, концептуальне мислення та особистісну рефлексію. Доступність фотографічних технологій і цифрових платформ значно розширила коло людей, здатних реалізувати власний творчий потенціал через візуальний образ, водночас породжуючи нові виклики - від естетичної уніфікації до питань автентичності в добу штучного інтелекту. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням трансформації авторської ідентичності фотографа в умовах цифрового та постцифрового мистецького середовища.

Список використаних джерел:

1. Волинець Г. М. Еволюція візуально-зображальних жанрів у тижневику "Корреспондент" / Г. М. Волинець // Держава та регіони. Серія : Соціальні комунікації. - 2018. - № 4. - С. 38-45.

2. Горевалов С., Зикун Н., Стародуб С. Фотожурналістика в системі засобів масової комунікації: єдність слова і зображення. Київ: Київ. міжнар. ун-т, 2010. 293 с.

3. Комаров Ю. Мить, зупинись! Ти – історична! З досвіду використання фотоматеріалів на уроках історії // Історія в школах України. – 2006. – №4. – С.15
4. Красилюк Я. В. Фотографія як джерело історичного дослідження. Гуржіївські історичні читання. 2014. Вип. 7. С. 101–103.
5. Маркітан Л. Кінофотодокументи як історичне джерело // Історичні джерела та їх використання. – К., 1971. – Вип.6. – С.17
6. Трачун О. Фотографія в Україні 1939-2010. Харків : Сага, 2010. 212 с.

СТРУКТУРНЕ ОСМИСЛЕННЯ МУЗИЧНОГО ТВОРУ У ПРОЦЕСІ ЙОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ

Хижко Олександр Вікторович
Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж
ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради»
avtorefer@gmail.com

Запам'ятовування музичного твору у виконавській діяльності є багатокомпонентним процесом, у якому практичне повторення поєднується зі слуховими, моторними, візуальними та аналітичними опорами [1], [2]. Такий багатокомпонентний характер процесу простежується і в досвіді професійних музикантів, і в педагогічних підходах до інструментальної підготовки: усвідомлення організації музичного матеріалу може бути складовою цілеспрямованої роботи над пам'яттю. У цьому контексті структурне осмислення твору доцільно розглядати не як альтернативу повторенню, а як один зі способів упорядкування матеріалу під час його запам'ятовування та подальшого відтворення.

Найвиразніше роль структурних орієнтирів простежується у дослідженнях зв'язку формальної організації твору з помилками пам'яті та пошуком матеріалу під час виконання. У дослідженні [3] показано, що помилки музичної пам'яті нерівномірно розподіляються щодо великих формальних розділів і структурних меж, що підтверджує зв'язок формальної організації твору з точністю його відтворення з пам'яті.

Результати [5] також свідчать про зв'язок між структурною організацією практики та використанням структурних тактів як опор для пошуку матеріалу в пам'яті; водночас зі зростанням рівня виконавської майстерності збільшувалася частота організації практики навколо структурних тактів. У такому разі форма постає не лише як характеристика музичного тексту, а й як можлива система орієнтирів, за якими виконавець членує, упорядковує та знаходить матеріал у процесі відтворення. Ці результати не доводять універсального причинного ефекту структурного аналізу, однак підтверджують зв'язок між формальною будовою музики й організацією пам'яті.

Структурне осмислення водночас є частиною ширшого усвідомленого опрацювання музичного тексту. За даними [2], професійні класичні гітаристи під час запам'ятовування спираються на поєднання структурних, сегментаційних, слухових, візуальних і моторних стратегій; розуміння будови твору входить до системи таких взаємопов'язаних опор. Сегментація матеріалу в цьому контексті може бути способом його організації у смислові одиниці, не відокремлюючись від слухового й виконавського досвіду музиканта.

Додатковий аспект висвітлює експериментальне дослідження [4]: повторення з вербальним аналізом музичних ознак не дало негайної переваги, проте через 24 години учасники цієї групи відтворили більше матеріалу, ніж за умов простого повторення. Це не є

прямою перевіркою структурного аналізу у вузькому сенсі, але дає змогу обережно пов'язати усвідомлене аналітичне опрацювання з підтримкою відстроченого відтворення.

У педагогічному контексті інструментально-виконавської підготовки структурне осмислення може бути складовою комплексної роботи над запам'ятовуванням. У методиці [1] попередній усвідомлений аналіз нотного тексту передбачає поділ матеріалу на окремі фрагменти, межі яких визначаються музичною логікою — на рівні фраз, речень або їх частин, — із подальшим об'єднанням засвоєного матеріалу в більші цілісності та поєднанням з іншими механізмами пам'яті. Тому результати цієї роботи слід пов'язувати з комплексною методикою загалом, а не тлумачити як ізольований ефект структурного аналізу.

Розглянуті праці [1–5] дають підстави вважати структурне осмислення одним із взаємодоповнювальних компонентів, що підтримують організацію запам'ятовування та відтворення музичного твору. У практиці навчання це може передбачати усвідомлене визначення великих розділів, структурних меж і смислових фрагментів із подальшим включенням цих орієнтирів у процес розучування. Така робота не замінює слухових, моторних, візуальних опор і повторення, а доповнює їх у межах цілісної стратегії запам'ятовування.

Список використаних джерел:

1. Куан Юань. Методика запам'ятовування нотного тексту музичних творів студентами факультетів мистецтв у процесі інструментальної підготовки : дис. … д-ра філософії : 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) / Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023. 219 с.
2. Boshoff T., Odendaal A. Learning, Understanding, Remembering: The Collective Experiences of Musical Memory of Twelve Professional Classical Guitarists. Music & Science. 2024. Vol. 7. P. 1–14. DOI: 10.1177/20592043241274968.
3. Mishra J. Effects of structure and serial position on memory errors in musical performance. Psychology of Music. 2010. Vol. 38, No. 4. P. 447–461. DOI: 10.1177/0305735609351919.
4. Timperman E., Miksza P. Verbalization and musical memory in string players. Musicae Scientiae. 2019. Vol. 23, No. 2. P. 212–230. DOI: 10.1177/1029864917727332.
5. Williamon A., Valentine E. The role of retrieval structures in memorizing music. Cognitive Psychology. 2002. Vol. 44, No. 1. P. 1–32. DOI: 10.1006/cogp.2001.0759.

МЕТОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАГІСТРАНТІВ

Чжан Лінші
аспірант кафедри інструментального виконавства,
оркестрового диригування та педагогіки мистецтва.
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
*науковий керівник – **Щолокова Ольга Пилипівна***
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри інструментального виконавства,
оркестрового диригування та педагогіки мистецтва
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми. Увага до проблеми вокальної підготовки магістрантів постійно зростає в контексті становлення та модернізації мистецької освіти Китаю. В зв'язку з цим, важливим завданням стало забезпечення музичних шкіл дипломованими спеціалістами, розширення переліку дисциплін задля кваліфікованої підготовки викладачів вокалу, створення відповідного теоретико-методологічного забезпечення. Актуальність публікації зумовлюється постійно зростаючим інтересом китайських дослідників до різних аспектів вокального навчання. Так, Цяо Лінь досліджувала методику формування темброво-слухових уявлень вчителів музики в процесі вокальної підготовки, Лін Сяо розробляла методичні засади формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школі мистецтв, Сінь Лу – методичні засади формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки, Ван Ся зосередила увагу на формуванні художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання, Гуань Юе досліджувала роль українських співацьких традицій в процесі вокального навчання. Крім цього, провідні українські науковці приділяють достатньо уваги методології наукових досліджень, звертають увагу на важливість визначення вихідних позицій дослідження, окресленні контурів, в яких розглядається дана проблема (А. Козир, В. Лабунець. Н. Мозгальова, О. Реброва, В. Федоришин, О. Щолокова та ін.).

Мета статті полягає у визначенні методологічних засад дослідження вокальної підготовки магістрантів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання визначення методологічних засад постає практично перед кожним науковцем, який досліджує різні проблеми вокального навчання. Перш ніж розпочати наукове дослідження, молодому вченому потрібно ознайомитися з методологією та методами наукової роботи. С. Гончаренко трактує методологію як «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці»; як «вчення про методи пізнання та перетворення дійсності» [1, с. 207].

Методологічні засади дослідження можна визначити як фундаментальну основу наукової роботи, яка включає комплекс теоретичних методів пізнання, наукових підходів і принципів, на яких грунтується вивчення об'єкта. Вони визначають логіку наукового пошуку та забезпечують достовірність і наукову новизну одержаних результатів. З огляду на сказане провідними науковими методологічними підходами, орієнтування на які забезпечить успішність вокального навчання магістрантів у закладах вищої освіти, обираємо такі: компетентнісний, культурологічний, акмеологічний, міждисциплінарний, гендерний і жанрово-стильовий.

Орієнтація на компетентнісний підхід в процесі вокального навчання магістрантів дозволить визначити пріоритетні цілі вокального навчання, а саме – набуття вокальних знань і умінь, інтелектуальний розвиток магістрантів, максимально повне розкриття їх здібностей з метою виконавської самореалізації та професійного самовизначення. За висловом О. Щолокової, комунікативні, технологічні, «соціальні, моральні та інші зміни, що відбуваються

на теренах сучасності», а також «пов'язаний з ними динамізм і розмаїття інформації» підвищують роль компетентісного підходу у підготовці магістрантів. Це забезпечить професійне зростання майбутніх фахівців, «розвиток їх здатності самостійно вирішувати життєві й професійні проблеми» [6, с. 238].

Міждисциплінарний підхід – забезпечує цілісність досліджуваного процесу, орієнтуючись на мотиви навчальної діяльності здобувачів (моральні, соціальні, професійні, пізнавальні, особистісні та ін.) і розвивальний потенціал вокального мистецтва, основне завданням якого полягає у виконавському розвитку та саморозвитку здобувачів. Використання культурологічного підходу сприятиме осмисленню вокального мистецтва в контексті діалогу культур, що представлений в мистецтві сольного співу як міжгалузевий діалог різних вокальних напрямів і національних стилів. Цей підхід можна реалізувати за такими напрямками – «художньо-педагогічний, виконавський, режисерсько-постановчий», що дасть можливість значно підвищити культурологічний контекст вокальної підготовки магістрантів [3, с.194].

Акмеологічний підхід передбачає досягнення високого рівня виконавської майстерності, досягнення високих результатів у педагогічній роботі з молоддю, розкриття її талантів і здібностей. Цей підхід дозволяє досягати такого рівня вокально-виконавських здобутків, які ініціюватимуть бажання працювати далі та презентувати вокальне мистецтво іншим [2, с. 13]. Акме-орієнтована мистецька освіта, на думку В. Федоришина, створює основу для наступного «послідовного та безперервного саморозвитку та творчо-продуктивної самореалізації фахівця як особистості й професіонала», на чому й повинно грунтуватись вокальне навчання магістрантів. Також цей підхід передбачає збагачення навчального репертуару магістрантів здобутками сучасної вокальної музики поряд із «глибоким опрацюванням класичних шедеврів», ознайомлення з «інноваціями у педагогічній науці», а також із практичними нововведеннями у методиці вокального навчання [5, с. 5,7].

На наш погляд, важливе значення в процесі вокального навчання магістрантів потрібно надавати гендерному підходу, який допомогає викладачам орієнтуватись на вокальні здібності здобувачів, підбирати репертуар цікавий для жіночого і чоловічого виконання, допомагає зберегти інтерес і захоплення майбутньою професією на протязі всього процесу навчання в закладах вищої освіти.

Не менш важливим є використання жанрово-стильового підходу, що дозволяє магістрантам з Китаю пізнати все багатство втілених у вокальному мистецтві художніх образів, які залишаються в повній мірі ними не пізнаними, виховувати їх на найкращих зразках світового та вітчизняного вокального мистецтва. Жанрово-стильовий підхід дозволяє усвідомити особливості сучасного українського музичного мистецтва, зокрема: синтез жанрів (симфонії та концерту), введення елементів хореографії «в жанр симфонії та звернення до різних стильових напрямків, включаючи музичні моделі бароко, нью-фолк-вейву та джазові інтонації» [4, с. 56].

Висновки. При виборі методологічної основи дослідження вокальної підготовки магістрантів бажано враховувати такі елементи, як специфіка мистецької галузі, її особливий термінологічний апарат, мистецькі уподобання та інтереси здобувачів, національні культурні характеристики. Поєднання різнорівневих наукових підходів, з урахуванням мети вокального навчання, забезпечує глибинність опрацювання теоретичного та експериментального матеріалу дослідження, дозволяє робити достовірні та обгрунтовані висновки

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник К.: Либідь, 1997. 376 с.

2. Козир А. В. Акмеологічна спрямованість формування фахової майстерності вчителів музики. Молодь і ринок: щоквартальний науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. Вип.3. 2005. С.13-18.

3. Мозгальова Н., Барановська І., Зузяк Т., Мартинюк А., Лученко О. Професійна підготовка вчителів музики та хореографії: художньо-комунікативний контекст. Суспільство. Інтеграція. Освіта. Матеріали міжнародної наукової конференції. Том1. 2022. С.194-204.

4. Мозгальова Н., Новосадова А. Жанрово-стильові новації у творчості сучасних українських композиторів. Балтійський журнал юридичних та соціальних наук. Вип. 4. 2022. С.56-63

5. Федоришин В. І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах. Автореф. дисерт…. доктора педагогічних наук за спеціальністю. Національний педагогічний університет імені М .П. Драгоманова. 2014. 40 с.

6. Щолокова О. П. Новітні підходи та технології у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін. Innovative processes in education. 2017. С. 238-246.

ХАРАКТЕРИСТИКА ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ НА ЗАСАДАХ СТИЛЬОВОГО АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ

Чжан Ченхуей
аспірантка кафедри інструментального виконавства,
оркестрового диригування та педагогіки мистецтва.
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
науковий керівник – ***Щолокова Ольга Пилипівна***
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри інструментального виконавства,
оркестрового диригування та педагогіки мистецтва
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми. Всебічний аналіз **с**учасних музично-педагогічних досліджень показав важливість поступового формування професійної виконавської компетентності студентів у процесі фахової підготовки. Науковці у галузі мистецтвознавства і музичної педагогіки (О. Котляревська, В. Москаленко, Т. Пляченко, С. Шип, О. Щербініна, О. Щолокова) включають у це поняття уявлення і знання стосовно різних видів мистецтва та їх взаємозв'язок, а також конкретні знання особливостей основних жанрів і стилів, визначення типів фактури, формоутворюючих елементів, тобто всього того, що служить своєрідним «будівельним матеріалом» художнього розвитку майбутнього фахівця.

Спираючись на їх наукові дослідження, ми розглядаємо виконавську компетентність студентів магістратури на засадах стильового аналізу творів музичного мистецтва як процес, в якому розвиваються уміння передавати глибокий зміст та емоції твору, демонструвати свою художньо-технічну майстерність, доносити до слухача художній образ через виражальні засоби, динаміку, артикуляцію, агогіку та ін. Дослідження таких явищ вимагає поглибленого занурення у стилістичні особливості й характерні якості, інтелектуальне опанування ментальності музичних творів на культурологічних та мистецтвознавчих засадах.

Здобуття відповідних знань та умінь допомагає студентам передавати глибокий зміст і емоції твору, зокрема удосконалювати свою художньо-технічну майстерність, доносити до слухача художній образ через виражальні засоби, динаміку, артикуляцію, агогіку та інші засоби виразності. Отриманні знання утворюють інтерпретаційну модель музичних творів з технічною реалізацією виконавських засобів і стають важливим інструментом в оцінюванні, аналізі й порівнянні звукових ідеалів у виконавстві.

Мета статті полягає у визначенні у визначенні теоретичних засад виконавської компетентності студентів магістратури на засадах стильового аналізу музичних творів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування виконавської компетентності магістрантів у контексті стильового аналізу творів музичного мистецтва має свої завдання і методи роботи. Така спрямованість навчання передбачає: розуміння виконавства як мистецтва інтерпретації, ретельне вивчення нотного тексту, осмислення авторських і редакторських вказівок і створення на цій основі власного задуму; поглиблене проникнення в процесі роботи над музичним твором в його зміст і структуру, а також усвідомлення виразних елементів, що утворюють музичний образ; постійна увага до аплікатури, яка відповідно художнім завданням, та якості звучання; визнання техніки як сукупності засобів для втілення художніх завдань, максимальне використання природних рухових можливостей і розвиток індивідуальної техніки виконавця. Відповідно формування виконавської компетентності на засадах стильового аналізу музичних творів відбувається у творчо-інтерпретаційному і художньо-технічному напрямках.

Творчо-інтерпретаційний напрямок спрямований на поглиблений аналіз музичного твору з визначенням епохи, жанру, композиторського стилю, осмислення художнього образу для створення власної інтерпретації. За цим напрямком студент зосереджується на музично-виразних засобах – фразуванні, логіки музичної мови, агогіки відповідно до стилістики і жанрової побудови твору, емоційній спрямованості власного виконання. Виконавська орієнтація на стиль композитора як концентрованого вираження його художньої індивідуальності дозволяє студентам в умовах інструментального навчання глибоко проникати у задум твору і знаходити відповідні засоби виразності. В цей час у студентів відбувається усвідомлення і узагальнення взаємозв'язків між об'єктивними характеристиками твору і власним емоційно-естетичним переживанням, що допомагає вибирати засоби, способи і форми вираження у своєму виконанні.

Тут ми погоджуємося з О. Щербініною, що працюючи над інтерпретацію музичного твору крізь призму стильового феномену, важливо на всіх рівнях виконавської інтерпретації зберігати принцип взаємодії композиторського та виконавського стилю, торбто сполучати осягнення композиторського стилю з формуванням інтерпретаційного задуму виконавця. У таком напрямку декодування авторського тексту супроводжується процесом його актуалізації в сучасному культурному просторі, а вибір виражальних засобів та технічних прийомів зумовлюється інформацією, закладених у тексті твору. [6].

Другий напрямок, художньо-технічний – спрямовується на удосконалення техніки гри на музичному інструменті, яка передбачає роботу над артикуляцією, штрихами, динамікою, координацію рухів та жестів; опанування різних прийомів звуковидобування з урахуванням стилістичних особливостей твору, підкорення якості звуку художнім завданням та дотримання запропонованого композитором темпу. На цих засадах здійснюється техніко-виконавський розвиток студентів магістратури

Така робота необхідна у зв'язку з тим, що ускладнюється музичний репертуар студентів магістратури і це вимагає конкретного ставлення до виконавських проблем, які зустрічаються у нотному тексті.

Удосконалення виконавської техніки в цей час відбувається у контексті вирішення художніх завдань. Тобто попередньо засвоєні технічні уміння і навички шліфуються і набувають особливих художньо-виражальних властивостей на прикладі конкретного музичного матеріалу. В цей час робота над гамами і етюдами дозволяє удосконалити окремі елементи техніки і спрямувати їх на відтворення музичних образів, досягати певного виражального ефекту.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене можемо констатувати, що зазначені напрямки інструментальної підготовки магістрантів є взаємообумовленими, вони виявляються важливим

ресурсом для досконалого оволодіння стильовим аспектом у процесі аналізу творів музичного мистецтва і формуванні фахової компетентності майбутніх педагогів-музикантів.

Список використаних джерел:

1. Багрій Т. Виконавська компетентність як ресурс творчого розвитку майбутнього педагога-музиканта. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка, 2020. № 1. С. 53-59.
2. Люй Ц. Концертно-виконавська компетентність: теоретичний аналіз. Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 2017. № 2. С. 134-142.
3. Москаленко В. Г. Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації. *Часопис Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського*: наук. журнал. 2008. № 1 (1).
4. Пляченко Т. Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Київ, 16–17 жовтня 2014 р.). Київ, 2014. С. 61–69. [1, 2]
5. Стратан-Артишкова, Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія і практика: монографія. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 440 с.
6. Щербініна О. М. Пізнання музичного стилю: теорія, методика, практика : електронний навчальний посібник. Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2014. URL: http://musicstyle.meximas.com/mon.htm (дата звертання: 25.03.2018)
7. Щолокова О. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти в Україні. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. 2006. № 8. С. 20 –23

ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Чигринова Марина Олександрівна
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
vip.mari.2014@gmail.com

Заслуговує на увагу, що формування національних цінностей у молодших школярів є важливою складовою особистісного розвитку, а молодший шкільний вік характеризується сприятливими умовами для становлення морально-етичної та національної ідентичності. Для дітей з порушеннями зору цей процес має специфіку, оскільки сенсорна депривація обмежує можливості візуального сприймання національної символіки, культурних артефактів і моделей суспільної поведінки. Унаслідок цього традиційні словесно-репродуктивні способи виховної роботи не завжди забезпечують глибоке розуміння та емоційне прийняття ціннісного змісту. Актуальним стає пошук доступних компенсаторних засобів, що спираються на слуховий, тактильний і кінестетичний досвід дитини. Видається доцільним узагальнення потенціалу ігрових технологій як засобу формування національних цінностей молодших школярів з порушеннями зору.

Не викликає жодних сумнівів, що ігрові технології дають змогу перевести абстрактні для молодшого школяра поняття патріотизму, поваги до рідної мови, історичної спадщини та культурних традицій у площину конкретної дії. У дослідженні Л. Потапюк та О. Димарчук вони розглядаються як сукупність методів і форм організації освітньо-виховного процесу, що активізують діяльність дитини, підвищують її мотивацію та забезпечують доступність змісту відповідно до індивідуальних можливостей. Особливу цінність для дітей з порушеннями зору має можливість адаптації завдань за рахунок полісенсорного подання матеріалу [1].

Крім того, педагогічний потенціал гри виявляється насамперед у моделюванні соціальних і культурних ситуацій. У процесі рольових, сюжетно-ігрових та дидактичних ігор дитина не лише отримує відомості про певні явища, а й засвоює соціальні ролі, норми взаємодії та моральні орієнтири. Ігрова діяльність сприяє розвитку пізнавального інтересу, емоційної сфери та позитивної мотивації, що створює передумови для внутрішнього прийняття цінностей, а не їх формального відтворення [2]. Для дітей з порушеннями зору це особливо важливо, оскільки ігрове моделювання частково компенсує обмеженість безпосереднього спостереження соціальних ситуацій.

Слід зазначити, що компенсаторна функція ігрових технологій реалізується через активне залучення збережених аналізаторів. Тактильні матеріали, звукові сигнали, усні інструкції, рухові дії та кінестетичний досвід можуть бути інтегровані в єдину ігрову ситуацію. Такий підхід дає змогу зробити доступними відомості про національну символіку, традиції, культурні явища та суспільні взаємини. Водночас, на переконання К. Кучіної, ігрові методи мають корекційно-розвивальний потенціал: сприяють розвитку мовлення, уяви, комунікативних умінь, емоційної сфери й соціальної взаємодії, поєднуючи навчальні та виховні завдання [3].

Важливим механізмом, на думку Л. Костик та О. Палагнюк, виступає емоційне «проживання» змісту. Казкотерапія, інтерактивні ігри та моделювання життєвих ситуацій створюють умови, за яких дитина може не лише почути або відтворити певне правило чи факт, а й випробувати його у власній діяльності. Через переживання ситуації посилюється особистісна значущість засвоюваних смислів, а цінності пов’язуються з конкретними моделями поведінки. Для учнів із порушеннями зору це дозволяє компенсувати дефіцит візуального досвіду та створювати доступні умови для соціально-морального навчання [4].

Ефективне використання ігрових технологій доцільно будувати на принципах системності, доступності, полісенсорності, індивідуалізації та активної участі дитини. Зміст гри має відповідати віку школярів і формувати взаємопов’язані когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти національних цінностей. Важливими є також чітке пояснення правил, попереднє ознайомлення з простором, адаптація матеріалів, поступове ускладнення завдань, організація співпраці та підбиття підсумків із рефлексією. Саме поєднання пізнавального, емоційного й практичного досвіду забезпечує перехід від знань про національні цінності до їх особистісного прийняття та прояву в поведінці.

Таким чином, ігрові технології мають значний навчальний, виховний і корекційно-розвивальний потенціал у формуванні національних цінностей молодших школярів з порушеннями зору. Їх перевага полягає у можливості зробити національно-культурний зміст доступним через полісенсорне сприймання, моделювання соціальних ситуацій, активну діяльність та емоційне переживання. Рольові, сюжетно-ігрові, дидактичні, фольклорні й інтерактивні форми роботи можуть сприяти розвитку знань про Україну та її культурну спадщину, позитивного емоційного ставлення до них, а також навичок співпраці, взаємодопомоги й відповідальної поведінки. Відповідно, системне й індивідуалізоване використання ігрових технологій є перспективним напрямом побудови доступного та безбар’єрного виховного середовища для дітей з порушеннями зору.

Список використаних джерел:

1. Потапюк Л., Димарчук О. Цифрові технології в процесі навчання осіб з порушеннями зору. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2021. № 15. С. 163–173. URL: http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/243001/240856 (дата звернення: 20.09.2026).
2. Лаврухіна Т. Застосування ігрових технологій з метою активізації пізнавальної діяльності у дітей із порушенням слуху. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : збірник матеріалів ІІ Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2019. Вип. 8. С. 86–89.
3. Кучіна К. Ігрові технології в корекційній роботі з дітьми з дисграфією молодшого шкільного віку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2025. № 27. С. 120–139. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i27.297 (дата звернення: 20.09.2026).
4. Костик Л., Палагнюк О. Ефективні методи і технології корекційно-розвивальної роботи для підготовки дітей з порушеннями мовлення до навчання в школі. Psychology Travelogs. 2025. № 3. С. 229–241. URL: https://doi.org/10.31891/PT-2025-3-22 (дата звернення: 20.09.2026).

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Щолокова Ольга Пилипівна
доктор пед наук, професор,
завідувачка кафедрою інструментального навчання,
оркестрового диригування та педагогіки мистецтва
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

В умовах повномасштабної війни перед вищими навчальними закладами, у яких здійснюється підготовка вчителів музичного мистецтва, постало завдання зробити освітній процес безпечним, не втративши його якості. Особливістю підготовки студентів за цим фахом є те, що значна частина навчальних дисциплін відбувається в індивідуальних формах навчання. Тому враховуючи недоліки і проблеми минулих років, на факультеті мистецтв Українського державного університету імені Михайла Драгоманова було прийнято рішення проводити заняття у змішаній формі. Це дозволило поєднати живе спілкування з дистанційною формою навчання. Відповідно було з'ясовано, які компоненти навчального процесу в напрямку підготовки музиканта-інструменталіста можуть впроваджуватися без особливих проблем у дистанційній формі.

Практика показала, що індивідуальне навчання гри на музичному інструменті частково може відбуватися в дистанційній формі з поступовим переходом у режим офлайн. Наприклад, у дистанційному режими разом із студентом обирається навчальний репертуар. При цьому ознайомлення з ним може надавати сам педагог, коли грає різні твори на інструменті або пропонує прослухати їх в YouTube й одночасно дистанційно обговорює зі студентом можливості їх включення у навчальний репертуар.

Після обрання репертуару також у дистанційному режимі починається самостійна робота студента. Йому потрібно уважно розібрати нотний текст і визначитися з формою твору, особливостях його ритму, динаміки, а також розвитку усіх мелодичних і гармонічних ліній. Така самостійна робота стає дієвою і важливою формою організації навчального процесу. Вона

вимагає від студена вміння мислити, творчо ставитися до своєї роботи, спрямувати свою роботу в напрямку виправлення помилок.

Разом з тим така робота найчастіше відбувається за допомогою педагога. Тобто дистанційне підключення студента до уроку дозволяє виправити недоліки, які він не зміг самостійно виявити, відкоригувати деякі питання, пов'язані з інтерпретацією музичного твору. Цей процес може затягнутися на декілька тижнів, поки студент повністю не розбереться у нотному тексті. Тут виникає ряд проблем, які не дозволяють ефективно проводити такі уроки.

По-перше, не всі студенти мають можливість своєчасно підключатися до уроків через Internet. По-друге, зв'язок не завжди буває якісним, що дуже ускладнює процес сприймання музичного матеріалу як студентом, так і педагогом. По-третє, педагог не має можливості показати власним прикладом точність звуковедення, ауфтакт, довжину паузи та інші деталі виконання, які допомагають студенту повністю врахувати усі зауваження педагога і урізноманітнити та удосконалити свою інтерпретацію твору. По-четвертє, багато студентів зараз купують для домашньої роботи синтезатори низької якості, тому не можуть працювати над якістю свого звука, динамікою і виконавською технікою. Тобто на такому інструменті вони у кращому випадку можуть тільки відпрацьовувати нотний текст.

До позитивних сторін дистанційного навчання можемо віднести такі: формування у студентів музичного мислення у процесі самостійного опрацьовування музичних творів і розвиток музичної пам'яті. Разом вони відіграють вирішальну роль у виконавській та просвітницькій діяльності. На ці питання у процесі дистанційного навчання, на наш погляд, педагогу потрібно звертати особливу увагу, тому розглянемо їх більш детально.

Стосовно першого питання зазначимо, що музичне мислення студента є поступовим і довготривалим процесом, який вимагає постійної уваги педагога для оперування музичними знаннями, вирішення технічних проблем та їх використання у різних видах виконавської діяльності. Розвиток самостійного мислення студента має починатися безпосередньо на заняттях в інструментальному класі. Разом з педагогом він визначає форму і образну сферу музичного твору, виявляє його музичні інтонації, темпи і динаміку, обгрунтовує зручну аплікатуру. Педагог допомагає знайти найбільш доцільні рухи рук і педалізацію, яка відповідає характеру твору, тобто допомагає розкрити та відтворити на інструменті його музичний образ.

З поступовим формуванням музичних знань і виконавських прийомів під час опрацювання різних за жанрами музичних творів у студента накопичуються музично-слухові уявлення, які розвивають його музичне мислення. Воно стає концентрованим і здійснюється у напрямку виявлення образної сфери – уявлень, асоціацій, настроїв, близьких цьому твору; створення власного виконавського плану – послідовного розвитку основної теми та її кульмінації, визначення характерних рис гармонічного супроводу, ритму, динаміки, агогіки, форми; знаходження на інструменті зручних шляхів, способів і засобів втілення під час навчального або концертного виконання.

При цьому бажано, щоб студент поступово навчався робити це самостійно, тоді в домашніх умовах у нього не буде проблем з опрацюванням музичного матеріалу, а його музичне мислення буде розвиватися у необхідному напрямку й закріплюватися на довгий час. Вирішальною умовою тут стає вміння чітко поставити перед студентом завдання та визначити послідовність їх виконання.

Інша проблема, з якою зустрічаються педагоги в процесі дистанційного навчання – це вивчення музичного твору на пам'ять. Музична пам'ять поділяється на такі види: слухова, зорова, рухо-моторна, логічна і емоційна. Вміння під час своєї самостійної роботи над музичними творами поєднувати ці види пам'яті дозволяє швидко вивчати їх па пам'ять. Також зазначимо. що за способом реалізації музична пам'ять завжди індивідуальна і відрізняється обсягом, тобто кількістю запам'ятованої інформації під час роботи над музичним твором; точністю пам'яті – можливістю відтворювати музичний твір через певний проміжок часу; швидкістю

запам’ятовування – кількістю необхідних повторювань для міцного запам’ятовування; міцністю запам’ятовування – тривалістю збереження звучання музичного твору та уміння відтворити його через певний час.

Найчастіше студенти використовують свою зорову або логічну пам'ять для запам’ятовування і не включають у власну роботу інші види пам’яті. Така обмежена робота пам’яті значно гальмує цей процес і не дозволяє швидко та вільно оволодівати музичним матеріалом для яскравого виконання.

Аби спрямувати студента на розвиток власної музичної пам'яті, потрібно на заняттях в режимі офлайн організовувати роботу в напрямку осмислення і закріплення необхідних знань і навичок. Його потрібно переконувати, що добре розвинена музична пам'ять стає важливою умовою успішної виконавської та діяльності.

Таким прикладом може бути визначення студентом разом з педагогом відповідного образу музичного твору, зручної аплікатури, його форми і темпу. Педагог допомагає знайти найбільш доцільні рухи рук і педалізацію, що відповідає характеру твору, тобто допомагає розкрити та відтворити на інструменті його музичний образ. При цьому бажано, щоб студент поступово навчався робити це самостійно, тоді в домашніх умовах у нього не буде проблем з опрацюванням музичного матеріалу.

Отже робота у дистанційному форматі має свої складності, які необхідно поступово вирішувати у процесі навчання. Але не зважаючи на певні недоліки, спричинені змішаною формою навчання, студенти бакалаврату і магістратури успішно закінчують навчання на факультеті мистецтв і починають вибудовувати свою кар’єру, набуваючи досвіду у різних напрямках музично-професійної діяльності – педагогічної. концертмейстерської та виконавської.

Список використаних джерел:

1. Ляшенко Т. В. Методичні підходи викладання гри на фортепіано. Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки 2021. No 2. С. 64-68. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4902-2021-PP-2-64-68

2. Щолокова О.П. Основні напрямки фахової інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва/ Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання. Зб. наукових праць. Вип. 5, т.1, Вінниця **DOI:** https://doi.org/10.31652/3041-1017-2025(5-1)-01

3. Щолокова О.П. Удосконалення музичності студентів мистецьких спеціальностей в процесі фортепіанної підготовки. Теорія і методика мистецької освіти № 34 DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2025.34.20

PEDAGOGICAL QUALIMETRY FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE HISTORY TEACHERS IN THE UNIVERSITY EDUCATION SYSTEM: EXPERIENCE IN UKRAINE AND THE REPUBLIC OF POLAND

Gennadii Cherevychnyi
Taras Shevchenko National University of Kyiv
gscherevichnyj@gmail.com

The modernization of university pedagogical education brings to the forefront the issue of objectively measuring the quality of professional training for future history teachers. Therefore, a new model for this type of training must ensure that future history teachers not only acquire historical knowledge but also develop methodological, digital, research, informational-analytical, and civic competencies; the ability to work with various historical sources, critically evaluate information, and counteract the manipulation of historical memory. In this context, pedagogical quasimetric can be viewed as a tool for comprehensive quantitative and qualitative assessment of the outcomes of professional training for future history teachers within the university education system.

The purpose of this research is to explore the potential of applying pedagogical quasimetric to model and evaluate the competency-based content of professional training for future history teachers, based on a comparison of Ukrainian and Polish experiences. After all, quasimetric is traditionally regarded as a scientific field aimed at comprehensive quantitative assessment of the quality of objects and processes. It should be noted that in the field of education, its methodological potential lies in the ability to quantitatively describe the qualitative characteristics of psychological, pedagogical, and didactic objects, as well as to determine criteria, indicators, weighting coefficients, and comprehensive assessments.

For example, representatives of the Ukrainian school of pedagogical quasimetric – S. Lunacek, M. Rostoka, H. Yelnikova and others – emphasize the value of applying a quasimetrics approach to the quantitative assessment of the quality of educational processes, as well as the use of factor-criterion models and expert evaluation of educational processes on an adaptive basis [3, 5, 6]. Of course, pedagogical quasimetric is promising for the professional training of future history teachers, first and foremost because it makes it possible to move from a general assessment of the ‘quality of training’ to its structured measurement. Here, the object of assessment can be represented as a system of interrelated components, including the following: fundamental-historical, pedagogical, methodological, digital, research-based, informational-analytical, axiological, and practical. Thus, the application of the quasimetrics approach involves breaking down the object of study into factors, criteria, and indicators. This logic makes it possible to develop a factor-criterion model for the professional training of future history teachers and to determine the level of development of each of its components. In doing so, it is advisable to combine expert evaluation with an analysis of learning outcomes, educational programs, practical training, student self-assessment, and employer evaluations.

It has also been established that, in Ukraine, the development of the quasimetrics approach is linked to the formation of a methodology for the quantitative measurement of educational quality and the development of factor-criterion models of educational activity [3, 5, 6]. Therefore, the higher education quality assurance system also provides for the systematic evaluation of educational programs based on interrelated criteria: program design, structure, and content; learning and teaching; student assessment; human resources; the educational environment; internal quality assurance; transparency; and public accountability [1, 6]. In our opinion, this is particularly important for the training of future history teachers, since the quality of an educational program cannot be reduced solely to the number of credits or the list of courses. It is necessary to establish a correlation between the program’s learning outcomes and the actual professional competencies of graduates.

It should be noted that the Polish experience demonstrates a gradual transition from a regulatory-centralized model of teacher education to a competency-based system aligned with European quality

standards for higher education. Therefore, the development of Polish teacher education is currently characterized by greater university autonomy, a focus on learning outcomes, professional competencies, the quality of educational programs, digitalization, and the continuous professional development of each teacher. We examined the characteristics of the professional training of future history teachers at universities in the Republic of Poland, particularly in the context of curriculum reform following the democratic transitions. It has been established that most studies of the Polish system indicate a shift in emphasis from training primarily subject-matter specialists to developing teachers capable of working in a democratic society. Thus, it has been concluded that the current Polish system of quality assurance in teacher education is focused on specific learning outcomes and professional competencies.

Furthermore, the experience of the Republic of Poland shows that the quality of teacher training should be assessed not only by evaluating knowledge acquisition but also by determining the readiness of future teachers to perform their professional duties in real-world educational situations [2, 4].

In other words, the comparative analysis made it possible to conclude that the Ukrainian experience is characterized by the development of a factor-criterion approach to measuring the quality of education and the strengthening of regulatory and accreditation mechanisms to ensure it. The Polish experience, on the other hand, demonstrates a consistent shift toward a competency-based orientation in teacher education, a link between learning outcomes and professional competencies, and an orientation toward European quality standards.

Thus, pedagogical quasimetric establishes the methodological foundations for the transition from a general assessment of the quality of professional training for future history teachers to a structured, quantitatively defined, and comparative measurement of that quality. Its application makes it possible to integrate the results of analyses of educational programs, professional standards, learning outcomes, practical training, and the development of key competencies.

References:

1. Butenko A., Denyskina G., Yeremenko O., Knysh O., Simshag I., Trebko O. *Guidelines on the Application of Criteria for Evaluating the Quality of Educational Programs: A Methodological Manual.* Kyiv : National Agency for Higher Education Quality Assurance. 2024. 127 p. https://naqa.gov.ua/2024/12/методичнии-посібник-розяснення-що/ (ukr).
2. Latoch-Zielińska M. The Polish System of Teacher Education – History and Modern Times. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego.* 2023. Vol. 32. P. 1–16. https://doi.org/10.31261/TPDJP.2023.32.08.
3. Luniachek S. Factor-criterion Model as a Tool for Assessing Teacher Competence in Creating and Using Personal Websites. *New Pedagogical Thought.* 2025. Vol. 123(3). P. 27–37. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2025-123-3-27-37 (ukr).
4. Madalinska-Michalak J. Teacher Education in Poland (1970–2024): policy development, legislation, and period-specific challenges. *Journal of Education for Teaching*. 2024. Vol. 50(5). P. 888–906. https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2413457.
5. Rostoka M. L. Information and Analytical Tools of the Qualimetric Approach in the System of Scientific Staff Training. Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, poblemy, perspektywy. T. XII: Badania jakościowe ku poprawie życia człowieka. ; Edited by: Y. Grzesyak, I. Zymomria, V. Ilnytskyi. Konin – Uzhhorod – Przemyśl : Posvit, 2022. P. 84–86. https://lib.iitta.gov.ua/730510/ (ukr).
6. Yelnikova H. Technology for Quantitative Measurement of Educational Quality in Educational Institutions. *Quality of Education (Management Aspect).* 2011. P. 8–25. https://lib.iitta.gov.ua/6922/ (ukr).

SAĞLIKLI YAŞLI BİREYLERDE MÜZİK EĞİTİMİNİN BİLİŞSEL, MOTOR VE PSİKOFİZYOLOJİK BECERİLERE ETKİSİ: SİSTEMATİK BİR DERLEME

Mustafa* Emre *Ak
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
mustafaemreak015@hotmail.com

Bu sistematik derleme, aktif müzik eğitiminin sağlıklı yaşlı bireylerin (50/60+ yaş) bilişsel, nöroplastik, nöromotor ve psikofizyolojik durumları üzerindeki etkilerini PRISMA 2020 standartlarında bütüncül olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Herhangi bir nörolojik veya psikiyatrik tanısı bulunmayan sağlıklı yaşlılarda aktif müzik uygulamalarını değerlendiren deneysel ve randomize kontrollü ampirik araştırmalar derlemeye dâhil edilmiş; pasif dinletiler ve klinik terapiler hariç tutulmuştur. PICOS kriterlerini karşılayan **14 ampirik araştırma (N > 1000)** üç temel tematik boyut altında sentezlenmiştir.

Bilişsel İşlevler ve Bellek: Yapılandırılmış enstrüman ve grup müziği eğitimleri; sözel/epizodik bellek, yürütücü işlevler, sözel akıcılık ve işlemleme hızında anlamlı kazanımlar sağlamış [1][3][6][13][14], aktif müzikal doğaçlama ise bellek konsolidasyonunu anlık olarak güçlendirmiştir [4].

Yapısal ve Fonksiyonel Nöroplastisite: Nörogörüntüleme (MRI/fMRI) ve EEG verileri; müzik eğitiminin frontal-temporal gri madde hacmini koruyarak nöral rezerv oluşturduğunu [2][5], işitsel-motor bağlantısallığı artırdığını [8], prefrontal alanda nöral verimlilik sağladığını [6][10], çoklu duyusal ağları yeniden organize ettiğini [12] ve gürültüde ses işleme hızını yükselttiğini kanıtlamıştır [7].

Nöromotor, Duyusal ve Psikofizyolojik Çıktılar: Enstrüman pratiği el ince motor becerilerini, bimanüel zamanlamayı ve visuomotor dikkati geliştirirken [8][9][11]; koro eğitimi gürültüde konuşma algısını desteklemiş [7], fizyolojik düzeyde ise tükürük kortizolü stres seviyelerini düşürerek duygu durum canlılığını artırmıştır [3][13].

Müzik eğitimi; zihni, beyin dokusu ve ağ bağlantısallığını (nöroplastisite), ince motor becerileri ve stres yanıtlarını eş zamanlı koruyan bütüncül bir sağlıklı yaşlanma müdahalesidir. Toplum sağlığı ve yaşlı bakım merkezlerinde enstrüman ve koro programlarının yaygınlaştırılması, gelecek çalışmalarda ise uzun vadeli etkilerin boylamsal araştırmalarla incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Sağlıklı Yaşlanma, Bilişsel İşlevler, Sistematik Derleme.

KAYNAKÇA

[1] Biasutti, M., & Mangiacotti, A. (2018). Assessing a cognitive music training for older participants: a randomised controlled trial. *International journal of geriatric psychiatry*, *33*(2), 271–278. https://doi.org/10.1002/gps.4721.

[2] Böttcher, A., Zarucha, A., Köbe, T., Gaubert, M., Höppner, A., Altenstein, S., Bartels, C., Buerger, K., Dechent, P., Dobisch, L., Ewers, M., Fliessbach, K., Freiesleben, S. D., Frommann, I., Haynes, J. D., Janowitz, D., Kilimann, I., Kleineidam, L., Laske, C., Maier, F., … Wirth, M. (2022).

Musical Activity During Life Is Associated With Multi-Domain Cognitive and Brain Benefits in Older Adults. *Frontiers in psychology*, *13*, 945709. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.945709.

[3] Bugos, J. A., & Wang, Y. (2022). Piano Training Enhances Executive Functions and Psychosocial Outcomes in Aging: Results of a Randomized Controlled Trial. *The journals of gerontology. Series B, Psychological sciences and social sciences*, *77*(9), 1625–1636. https://doi.org/10.1093/geronb/gbac021.

[4] Diaz Abrahan, V., Shifres, F., & Justel, N. (2021). Impact of music-based intervention on verbal memory: an experimental behavioral study with older adults. *Cognitive processing*, *22*(1), 117–130. https://doi.org/10.1007/s10339-020-00993-5**.**

[5] Ghosh, A., Singh, S., S, M., Jagtap, T., & Issac, T. G. (2024). Music and the aging brain - Exploring the role of long-term Carnatic music training on cognition and gray matter volumes. *Journal of neurosciences in rural practice*, *15*(2), 327–333. https://doi.org/10.25259/JNRP_605_2023.

[6] Guo, X., Yamashita, M., Suzuki, M., Ohsawa, C., Asano, K., Abe, N., Soshi, T., & Sekiyama, K. (2021). Musical instrument training program improves verbal memory and neural efficiency in novice older adults. *Human brain mapping*, *42*(5), 1359–1375. https://doi.org/10.1002/hbm.25298.

[7] Hennessy, S., Wood, A., Wilcox, R., & Habibi, A. (2021). Neurophysiological improvements in speech-in-noise task after short-term choir training in older adults. *Aging*, *13*(7), 9468–9495. https://doi.org/10.18632/aging.202931**.**

[8] Jünemann, K., Engels, A., Marie, D., Worschech, F., Scholz, D. S., Grouiller, F., Kliegel, M., Van De Ville, D., Altenmüller, E., Krüger, T. H. C., James, C. E., & Sinke, C. (2023). Increased functional connectivity in the right dorsal auditory stream after a full year of piano training in healthy older adults. *Scientific reports*, *13*(1), 19993. https://doi.org/10.1038/s41598-023-46513-1.

[9] Losch, H., Altenmüller, E., Marie, D., Passarotto, E., Kretschmer, C. R., Scholz, D. S., Kliegel, M., Krüger, T. H. C., Sinke, C., Jünemann, K., James, C. E., & Worschech, F. (2024). Acquisition of musical skills and abilities in older adults-results of 12 months of music training. *BMC geriatrics*, *24*(1), 1018. https://doi.org/10.1186/s12877-024-05600-2.

[10] Lu, J., Moussard, A., Guo, S., Lee, Y., Bidelman, G. M., Moreno, S., Skrotzki, C., Bugos, J., Shen, D., Yao, D., & Alain, C. (2022). Music training modulates theta brain oscillations associated with response suppression. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1516*(1), 212–221. https://doi.org/10.1111/nyas.14861.

[11] MacRitchie J, Breaden M, Milne AJ and McIntyre S (2020) Cognitive, Motor and Social Factors of Music Instrument Training Programs for Older Adults' Improved Wellbeing. Front. Psychol. 10:2868. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02868.

[12] Paraskevopoulos, E., Chalas, N., Karagiorgis, A., Karagianni, M., Styliadis, C., Papadelis, G., & Bamidis, P. (2021). Aging Effects on the Neuroplastic Attributes of Multisensory Cortical Networks as Triggered by a Computerized Music Reading Training Intervention. *Cerebral cortex (New York, N.Y. : 1991)*, *31*(1), 123–137. https://doi.org/10.1093/cercor/bhaa213.

[13] Shinada, T., Takahashi, M., Uno, A., Soga, K., & Taki, Y. (2025). Effects of group music sessions on cognitive and psychological functions in healthy older adults. *Frontiers in aging*, *6*, 1513359. https://doi.org/10.3389/fragi.2025.1513359.

[14] Wang, X., Soshi, T., Yamashita, M., Kakihara, M., Tsutsumi, T., Iwasaki, S., & Sekiyama, K. (2023). Effects of a 10-week musical instrument training on cognitive function in healthy older adults: implications for desirable tests and period of training. *Frontiers in aging neuroscience*, *15*, 1180259. https://doi.org/10.3389/fnagi.2023.1180259.

THE MAIN CONCEPTS OF OPEN PEDAGOGICAL EDUCATION

Marina Rostoka, Tetiana Bondarenko
V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine
National Academy of Educational Sciences of Ukraine
marilvross@gmail.com

Transformational changes in the field of education are leading to a rethinking of traditional models of educator training and bringing the concepts of open pedagogical education to the forefront. After all, its development is linked both to the expansion of access to educational resources and digital platforms and to changes in the principles governing the organization of the educational process, the interaction among its participants, and the production and dissemination of pedagogical knowledge. It should be noted that open teacher education is a key component in the development of a unified information space for open education, which ensures the continuous professional development of teaching staff, their academic and professional mobility, and provides access to a variety of knowledge sources. At the same time, the conceptualization of open pedagogical education requires a systematic integration of teaching, information, digital, cultural, value-based, and research factors. Meanwhile, it has been established that the concept of `open teacher education' should be understood as a multidimensional phenomenon that combines openness in content, resources, the educational environment, communication, research, and professional interaction. The purpose of this research is to identify and briefly characterize the main concepts of open pedagogical education as the theoretical and methodological foundations for its development in the context of digital transformation, as well as the formation and development of its unified information space.

Unlike the traditional model of pedagogical education, which is largely oriented toward institutionally defined content and fixed educational trajectories, the open model of education emphasizes variability, adaptability, networking, and the possibility of personalization [2].

In this context, we can identify a system of interrelated main concepts (hereinafter – C) of open pedagogical education: 'accessibility + openness' ↔ 'open educational environment' ↔ 'open pedagogical knowledge' ↔ 'digital openness' ↔ 'transdisciplinarity' ↔ 'adaptability' ↔ 'continuity of teacher education' ↔ 'networked communication' ↔ 'values-based openness' ↔ 'scientific, informational, and analytical support.' Here is a brief description of their essence:

C1: Accessibility and Openness. Broad access for all participants in the educational process to educational, scientific, informational, and digital resources, regardless of their location or organizational affiliation. This includes overcoming spatial, temporal, and informational barriers and creating conditions for the development of individualized educational and professional pathways.

C2: Open Educational Environment. The convergence of formal, non-formal, and informal education, as pedagogical education is increasingly taking place not within the confines of a single institution of higher education, but within a multifaceted educational environment. This includes the

use of resources from digital educational platforms and open repositories.

C3: Open Pedagogical Knowledge. Free access to the results of pedagogical research, educational data, methodological materials, open educational resources, scientific publications, and other products of pedagogical activity. This entails that participants in educational activities act not only as consumers of existing knowledge but also as active participants in their search, critical evaluation, transformation, and production.

C4: Digital Openness. Digitalization expands the possibilities of open teacher education through online courses, digital libraries, electronic repositories, educational platforms, learning management systems, open data, and artificial intelligence tools. It is envisaged that digital openness will be associated with both technological accessibility and the development of the digital component of future educators' transdisciplinary competencies.

C5: Transdisciplinarity. Educators address problems that cannot be effectively solved using the tools of a single academic discipline; therefore, educator training must integrate subject-specific, psychological, informational, digital, and other types of knowledge. It is envisaged that a transdisciplinary approach creates the conditions for moving beyond the traditional subject-based fragmentation of knowledge and equips future educators with the ability to comprehensively analyze educational phenomena.

C6: Adaptability. Open Pedagogical Education must respond adaptively to dynamic changes in society, science, technology, and educational policy. This includes adaptive updates to the content of educator training, a variety of educational pathways, personalized learning, and a prompt response to new societal and professional challenges.

C7: Continuity of Pedagogical Education. The open model envisions a shift from viewing pedagogical education as a complete stage of training to understanding it as a continuous process of professional formation and development. It provides that higher education, postgraduate education, professional development, self-education, and participation in academic and professional communities form a unified system of open, lifelong pedagogical education.

C8: Networked Communication. Open pedagogical education develops through horizontal connections between students pursuing this education and instructors, practicing educators, researchers, librarians, representatives of cultural institutions, and other participants in the educational process. It is envisaged that the networked nature of this interaction will facilitate the exchange of experience, the joint production of knowledge, and the formation of professional educational communities.

C9: Value-Based Openness. The openness of pedagogical education is not limited to technological and organizational parameters, as its fundamental characteristics include academic integrity, responsibility, respect for diversity, civic and democratic values, and professional ethics. The goal is to foster the civic identity of future educators and develop their ability to provide a values-oriented education for future generations.

C10: Scientific Information and Analytical Support. Given the rapid growth in the volume of information, openness requires mechanisms for its professional selection, systematization, semantic processing, analysis, and interpretation. The following is envisaged: information and analytical support for education, pedagogy, and psychology, which makes it possible to transform disparate information resources into structured knowledge necessary for pedagogical practice, scientific research, and educational decision-making.

Consequently, the concepts of open pedagogical education reflect a transition from an institutionally closed model of training to an open, networked, and adaptive system in which knowledge, resources, and communication are in constant flux and interaction.

Thus, Open Pedagogical Education can conceptually be viewed as an open, networked, digital, adaptive, and transdisciplinary system for the professional formation and personal development of educators, whose functioning is based on the accessibility of knowledge, resources, and

communications and is supported by scientifically grounded information and analytical mechanisms.

The results of this research are expected to contribute to the productive implementation of the conceptual and analytical phase of the research project 'Scientific and Analytical Support for the Development of a Unified Information Space for Open Education' (2026–2028, No. 0126U001421, scientific supervisor M. Rostoka) [1]. Overall, this is consistent with the scope of activities of the Department of Scientific, Information, and Analytical Support for Education at the V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine and directly implies the need to formulate a concept for the terminological and methodological foundations of scientific and analytical support for open education, as well as to justify the methodological approaches on which this support is based.

References:

1. Digital Library NAES of Ukraine. V. Sukhomlynskyi SSPL of Ukraine (2026). *Scientific and Analytical Support for the Development of the Unified Information Space of Open Education* (2026-2028, SR № 0126U001421). https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/themes/0126U001421/ .

2. UNESCO (2021). *Futures of Education:* The Vision. https://www.unesco.org/en/futures-education/report-resources?utm_source=chatgpt.com .

ЗМІСТ

1. Байда Людмила Анатоліївна *3*

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗСПІВУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.Бояр Олексій Сергійович..... *5*

CHOR AUS ELEKTRA РІХАРДА ШТРАУСА В КОНТЕКСТІ НІМЕЦЬКОЇ МУЗИЧНО-ОСВІТНЬОЇ ТРАДИЦІЇ: ВІД ЮНАЦЬКОЇ КОМПОЗИЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ

3. Бондаренко Олена Миколаївна *7*

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: МИСТЕЦЬКИЙ ЛІЦЕЙ «КИЇВСЬКА ДИТЯЧА АКАДЕМІЯ МИСТЕЦТВ ІМЕНІ М. І. ЧЕМБЕРЖІ»

4. Будник Наталія Олексіївна *10*

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

5. Войт Володимир Володимирович *11*

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА-БАНДУРИСТА ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

6. Гіренко Наталія Ігорівна, Тарарак Наталія Григорівна *15*

ЛЯЛЬКОВИЙ ТЕАТР ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

7. Глазунова Ірина Кимівна *17*

ВІД НОТНОГО ТЕКСТУ ДО ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ: ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

8.Годенюк Дмитрій Олександрович..... *19*

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВОКАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ БАРВІНСЬКОГО ТА ЮЛІЯ МЕЙТУСА У ФОРМУВАННІ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МОЛОДОГО СПІВАКА: МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ТА ВИКОНАВСЬКІ ЗАВДАННЯ

9. Голуб Ігор Михайлович *22*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА СОЦІАЛЬНИЙ ЕФЕКТ УЧАСТІ МОЛОДІ З ООП У ПУБЛІЧНИХ МИСТЕЦЬКИХ ПРОЄКТАХ

10. Голуб Христина Ігорівна *24*

FLUID ART: НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ ДЛЯ КВАЛІФІКОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗА ПРОФЕСІЄЮ «ЖИВОПИСЕЦЬ»

11. Голубицька Надія Олександрівна..... *27*

РОЛЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО СТУДЕНТСЬКОГО ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ У РОЗКРИТТІ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ

12. Горбенко Сергій Семенович *29*

САМОСТІЙНА МИСТЕЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

13. Громова Таміла Сергіївна..... *31*

ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА

14. Губа Богдан Володимирович *33*

ПЕДАГОГІКА LIFE-DESIGN: ПРОЄКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ТРАЄКТОРІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПРОЦЕС КОНСТРУЮВАННЯ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ

15. Губ'як Дмитро Васильович *35*

ПЕДАГОГІЧНА ТА КОНСТРУКТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ВАСИЛЯ ГЕРАСИМЕНКА У КОНТЕКСТІ РЕВІТАЛІЗАЦІЇ БАНДУРИ ХАРКІВСЬКОГО ТИПУ В УКРАЇНІ

16. Гусаченко Оксана Петрівна *38*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

17. Двірна Катерина Петрівна *40*

КОНЦЕПТ ВІЙНИ В ПІСЕННІЙ ТРАДИЦІЇ УКРАЇНЦІВ (2022–2026 РР.)

18. Осовська Ірина Петрівна *42*

МАТЕМАТИКА В МИСТЕЦЬКОМУ ЛІЦЕЇ: ВІД ФОРМУЛИ ДО ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ

19. Дубницька Олександра Миронівна *46*

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

20. Єрошенко Олена Віталіївна..... *49*

ХУДОЖНЯ ВИРАЗНІСТЬ ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАННЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ МЕТОДИКИ РОЗКРИТТЯ ТЕМБРАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ

21. Журкін Євгеній Костянтинович *50*

ВИКОНАВСЬКА СТАБІЛЬНІСТЬ МАГІСТРА-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ

22. Згурська Наталія Миколаївна *52*

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЦІЛІСНИХ МИСЛЕННЄВИХ ПРОЦЕСІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

23. Рашковська Ілона Владиславівна, Драпушко Наталя Анатоліївна..... *55*

АРТТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ПІД ЧАС КРИЗОВИХ ПОДІЙ

24. Карась Ганна Василівна *57*

ОБРАЗ РОКСОЛАНИ (ХЮРРЕМ СУЛТАН) У ТВОРЧОСТІ ДЕНИСА СІЧИНСЬКОГО

25. Кубська Лариса Іванівна *59*

МЕДІАОСВІТНІЙ ВЕКТОР НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

26. Кудрявцев Сергій Васильович..... *61*

ВОКАЛЬНА ТВОРЧІСТЬ ЛЕСІ ДИЧКО ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА: МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

27. Курач Юрій Володимирович..... *63*

ВИХОВАННЯ ДИРИГЕНТА-ХОРМЕЙСТЕРА В КЛАСІ ПРОФЕСОРА ВІКТОРА ДЖЕНКОВА: МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТА ВИКОНАВСЬКІ ПРІОРИТЕТИ

28. Мазур Тарас Васильович..... *65*

ТВОРЧА СПАДЩИНА ГНАТА ХОТКЕВИЧА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ: ОСВІТНІ МОЖЛИВОСТІ ТА МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ

29. Масюк Богдан Романович *67*

ВПЛИВ ЗОРОВОЇ ДЕПРИВАЦІЇ НА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

30. Матійків Ірина Миколаївна *69*

«ТАНЕЦЬ ЗМІН» ЯК МИСТЕЦЬКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

31.Походня Роман Олексійович..... *71*

ВОКАЛЬНА ТВОРЧІСТЬ ПАУЛЯ ГІНДЕМІТА В СИСТЕМІ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ВІД АВТОРСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ДО ВИКОНАВСЬКОЇ ПРАКТИКИ

32. Михайлова Інесса Володимирівна *73*

ЦИФРОВІ РЕСУРСИ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ІЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ: СПЕЦИФІКА ТА ТИПОВІ ТРУДНОЩІ

33. Пташник Іван *75*

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКОНАВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МУЗИКАНТІВ НА ДЕРЕВ'ЯНИХ ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ

34. Рашидова Світлана Станіславівна *78*

ПЕДАГОГІЧНЕ МИСТЕЦТВО І МИСТЕЦЬКА ПЕДАГОГІКА В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСТІ ТА СИНЕРГІЯ

35. Рибак Роман Ярославович *80*

ПРАКСЕОЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ДИРИГЕНТА: МІЖ ПЕДАГОГІКОЮ Й МІФАМИ ІНДУСТРІЇ

36. Сидоренко Софія Віталіївна *82*

НАРОДНА ПІСНЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

37. Сидоренко Юлія Вікторівна *85*

РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

38. Сидорова Марина *87*

ВНУТРІШНІ СТАНИ ЛЮДИНИ ЯК ВИТВОРИ МИСТЕЦТВА: ВІД ОБ'ЄКТА КОРЕКЦІЇ ДО АВТОРА

39. Сусла Тетяна Володимирівна *89*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ПЛАНІВ ПІДЛІТКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ПІД ВПЛИВОМ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

40. Тимошенко Галина Львівна *91*

МИСТЕЦЬКА СИНЕРГІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ ПОШУКИ ТА ТВОРЧІ ЗНАХІДКИ НІЖИНСЬКОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ШКОЛИ

41. Тобілевич Г. М. *93*

ФОТОГРАФІЯ ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В СУЧАСНОМУ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ

42. Хижко Олександр Вікторович *95*

СТРУКТУРНЕ ОСМИСЛЕННЯ МУЗИЧНОГО ТВОРУ У ПРОЦЕСІ ЙОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ

43. Чжан Лінші *97*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАГІСТРАНТІВ

44. Чжан Ченхуей *99*

ХАРАКТЕРИСТИКА ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ НА ЗАСАДАХ СТИЛЬОВОГО АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ

45. Чигринова Марина Олександрівна *101*

ПОТЕНЦІАЛ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

46. Щолокова Ольга Пилипівна *103*

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

47. Gennadii Cherevychnyi *106*

PEDAGOGICAL QUALIMETRY FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE HISTORY TEACHERS IN THE UNIVERSITY EDUCATION SYSTEM: EXPERIENCE IN UKRAINE AND THE REPUBLIC OF POLAND

48. Mustafa Emre Ak *108*

SAĞLIKLI YAŞLI BİREYLERDE MÜZİK EĞİTİMİNİN BİLİŞSEL, MOTOR VE PSİKOFİZYOLOJİK BECERİLERE ETKİSİ: SİSTEMATİK BİR DERLEME

49. Marina Rostoka, Tetiana Bondarenko *110*

THE MAIN CONCEPTS OF OPEN PEDAGOGICAL EDUCATION

Консульство України в Анталії

Факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Факультет технологій та дизайну
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Antalya State Conservatory - Akdeniz Üniversitesi

ЗБІРКА ТЕЗ
IV Міжнародної науково-практичної конференції

«МИСТЕЦТВО ПЕДАГОГІКИ – ПЕДАГОГІКА МИСТЕЦТВА»

Анталія, Турецька Республіка
8–9 жовтня 2026 року