МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКІ МИСТЕЦЬКІ СТУДІЇ

Науковий журнал

Випуск 3 (14)

Видавничий дім «Гельветика» 2026

Головний редактор:

Ніколаї Галина Юріївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва і хореографії, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Україна

Члени редакційної колегії:

Ашихміна Наталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва і хореографії, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Україна

Білова Наталія Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри теоретичної, музично-інструментальної та вокальної підготовки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Україна

Бойченко Марина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

Бучківська Галина Вікентіївна – доктор педагогічних наук, професор, декан гуманітарного факультету, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Україна

Герчик Марцін (Gierczyk Marcin) – PhD, доцент, доцент Інституту педагогіки, Сілезький університет в Катовіце, Польща

Горожанкіна Оксана Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної, музично-інструментальної та вокальної підготовки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Україна

Мартинюк Анатолій Кирилович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мистецької освіти і візуально-музичних практик, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Україна

Овчаренко Наталія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва та хореографії, Криворізький державний педагогічний університет, Україна

Полевчик Ірена (**Polewczyk Irena)** – PhD, доцент, директор Інституту педагогіки, Сілезький університет в Катовіце, Польща

Скальскі В. Даріуш (Skalski W. Dariusz) – доктор педагогічних наук, кандидат наук з фізичної культури, інженер з національної безпеки, професор університету, академічний та університетський викладач, Академія фізичного виховання та спорту ім. Єнджея Снядецького, Польща

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet Вченою радою ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», протокол № 2 від 24 вересня 2026 року

Журнал зареєстровано Національною радою України з питань телебачення і радіомовлення (Рішення № 225 від 01.02.2024 р. Ідентифікатор медіа: R30-02644)
Суб'єкт у сфері друкованих медіа – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (вул. Старопортофранківська, буд. 26, м. Одеса, 65020, pdpu@pdpu.edu.ua, тел. 048-752-98-10; 048-731-62-91).
Мови видання: українська, англійська, польська, німецька, румунська, французька.

На підставі Наказу МОН України № 928 від 11 червня 2026 року (додаток 12) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
Кластер: Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика.
Спеціальності: А1 – Освітні науки; А4 – Середня освіта.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl

Автори несуть відповідальність за зміст та якість статті, а також за достовірність та оригінальність поданих матеріалів.

ISSN 2786-8079 (print)
ISSN 2786-8087 (online)

© ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2026

ЗМІСТ

Ірина Георгіївна Барановська
Інноваційні педагогічні стратегії формування поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу на засадах міжмистецької інтеграції 5

Лука Валерійович Басанець, Тетяна Миколаївна Маслова
Сучасне мистецтво в процесі професіоналізації художньо-педагогічної та мистецької освіти 12

Іван Дмитрович Беценко
Компонентна структура емоційно-інтелектуального розвитку викладача сольного співу 20

Юлія Олександрівна Блудова, Олена Олексіївна Ільїна
Використання компетентнісно зорієнтованих завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі 28

Наталія Сергіївна Борисенко
Актуальні питання мистецько-організаційної діяльності в закладах освіти 33

Юлія Віталіївна Грачик
Роль мотиваційних настанов у методиці роботи над темою «Створення образів літер абетки з елементами анімалістики засобами живопису та графіки» в системі підготовки здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей 39

Марія Володимирівна Дяків
Неовізантійська традиція в духовно-освітній діяльності Патріарха Йосипа Сліпого 45

Mirosław Kisiel
Musicophyletic Competencies of Therapeutic Pedagogy Students: Insights from Higher Education Teaching Practice in Poland 50

Ірина Степанівна Куліковська, Юлія Валеріївна Мережко, Анжеліна Олексіївна Швачка
Розвиток емоційної саморегуляції майбутніх викладачів вокалу як засіб подолання сценічного хвилювання 61

Наталя Адольфівна Лоза, Анна Іванівна Носенко
Методичні принципи роботи над завданням «Натюрморт у техніці гризайль» в системі формування компетентностей у сфері живопису здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей 67

Наталія Анатоліївна Овчаренко, Людмила Іванівна Косяк
Формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти: теоретико-методологічні аспекти 76

Олександр Михайлович Петровський, Катерина Олексіївна Білетіна
Формування професійної компетентності майбутніх художників та вчителів образотворчого мистецтва у процесі роботи над портретом в техніці акварелі 83

Sun Rui
Scientific foundations for developing future vocal teachers' polyartistic awareness 92

Богдан Михайлович Тимків
Методичні засади підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до науково-дослідної діяльності 99

ISSN 2786-8079 (print), 2786-8087 (online)

CONTENTS

Iryna Heorhiivna Baranovska
Innovative pedagogical strategies formation of poliyartistic awareness of future vocal teachers based on interartistic integration 5

Luka Valeriiovych Basanets, Tetiana Mykolaivna Maslova
Contemporary art in the process of professionalization of art-pedagogical and art education 12

Ivan Dmytrovych Betsenko
Component structure of emotional-intellectual development of a teacher of solo singing 20

Yuliia Oleksandrivna Bludova, Olena Oleksiivna Ilina
Use of competency-oriented tasks in lessons of language and literary education in primary school 28

Nataliia Serhiivna Borysenko
Current issues of arts and organizational activities in educational institutions 33

Yuliia Vitaliivna Grachyk
The role of motivational attitudes in the methodology of teaching the topic «Creating alphabet character images with animalistic elements through painting and graphic arts» in visual arts higher education 39

Mariia Volodumurivna Diakiv
The Neo-Byzantine Tradition in the Spiritual and Educational Work of Patriarch Josyf Slipyj 45

Mirosław Kisiel
Musicophyletic Competencies of Therapeutic Pedagogy Students: Insights from Higher Education Teaching Practice in Poland 50

Iryna Stepanivna Kulikovska, Yulia Valeriivna Merezhko, Anzhelina Oleksiivna Shvachka
The development of emotional self-regulation in trainee vocal teachers as a means of overcoming stage fright 61

Natalya Adolfivna Loza, Anna Ivanivna Nosenko
Methodological principles of working on the task «Still life in the grisaille technique» within the system of forming painting competencies of higher education students in art majors 67

Natalia Anatoliivna Ovcharenko, Lyudmila Ivanovna Kosyak
Formation in vocal competence of students in higher art and art-pedagogical education: theoretical and methodological aspects 75

Oleksandr Mykhailovych Petrovskyi, Kateryna Oleksiivna Biletina
Formation of professional competence of future artists and fine arts teachers in the process of working on a portrait in watercolour technique 83

Sun Rui
Scientific foundations for developing future vocal teachers' polyartistic awareness 92

Bohdan Mykhailovych Tymkiv
Methodological foundations of training future fine arts teachers for research activities 99

Ірина Георгіївна Барановська

Інноваційні педагогічні стратегії формування поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу на засадах міжмистецької інтеграції

УДК 378.147.091.33:001.895]:7
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.1

Ірина Георгіївна Барановська
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної і початкової освіти
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID: 0000-0002-8223-1683
Researcher ID: M-8524-2018
Scopus: 57201258051

Дата першого надходження статті до видання: 14.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 09.11.2026

У статті розглянуто теоретичні засади формування поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу в процесі професійної підготовки. Методологічну основу дослідження становлять системний, інтегративний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, художньо-інтерпретаційний і культурологічний підходи, реалізовані на основі принципів взаємозумовленості, міжмистецької взаємодії, професійної спрямованості, суб'єктної активності, інтерпретаційної варіативності художнього рішення та культурної контекстуалізації. Уточнено зміст поліхудожньої обізнаності як інтегративної характеристики професійної підготовленості, що охоплює систему знань про різні види мистецтва, розуміння специфіки їхньої взаємодії, здатність встановлювати міжмистецькі зв'язки, здійснювати художньо-образний аналіз і використовувати отримані знання у вокально-педагогічній та творчо-виконавській діяльності. Виокремлено когнітивно-мистецький, інтегративно-аналітичний, інтерпретаційно-творчий і професійно-педагогічний компоненти поліхудожньої обізнаності.

Визначено міжмистецьку інтеграцію як системоутворювальний чинник формування поліхудожньої обізнаності та конкретизовано змістовий, аналітичний, творчо-інтерпретаційній та педагогічний рівні її реалізації. Обґрунтовано комплекс інноваційний педагогічний стратегій, до якого віднесено проєктно-дослідницьку, цифрово-мультимедійну, проблемно-інтерпретаційну, компаративну та рефлексивні стратегії. Розкрито педагогічні можливості їх застосування у вокальній підготовці, зокрема для активізації пізнавальної, аналітичної, творчої та рефлексивної діяльності здобувачів освіти, збагачення художньої інтерпретації та розвитку здатності до варіативного обґрунтування виконавських і педагогічних рішень. Встановлено, що результативність міжмистецької інтеграції забезпечується не механічним поєднанням різних видів мистецтва, а цілеспрямованим встановленням змістових, образних, структурних, виражальних взаємозв'язків між ними. Перспективним напрямом подальших досліджень визначено розроблення та експериментальну перевірку методики формування поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу.

Ключові слова: *поліхудожня обізнаність, майбутні викладачі вокалу, мистецька інтеграція, професійна підготовка, інноваційні педагогічні стратегії, вокальна підготовка, мистецька освіта, художня інтерпретація.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку мистецької освіти в Україні характеризується переосмисленням змісту професійної підготовки фахівців відповідно до інтегративних тенденцій сучасної культури, цифрової трансформації освітнього середовища, розвитку міждисциплінарних зв'язків, інтеграції до європейського освітнього простору та оновлення вимог до професійної діяльності педагога. Відповідно до законодавчих документів України про вищу освіту, сучасний фахівець має поєднувати спеціальні музично-виконавські знання й уміння з педагогічною, художньо-просвітницькою, комунікативною, дослідницькою та культуротворчою діяльністю. Особливої актуальності ці вимоги набувають у підготовці викладача вокалу, професійна діяльність якого передбачає не лише формування виконавської майстерності здобувачів освіти, а й розвиток художньо-образного мислення, творчих здібностей, здатності до інтерпретації музичного твору, міжкультурної комунікації та використання сучасних освітніх технологій.

Специфіка вокального мистецтва зумовлює необхідність взаємодії різних способів художнього пізнання й вираження. Професійне опрацювання вокального твору передбачає осмислення його музичної драматургії, мелодико-інтонаційних, ладо-тональних і ритмічних особливостей, специфіки вокальної фактури, фразування, дихання, звукоутворення, артикуляції та дикції, а також поетичного тексту, художньо-образної системи, жанрово-стильових особливостей і культурно-історичного контексту. Це актуалізує потребу розширення змісту професійної підготовки майбутнього викладача вокалу за межі предметно ізольованого засвоєння спеціальних знань і вмінь.

У цьому контексті особливої наукової та практичної значущості набуває проблема формування поліхудожньої обізнаності майбутнього викладача вокалу. Вона передбачає не механічне накопичення відомостей про різні види мистецтва, а формування інтегрованого художнього досвіду, здатності встановлювати змістові, образні, стильові та виражальні зв'язки між мистецькими явищами, комплексно аналізувати вокальний твір і використовувати міжмистецькі асоціації у процесі його інтерпретації та виконання (Барановська, 2019; Кшивак, 2026; Степанова, 2026).

У межах дослідження поліхудожню обізнаність майбутнього викладача вокалу розглядаємо як інтегративну особистісно-професійну

характеристику, що охоплює знання про різні види мистецтва, розуміння закономірностей їхньої взаємодії, здатність установлювати змістові, образні та виражальні зв'язки між мистецькими явищами, здійснювати міжмистецький аналіз та інтерпретацію й застосовувати набутий художній досвід у вокально-педагогічній діяльності. Її сутнісною ознакою є інтегрованість художнього досвіду, що забезпечує цілісне сприймання вокального твору, розширює можливості його образно-смислової інтерпретації та сприяє розвитку асоціативного, критичного й творчого мислення та інтерпретаційної культури майбутнього фахівця. У цьому аспекті міжмистецька інтеграція постає важливою методологічною основою професійної підготовки, оскільки забезпечує встановлення взаємозв'язків між різними способами художнього відображення дійсності та розширює інтерпретаційний простір вокального мистецтва.

Водночас сучасна професійна підготовка майбутніх викладачів вокалу значною мірою зберігає орієнтацію на формування вокально-виконавської майстерності та опанування спеціальних фахових дисциплін, тоді як потенціал міжмистецької інтеграції та інноваційних освітніх технологій використовується недостатньо системно. Це виявляє суперечність між зростанням вимог до інтегрованої, творчої та міждисциплінарної професійної діяльності викладача вокалу і недостатньою розробленістю педагогічних засобів цілеспрямованого формування його поліхудожньої обізнаності.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових праць засвідчує, що професійна підготовка майбутніх педагогів мистецького профілю дедалі виразніше осмислюється на засадах компетентнісного, інтегративного, культурологічного та міждисциплінарного підходів. Теоретико-методологічні засади мистецької освіти, професійного становлення педагога-музиканта, художньо-естетичного розвитку особистості та інтеграції різних видів мистецтва висвітлено у працях Т. Коваль, Н. Миропольської, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Реброві, О. Ростовського, О. Рудницької, та ін.. Подальший розвиток цих ідей представлено в дослідженнях К. Завалко (2013), Ю. Кшивака (2026), Л. Масол (2020), Н. Мозгальової (2019), Т. Підгорної (2023), Л. Степанової (2026), Ся Гаоянь (2019), О. Цуранової (2020), О. Щолокової (2019), D. Johnson, (2024), L. Leonido (2023), R. Sanz-Camarero (2024) та інших учених, які досліджують міжмистецьку інтеграцію, художньо-педагогічну інтерпретацію, професійну компетентність, творчу мобільність майбутніх учителів мистецтва та інноваційні технології в мистецькій освіті.

У зазначених працях міжмистецька інтеграція розглядається як чинник розвитку художнього мислення, творчої інтерпретації мистецьких явищ і професійної компетентності майбутнього педагога. Водночас переважна частина досліджень зосереджена на загальній мистецькій освіті, професійній підготовці вчителя мистецтва та реалізації інтегрованого змісту мистецької освіти, що засвідчує недостатню розробленість теоретико-методичних засад використання міжмистецької інтеграції у професійній підготовці майбутнього викладача вокалу як засобу формування його поліхудожньої обізнаності.

Окремий напрям становлять дослідження інноваційних процесів у музичній освіті. К. Завалко у монографії «Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти» обґрунтовує засади інноваційної діяльності в музично-педагогічній освіті, сучасні концепції музичного навчання, діяльність педагога-інноватора та формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності (Завалко, 2013). Ці положення є важливими для нашого дослідження, оскільки формування поліхудожньої обізнаності передбачає не лише оновлення змісту професійної підготовки, а й трансформацію способів організації освітньої взаємодії.

Важливі орієнтири містить і зарубіжний науковий дискурс, у якому інтеграція мистецтв розглядається як складова сучасних моделей інтегрованої освіти. Дослідження у сфері Integrated Arts Education, а також моделі Arts Integration, Arts Infusion та STEAM розкривають потенціал інтегрованого навчання для встановлення змістових зв'язків між різними видами мистецтва, розвитку міждисциплінарного мислення та підготовки педагогів до проєктування інтегрованого освітнього середовища (Johnson, 2024, Leonido, 2023). Водночас R. Sanz-Camarero, J. Ortiz-Revilla та I. M. Greca наголошують на необхідності збереження художньої специфіки окремих видів мистецтва та методологічної обґрунтованості їх взаємодії (Sanz-Camarero, 2024). Отже, міжмистецька інтеграція має розглядатися не як механічне поєднання мистецьких засобів, а як педагогічно організоване встановлення змістових, образних, стильових і виражальних взаємозв'язків між ними.

Таким чином, українські та зарубіжні дослідження створюють вагоме теоретичне підґрунтя для використання міжмистецької інтеграції в професійній мистецькій освіті. Водночас проблема цілеспрямованого формування поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу не отримала достатнього комплексного теоретико-методичного обґрунтування. Потребують подальшого дослідження способи педагогічної реалізації міжмистецької інтеграції у вокально-педагогічній підготовці, зокрема стратегії міжмистецького аналізу вокального твору, художньо-образної асоціації, творчо-проєктної та цифрової мистецької діяльності, а також рефлексивного перенесення набутого художнього досвіду у професійну педагогічну практику.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та визначенні інноваційних педагогічних стратегій формування поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу на засадах міжмистецької інтеграції.

Методологія та методи дослідження. Для досягнення мети використано комплекс теоретичних методів. Аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових джерел – для з'ясування стану розробленості проблеми та уточнення понятєво-категоріального апарату; контент-аналіз – для виявлення змістових характеристик понять «поліхудожність», «поліхудожня освіта», «поліхудожня обізнаність», «міжмистецька інтеграція», «інноваційні педагогічні стратегії»; порівняльний метод – для зіставлення підходів до інтегрованого мистецького навчання та професійної підготовки фахівців музичного мистецтва; моделювання – для структурування процесу формування поліхудожньої обізнаності, визначення його мети, змісту, організаційно-процесуальних характеристик та очікуваних результатів, а також встановлення взаємозв'язків між ними.

Методологічну основу становить сукупність системного, інтегративного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, художньо-інтерпретаційного та культурологічного підходів. Провідним методологічним орієнтиром дослідження визначено *системний підхід*, який забезпечує цілісне бачення процесу формування поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу, забезпечує взаємозв'язок мети, змісту, принципів, суб'єктів освітньої взаємодії, педагогічних стратегій, форм і методів навчання, засобів міжмистецької інтеграції та результатів професійної підготовки. Інтегративний *підхід* розкриває синтетичну природу вокального мистецтва та орієнтує на цілісне осмислення взаємозв'язків між музичним, словесно-поетичним, сценічним, візуальним і пластичними складниками художнього образу, спираючись на положення про рівні й види мистецької інтеграції та можливості інтегративних технологій (Масол, 2020, Барановська, 2019, Ся Гаоян, 2019). *Компетентнісний підхід* визначає професійно-результативну спрямованість формування поліхудожньої обізнаності та орієнтує на практичне застосовування мистецьких знань та досвіду у виконавській, інтерпретаційній, вокально-педагогічній діяльності (Frytsiuk, 2025). Розвитку художньо-аналітичних, інтерпретаційних, творчих, комунікативних, проєктувальних умінь сприяють інноваційні педагогічні стратегії через активізацію самостійної художньо-пізнавальної діяльності, мистецького зіставлення, творчої інтерпретації та педагогічного проєктування (Барановська, Тодосієнко, Граб, 2025). Особистісно-діяльнісний підхід акцентує активну позицію майбутнього викладача вокалу, його здатність до самостійного пошуку, творчого вибору, аргументування художніх рішень і рефлексію. *Художньо-інтерпретаційний підхід* спрямовує на осмисленні художнього змісту та формуванні власної концепції виконання вокального твору, спираючись на наукові положення про художньо-інтерпретаційну діяльність студентів музичних спеціальностей (Щолокова, 2019). Культурологічний підхід забезпечує розгляд вокального мистецтво в контексті національного й світового культурного процесу з урахуванням історико-культурних умов, мистецьких традицій, жанрово-стильової своєрідності, системі художніх цінностей і сучасних художніх практиках.

Реалізація визначених методологічних підходів конкретизується у принципах взаємозумовленості, міжмистецької взаємодії, професійної спрямованості, суб'єктної активності, інтерпретаційної варіативності художнього рішення та культурної контекстуалізації. *Принцип взаємозумовленості* передбачає узгодження мети, змісту, форм, методів, педагогічних стратегій та очікуваних результатів; *принцип міжмистецької взаємодії* – встановлення функціональних зв'язків між різними видами мистецтва у процесі опрацювання вокального матеріалу; *принцип професійної спрямованості* – перенесення поліхудожнього досвіду у площину професійної діяльності та формування здатності майбутнього викладача вокалу застосовувати мистецькі знання й уміння для розв'язання виконавських, інтерпретаційних і вокально-педагогічних завдань; *принцип суб'єктної активності* – самостійність пошуку, творчий вибір, рефлективність осмислення результатів власної діяльності; *принцип варіативності художнього рішення* – пошук і обґрунтування різних способів інтерпретації вокального твору; *принцип культурної контекстуалізації* – осмислення вокального матеріалу в контексті національних і світових культурних традицій та сучасного мистецького середовища.

Результати та їх обговорення. Теоретичне узагальнення методологічних положень дало підстави виокремити чотири взаємопов'язані компоненти поліхудожньої обізнаності майбутнього викладача вокалу: когнітивно-мистецький, інтегративно-аналітичний, інтерпретаційно-творчий та професійно-педагогічний. Їх структура відображає логіку переходу від засвоєння мистецьких знань і способів художнього пізнання до встановлення міжмистецьких зв'язків, творчої інтерпретації та професійного застосування набутого досвіду.

Когнітивно-мистецький компонент охоплює знання про специфіку різних видів мистецтва, їх жанрово-стильові особливості, засоби художньої виразності, закономірності формування та сприймання художнього образу. Для майбутнього викладача вокалу важливими є уявлення про взаємодію музичної та словесно-поетичної драматургії, вокальної інтонації, сценічної дії, пластики,

візуального образу й культурно-історичного контексту твору. Цей компонент забезпечує знаннєву основу для міжмистецького аналізу та художньої інтерпретації.

Інтегративно-аналітичний компонент характеризує здатність встановлювати й осмислювати взаємозв'язки між різними мистецькими явищами. Йдеться про виявлення спільних художніх образів, тематичних мотивів, емоційно-смислових характеристик, жанрово-стильових ознак, композиційних принципів і засобів виразності. У професійній діяльності викладача вокалу це реалізується через зіставлення музичного матеріалу з літературною основою твору, сценічною драматургією, візуальними образами, пластичним рішенням та культурним контекстом.

Інтерпретаційно-творчий компонент відображає здатність використовувати міжмистецькі зв'язки у процесі художнього осмислення та виконавської інтерпретації вокального твору. Мистецькі знання стають підґрунтям для визначення образної концепції, емоційно-смислових акцентів, характеру фразування, динаміки, тембрового забарвлення, сценічної поведінки та інших засобів виконавської виразності. Розвиток цього компоненту пов'язаний із варіативністю інтерпретаційних рішень, творчим пошуком та їх аргументованим вибором.

Професійно-педагогічний компонент характеризує здатність майбутніх викладачів вокалу інтегрувати поліхудожній досвід у систему професійних знань у педагогічних умінь. Його зміст охоплює усвідомлення дидактичного потенціалу міжмистецьких зв'язків, уміння співвідносити художній матеріал із навчальними цілями, визначати доцільні способи його педагогічного використання та адаптувати інтегрований мистецький досвід до освітніх потреб учнів. Розвиток цього компоненту поліхудожньої обізнаності забезпечує професійну готовність майбутніх викладачів вокалу до організації інтегрованого мистецького навчання.

Виокремленні компоненти утворюють динамічну систему професійного розвитку: когнітивно-мистецький формує знаннєву основу, інтегративно-аналітичний забезпечує осмислення міжмистецьких зв'язків, інтерпретаційно-творчий переводить результати аналізу у власні художньо-виконавські рішення, а професійно-педагогічний забезпечує їх застосування в освітній діяльності. Отже, поліхудожня обізнаність формується через взаємопов'язане засвоєння мистецьких знання, їх аналітичне осмислення, творчу інтерпретацію та професійне використання.

Важливим результатом теоретичного опрацювання проблеми стало визначення міжмистецької інтеграції як системоутворювального чинника формування поліхудожньої обізнаності. Її педагогічний потенціал полягає у виявленні функціональних зв'язків між художніми явищами та використанні їх для поглиблення сприймання, аналізу й інтерпретації вокального твору. Наприклад, робота над вокальним твором може передбачати звернення до літературного першоджерела, дослідження його музичної драматургії та вокально-виконавських засобів, зіставлення художнього образу з творами живопису або кіномистецтва, аналіз сценічної дії та пластичного рішення. Виявлені відповідності допомагають майбутньому викладачеві аргументувати інтерпретаційний задум і визначати педагогічні способи його розкриття.

У структурі міжмистецької інтеграції доцільно виокремити змістовий, аналітичний, творчо-інтерпретаційний та педагогічний рівні. Змістовий рівень пов'язаний із залученням мистецьких знань і художніх джерел з інших видів мистецтва; аналітичний – із виявленням міжмистецьких відповідностей; творчо-інтерпретаційний – із використанням установлених зв'язків для формування власної художньої концепції та виконавських рішень; педагогічний – із перенесенням інтегративного досвіду в навчальні завдання та способи роботи з вокальним матеріалом.

Реалізація визначених рівнів міжмистецької інтеграції потребує організації художньо-педагогічної діяльності, де майбутній викладач вокалу виступає активним суб'єктом пошуку, аналізу, інтерпретації та творчого застосування мистецького досвіду. У зв'язку з цим виокремлено комплекс інноваційних педагогічних стратегій: проєктно-дослідницьку, цифрово-мультимедійну, проблемно-інтерпретаційну, компаративну та рефлексивну стратегії. Їх поєднання охоплює основні способи роботи з мистецьким матеріалом – від самостійного пошуку й аналізу до творчого осмислення та професійної рефлексії.

Проєктно-дослідницька стратегія орієнтує здобувачів на самостійне дослідження комплексне опрацювання вокального твору – його художнього змісту, музичної драматургії та виконавських засобів – у взаємозв'язку з іншими видами мистецтва. Робота може охоплювати аналіз музичної драматургії, методико-інтонаційної структури, вокального фразування, особливостей дихання, артикуляції, дикції, тембру, динаміки, агогіки та способів передачі художнього образу, а також дослідження поетичного тексту, творчості композитора й автора слів, культурно-історичного контексту твору. Міжмистецький аспект передбачає добір і зіставлення творів живопису, театральних постановок, кіно матеріалів, хореографічних композицій та інших художніх джерел, співставлення із тематикою, образною сферою, емоційним змістом або стилістикою вокального твору. Результатом може бути мультимедійний або аналітично-виконавський проєкт, цифрове портфоліо, мистецька карта твору чи розроблення інтегрованого вокально-педагогічного заняття. Стратегія розвиває дослідницьку

ініціативу, художньо-аналітичні та виконавські вміння, здатність систематизувати інформацію, обґрунтовувати виконавські та педагогічні рішення.

Цифрово-мультимедійна стратегія передбачає використання цифрових аудіовізуальних ресурсів для художнього аналізу, інтерпретації та педагогічного проєктування. Під час роботи з вокальним репертуаром здобувачі можуть зіставляти аудіо- та відеозаписи різних виконавських інтерпретацій, аналізувати особливості вокальної манери, тембрового та динамічного рішення, сценічної поведінки, пластики, міміки та взаємодії виконавця з простором. Мультимедійний матеріал може поєднуватися з репродукціями творів образотворчого мистецтва, фотографіями сценічних постановок, фрагментами кіно та цифровими джерелами, що розкривають художній та культурний контекст вокального твору. Практичним результатом може стати створення цифрової презентації, відео анотації, мультимедійної інтерпретаційної карти твору з обґрунтуванням запропонованого виконавського рішення. Використання цифрових аудіовізуальних технологій у поліхудожній освіті відповідає сучасним теоретичним положенням щодо розширення можливостей цифрових засобів у мистецькому навчанні (Барановська, 2019).

Проблемно-інтерпретаційна стратегія орієнтована на розвиток самостійного художнього мислення через постановку проблемних завдань, пошук альтернативних способів розкриття художнього образу та аргументування виконавсько-педагогічних рішень. Здобувачеві можна запропонувати визначити засоби передачі емоційного стану ліричного героя, спрогнозувати зміни художнього образу за іншого темпу, тембру чи сценічного рішення, дібрати пластичні або візуальні засоби для посилення змісту вокального висловлювання. Продуктивним є створення кількох варіантів сценічної інтерпретації з подальшим обґрунтуванням обраних засобів. Стратегія розвиває аналітичність мислення, інтерпретаційну ініціативу, аргументованість художнього вибору та готовність до професійного прийняття рішень.

Компаративна стратегія ґрунтується на зіставленні музичних творів із літературними, театральними, образотворчими, хореографічними та кінематографічними образами. Порівняння може стосуватися тематики, образної сфери, драматургії, стилістики, характеру руху, колористики, емоційної атмосфери та засобів художньої виразності. Наприклад, аналіз вокального твору доцільно доповнити зіставленням його музичного образу з поетичним текстом і образотворчим твором відповідної тематики або порівнянням різних музичних інтерпретацій одного літературного сюжету. Здобувач визначає спільні й відмінні способи художнього висловлювання, пояснює їхній вплив на сприймання образу та визначає можливості використання результатів у вокальній роботі. Компаративний формат поглиблює розуміння художнього твору та розвиває здатність бачити його в системі міжмистецьких зв'язків.

Рефлексивна стратегія спрямована на осмислення власного художнього досвіду, результатів міжмистецького аналізу й обраних способів інтерпретації вокального твору. Рефлексивні завдання можуть передбачати визначення змін у розумінні художнього образу після залучення матеріалу іншого виду мистецтва, оцінювання ролі конкретних міжмистецьких зв'язків у його розкритті, аналіз ефективності використаних прийомів та визначення можливостей їх застосування у майбутній педагогічній діяльності. Результати рефлексії доцільно фіксувати у мистецькому щоденнику, цифровому портфоліо, аналітичній картці вокального твору або обговорити під час підбиття підсумків проєкту. Стратегія сприяє усвідомленню способів набуття й використання художнього досвіду, оцінюванню власних інтерпретаційних рішень та визначенню перспектив їх професійного застосування.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, теоретичне обґрунтування інноваційних педагогічних стратегій дало змогу визначити проєктно-дослідницьку, цифрово-мультимедійну, проблемно-інтерпретаційну, компаративну та рефлексивну стратегії як взаємопов'язані способи організації професійної підготовки майбутніх викладачів вокалу. Поєднання стратегій забезпечує цілісне осмислення художніх явищ, розвитку здатності до міжмистецького аналізу й творчої інтерпретації та використання отриманих результатів у виконавських та педагогічних ситуаціях.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з розробленням методики поетапного формування поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу, визначенням критеріїв, показників і рівнів її сформованості Їх застосування спрямоване на поглиблення художнього пізнання, встановлення міжмистецьких зв'язків, розвиток інтерпретаційної та творчої активності, обґрунтування виконавських рішень і перенесення набутого досвіду у вокально-педагогічну практику. Також із експериментальною перевіркою ефективності запропонованих педагогічних стратегій у процесі професійної підготовки здобувачів освіти. Окремої уваги потребує розширення цифрового інструментарію та розроблення інтегрованих навчально-творчих завдань для різних видів та рівнів вокальної підготовки.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська, І. Г. (2019). Мистецькі інтегративні технології в поліхудожній освіті. *Інформаційні технології в освіті*, 2 (39), 42–53. DOI: https://doi.org/10.14308/ite000695.

2. Барановська, І. Г., Тодосієнко, Н. Л., & Граб, О. Д. (2025). Інноваційні педагогічні стратегії як чинник формування художньо-аналітичних і комунікативних умінь майбутніх учителів мистецтва. *Освітологічний дискурс*, Том 51. № 4, 38–46. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.4.43.

3. Завалко, К. В. (2013). Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти : монографія. Черкаси : Друкарня «Черкаський ЦНП», 520. ISBN 978-617-623-013-7.

4. Кшивак, Ю., Фрицюк, В., & Селезньов, С. (2026). Розвиток поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 85, 62–66. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2026-85-62-66.

5. Масол, Л. М., (2020). Інтеграція? Інтеграція. Інтеграція... Інтеграція! (Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти). *Мистецтво та освіта*, 1 (95), 20–26. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-1(95)-20-26.

6. Підгорна, Т., & Твердохліб, І. (2023). Особливості підготовки майбутніх учителів до реалізації інтегративного підходу в освітньому процесі. *Український педагогічний журнал*, 3, 132–143. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-132-143.

7. Степанова, Л. В. (2026). Поліхудожність як онтологічний принцип синестезійного осягнення мистецького твору. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти*, 35, 113–120. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.16.

8. Ся, Гаоян (2019). Специфіка видів мистецтва як орієнтир для поліхудожньої підготовки майбутнього вчителя музики. *Молодь і ринок*, 1(168), 146–151. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158768.

9. Цуранова, О. О., & Аржанухіна, С. В. (2020). Поліхудожній підхід до інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 91, 98–103. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-14.

10. Щолокова, О. П., Мозгальова, Н. Г., & Барановська, І. Г. (2019). Інтерпретація музичних творів – методичний аспект. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3 (128), 151–158. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-21.

11. Johnson, D. C., Harney, K., Languell-Pudelka, A. B., & Kanzler, C. (2024). Integrated Arts Education: Perspectives and Practices of Teacher-Educators and Student-Teachers. *The Teacher Educator*, 59 (2), 259–277. DOI: https://doi.org/10.1080/08878730.2023.2272182.

12. Leonido, L., Pereira, A., Mendes, L., Rodrigues, J. B., & Morgado, E. M. G. (2023). Art Education: Two Decades of Creation, Evaluation and Application of an Interdisciplinary Method of Artistic Literacy. *Education Sciences*, 13(6), 589. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13060589.

13. Sanz-Camarero, R., Ortiz-Revilla, J., & Greca, I. M. (2024). The Place of the Arts Within Integrated Education. *Arts Education Policy Review*. DOI: https://doi.org/10.1080/10632913.2023.2260917.

14. Frytsiuk, V., Kshyvak, I., Baranovska, I., & Teplova, O., Novosadova, A., and Khilya, A (2025). Digital ecosystems for music teacher training: ICT, social media, and online learning environments. *Environment. Technology. Resources* : Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference, 2, 137–144. DOI: https://doi.org/10.17770/etr2025vol2.8598.

REFERENCES

1. Baranovska, I. H. (2019). Mystetski intehratyvni tekhnolohii v polikhudozhnii osviti [Artistic integrative technologies in polyartistic education]. I*nformatsiini tekhnolohii v osviti – Information Technologies in Education*, 2 (39), 42–53. https://doi.org/10.14308/ite000695

2. Baranovska, I. H., Todosienko, N. L., & Hrab, O. D. (2025). Innovatsiini pedahohichni stratehii yak chynnyk formuvannia khudozhno-analitychnykh i komunikatyvnykh umin maibutnikh uchyteliv mystetstva [Innovative pedagogical strategies as a factor in the formation of artistic-analytical and communicative skills of future art teachers]. *Osvitolohichnyi dyskurs – Educational Discourse*, 51 (4), 38–46. https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.4.43

3. Zavalko, K. V. (2013). Pedahohichna innovatyka v teorii ta praktytsi muzychnoi osvity [Pedagogical innovation in the theory and practice of music education]. Drukarnia «Cherkaskyi TsNP».

4. Kshyvak, Yu., Frytsiuk, V., & Seleznov, S. (2026). Rozvytok polikhudozhnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Development of polyartistic competence of future music teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia – Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 85, 62–66. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2026-85-62-66

5. Masol, L. M. (2020). Intehratsiia? Intehratsiia. Intehratsiia... Intehratsiia! (Politsentrychna intehratsiia zmistu zahalnoi mystetskoi osvity) [Integration? Integration. Integration... Integration! (Polycentric integration of the content of general art education)]. *Mystetstvo ta osvita – Art and Education*, 1 (95), 20–26. https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-1(95)-20-26

6. Pidhorna, T., & Tverdokhlib, I. (2023). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv do realizatsii intehratyvnoho pidkhodu v osvitnomu protsesi [Specific features of preparing future teachers to implement an integrative approach in the educational process]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journa*l, 3, 132–143. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-132-143

7. Stepanova, L. V. (2026). Polikhudozhnist yak ontolohichnyi pryntsyp synesteziinoho osiahnennia mystetskoho tvoru [Polyartistry as an ontological

principle of synesthetic comprehension of an artwork]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity – Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 14: Theory and Methodology of Art Education*, 35, 113–120. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.16

8. Sia, Haoyan. (2019). Spetsyfika vydiv mystetstva yak oriientyr dlia polikhudozhnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky [Specificity of art forms as a guideline for polyartistic training of future music teachers]. *Molod i rynok – Youth & Market*, 1 (168), 146–151. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.158768.

9. Tsuranova, O. O., & Arzhanukhina, S. V. (2020). Polikhudozhnii pidkhid do instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Polyartistic approach to instrumental and performing training of future music teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» – Collection of Scientific Papers «Pedagogical Sciences»*, 91, 98–103. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-91-14

10. Shcholokova, O. P., Mozghalova, N. H., & Baranovska, I. H. (2019). Interpretatsiia muzychnykh tvoriv – metodychnyi aspekt [Interpretation of musical works: A methodological aspect]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 3 (128), 151–158. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-21

11. Johnson, D. C., Harney, K., Languell-Pudelka, A. B., & Kanzler, C. (2024). Integrated arts education: Perspectives and practices of teacher-educators and student-teachers. *The Teacher Educator*, 59 (2), 259–277. https://doi.org/10.1080/08878730.2023.2272182

12. Leonido, L., Pereira, A., Mendes, L., Rodrigues, J. B., & Morgado, E. M. G. (2023). Art education: Two decades of creation, evaluation and application of an interdisciplinary method of artistic literacy. *Education Sciences*, 13 (6), 589. https://doi.org/10.3390/educsci13060589

13. Sanz-Camarero, R., Ortiz-Revilla, J., & Greca, I. M. (2024). The place of the arts within integrated education. *Arts Education Policy Review*. https://doi.org/10.1080/10632913.2023.2260917

14. Frytsiuk, V., Kshyvak, I., Baranovska, I., Teplova, O., Novosadova, A., & Khilya, A. (2025). Digital ecosystems for music teacher training: ICT, social media, and online learning environments. *Environment. Technology. Resources* : Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference, 2, 137–144. https://doi.org/10.17770/etr2025vol2.8598

Innovative pedagogical strategies formation of poliyartistic awareness of future vocal teachers based on interartistic integration

Iryna Heorhiivna Baranovska
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Art Disciplines
for Preschool and Primary Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: 0000-0002-8223-1683
Researcher ID: M-8524-2018
Scopus: 57201258051

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

The article examines the theoretical foundations of forming polyartistic awareness of future vocal teachers in the process of professional training. The methodological basis of the study comprises systemic, integrative, competency-based, personality-activity, artistic-interpretive, and cultural approaches, implemented through the principles of interdependence, interartistic interaction, professional orientation, subject agency, interpretive variability of artistic decisions, and cultural contextualization. The content of polyartistic awareness is specified as an integrative characteristic of professional preparedness encompassing a system of knowledge about different forms of art, an understanding of the specific features of their interaction, the ability to establish interartistic connections, conduct artistic and figurative analysis, and apply acquired knowledge in vocal-pedagogical and creative-performing activities. The cognitive-artistic, integrative-analytical, interpretive-creative, and professional-pedagogical components of polyartistic awareness are identified.

Interartistic integration is defined as a system-forming factor in the development of polyartistic awareness, and its content, analytical, creative-interpretive, and pedagogical levels of implementation are specified. A set of innovative pedagogical strategies is substantiated, including project-based research, digital multimedia, problem-based interpretive, comparative, and reflective strategies. The pedagogical potential of their application in vocal training is revealed, particularly in activating students' cognitive, analytical, creative, and reflective activities, enriching artistic interpretation, and developing the ability to provide variable justification for performing and pedagogical decisions. It is established that the effectiveness of interartistic integration is ensured not by the mechanical combination of different forms of art, but by the purposeful establishment of meaningful, figurative, structural, and expressive interrelationships between them. The development and experimental testing of a methodology for forming polyartistic awareness of future vocal teachers is identified as a promising direction for further research.

Keywords: *poly-artistic awareness, future vocal teachers, artistic integration, professional training, innovative pedagogical strategies, vocal training, arts education, artistic interpretation.*

Лука Валерійович Басанець
Тетяна Миколаївна Маслова

Сучасне мистецтво в процесі професіоналізації художньо-педагогічної та мистецької освіти

УДК 378.147:73/76
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.2

Лука Валерійович Басанець
старший викладач кафедри
образотворчого мистецтва
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний
Університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0003-3407-5572

Тетяна Миколаївна Маслова
старший викладач кафедри
образотворчого мистецтва
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний
Університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0002-8893-3352

Дата першого надходження статті
до видання: 10.08.2026
Дата прийняття статті до друку після
рецензування: 03.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті:
09.11.2026

Метою дослідження є аналіз доцільності/необхідності уведення до системи художньо-педагогічної освіти теоретичного та практичного курсу вивчення неформальних методів образотворення, що успішно розвивалися протягом XX-XXI ст. поза нормами академічної системи і теоретично означені як «сучасне мистецтво». У відповідності до мети було використано кілька методів дослідження, серед яких основними стали науково-аналітичний – аналіз позитивних рис щодо впровадження даної теми в практичну площину художнього навчання та емпіричний – для надання рекомендацій щодо впровадження означеної теми в освітній процес. У статті надано деякі пропозиції щодо реалізації цієї ідеї, спираючись на художні реалії часу, і активну зацікавленість сучасним образотворенням студентської молоді – найактивнішої частини творчого потенціалу країни. Поставлено низку базових питань, що формують важливі положення загальної картини обраної авторами теми. Запропоновано внести до системи освіти здобувачів мистецьких спеціальностей низку заходів щодо вивчення і практичного закріплення модерних форм мистецтва, не ігноруючи, а навіть захищаючи академічні професійні основи, створивши розумний паритет двох концептуально різних художньо-активних засобів творення. Показано, що реалістичні форми зображення не мають законсервованих знань, а сучасна мистецька освіта на художньо-графічному факультеті повинна мати широкий спектр форм і методів художньої стилістики в усіх видах і жанрах образотворення.

Ключові слова: *сучасне мистецтво, модернізм, безпредметність, абстракція, креативне формотворення, принципи творення, образотворче мистецтво, художньо-педагогічна та мистецька освіта.*

Постановка проблеми. Засвоївши правила *сталих академічних норм* протягом навчальних років, здобувачі художньо-графічного факультету (ХГФ) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Університет Ушинського), у своїй більшості, використовують стандартизовані набори композиційних і живописних рішень, а з тим і стереотипність образного ладу, від чого з'являється непереборне повторення сюжетно-тематичних мотивацій навіть у дипломних роботах. Широка спектральність мистецтва, що вирує за стінами навчального закладу, залишається поза свідомістю здобувачів, у кращому випадку стає об'єктом «бокового зору» мало пов'язаним з академічною буденністю. Означену ситуацію створюють *сили двох протилежностей,* які не враховані форматом навчання. Одна – красномовне свідчення доброго/правильного засвоєння академічних форм зображення у його реалістичній звичайності, що тішить ремісничими успіхами, але гальмує інноваційні процеси мислення, креативність творчої думки. Друга – формальні і емоційні виклики сучасної художньої практики, які відкрито взаємодіють із суспільством, формують художні і авторські сфери його уподобань, удосконалюють процеси сприйняття всього багатства образних мов модерних, постмодерних і трансавангардних принципів творення. Перетинання цих протилежностей часто-густо виправдовує намагання здобувачів до *самостійно-самодіяльної ходи у сучасність.* Відсутність фахового керування подібним процесом під час навчання скорочує рівень інтелектуальної компоненти молодих авторів, позбавляє бажаного рівня професійності, що у подальшому можливо й настає завдяки зусиллям «перенавчання». У більшості ж випадків адепти назавжди залишаються у полоні традиційно-банальних поглядів на творчість і мистецтво взагалі. Аналізуючи дійсність і поодинокі «виключення із правил», автори дійшли переконань – задля позитивних вирішень усіх аспектів проблематики необхідна конкретика дій саме під час навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Намагаючись віднайти і визначити літературні джерела з художньої педагогіки за нашою тематикою, констатували, що фахівці майже не звертались до такої або подібної чи схожої проблематики. Тому зосередили пильність на статтях спеціалістів, де йшлося про необхідність підвищення сучасного рівня наукових і практичних результатів художньої освіти, на пріоритетах передових моделей

навчання, ставили акцент на означених провідними науковцями недоліках. Так, ще у 2021 році Ю.Колісник-Гуменюк визнавала, що «…система української професійно-художньої освіти нині переживає кризу, суть якої полягає в переважанні традиційної моделі навчання». Це ставить перед педагогічною наукою та практикою завдання створення нових концепцій, методик і технологій професійного навчання, які враховували б сучасні реалії й інноваційні тенденції, узгоджувались із міжнародною системою стандартів із збереженням національного характеру освіти, особливо її мистецького напряму**»** (Колісник-Гуменюк, 2021: 2). Про необхідність осучаснення національної художньої школи говорили і провідні науковці Дацько О., Коновець М., Кузнецова І. До нашого кола інтересів увійшов також досвід Стась С, Каленюк О., Баршинової О., Соловйова А., Попової О., Бабунич Ю., Ковальчук О., Вишеславського Г., Давимуки С., Міхайлової Р., Ліжник Т., Павельчук І. – учених, які професійно оперують знаннями з художньої педагогіки, мистецтвознавства і філософії, опосередковано чи цілеспрямовано пов'язані з образотворчим мистецтвом, його авангардними і сучасними формами. Були також проаналізовані статті авторів, які побіжно окреслювали, але не торкались напряму нашої теми (Булавіна Н., Пічкур М., Родомська А.).

Зосередимося, одначе, на статті Л. Наконечної «Проти кафедри сучасного мистецтва» на сайті Prostory 2020 року, що стала єдиним випадком «прямого втручання» у визріваючу проблему осучаснення художньої освіти в Україні (Наконечна, 2020: 03 грудня). З'явилась вона як реакція на низку студентських виступів щодо необхідності зміни формату набуття знань і умінь в стінах НАОМА, і перехід Академії на рейки новітніх методик з пріоритетним вивченням видів і форм сучасного образотворення. Не станемо занурюватися у деталі подій, про які можна скласти уяву з матеріалу К. Бадянової і А.Мамай (Бадянова, Мамай, 2017: 19 травня), а звернемо увагу на реакцію фахівчині щодо аналізу і розслідування «інциденту». Л. Наконечна виступила проти створення окремої кафедри сучасних мистецтв, на чому наполягали студенти. Вона логічно довела її зайвість, проте схвалила ідею введення у тіло навчального процесу вивчення сучасного мистецтва у його об'ємності, враховуючи події світового значення, які у XX столітті разом з Україною перекроїли художню мапу європейського мистецтва. Пропозиція Л. Наконечної адекватна головним вимогам осучаснення художнього навчання, приваблива з точки зору наближення художньої освіти до відомих світових стандартів про що, доречи, ще у 20-30 роки XX ст. наполягали видатні українські художники і педагоги О. Богомазов і М. Бойчук, К. Малевич.

Метою дослідження є аналіз доцільності/необхідності уведення до системи художньо-педагогічної освіти теоретичного та практичного курсу вивчення неформальних методів образотворення в царині сучасного мистецтва. Відповідно до цього, автори поставили задачу запропонувати низку заходів щодо вивчення і практичного засвоєння здобувачами мистецьких та мистецько-педагогічних спеціальностей ХГФ модерних форм мистецтва, не ігноруючи, *а навіть захищаючи* академічні основи професій, створивши розумний паритет двох концептуально різних художньо-візуальних засобів творення. Важливою частиною стало завдання довести, що реалістичні форми зображення не мають бути законсервованим знанням, а сучасна освіта ХГФ повинна враховувати широкий спектр форм і методів художніх стилістик в усіх видах і жанрах образотворення.

Усвідомлений нами обсяг завдань змусив на початковому етапі зупинитися на кількох першочергових питаннях, які розкривають науково-методичну «афішу» проблеми. Її інформація має донести:

– які складові приховує поняття «сучасне мистецтво»;

– які задачі вирішує реалістичне, умовно-предметне / безпредметне мистецтво задля визначення загальних і індивідуальних рис кожного;

– яке співвідношення у підготовці студентів-здобувачів повинно складати реалістичне зображення і робота з художньої трансформації модерними формами творчості;

– щодо визначення умов безконфліктного переходу від академічних форм зображення до умовно-предметних/безпредметних в процесі підготовки художника-педагога, художника-практика.

Методологія дослідження. У відповідності до задач були обрані **методи дослідження,** зокрема, *аналітичний* – вивчення сучасного стану дослідження обраної нами теми і узагальнення першорядної користі вивчення проблематики модерного творення; *мистецтвознавчий* – вивчення прикладів трансформації художнього образу від «реального» до формально-абстрактного стану; *історіографічний* – аналіз особливостей модерних стилістик образотворення і підсумки їх популярності у часі; *науково-аналітичний* – короткий аналіз позитивних рис щодо впровадження даної теми в практичну площину художнього навчання; *емпіричний* – спроба деяких рекомендацій щодо впровадження означеної теми в учбових процес.

Основна частина, результати та їх обговорення**.** ***Понятійний простір «сучасного мистецтва».*** Важливо зазначити, що «сучасне мистецтво» за своїм термінологічним визначенням доволі умовне, бо торкається процесу образотворення не тільки наших днів, а й сукупності світових модерних стилістик минулого століття. Таку конфігурацію з назвою Modern-Art пропонує західноєвропейська традиція, враховуючи мистецтво кінця

XIX–XX століть. Українська реальність стверджує наявність «сучасного» образотворення з періоду 1960-80-х років, коли альтернативна радянському офіціозу українська художня практика існувала в умовах андеграунду, майже підпільно послуговуючись відкриттями українського модернізму початку XX століття. Середина 1980-х, початок XXI ст. – час своєрідного «відгуку модернізму», і творення «нового авангарду», частіше озвучений «постмодернізмом». Нині «сучасне мистецтво» визначаємо виключно англійською літерацією «contemporary art» (у значенні – найновіше), хоча мистецьке сьогодення враховує увагу і до модерного минулого. Таким чином contemporary art може бути принципово модерністським, релівантним до «реалістичної» візуальності постмодернізму, концептуальних змістів трансавангарду. У повсякденній практиці іноді фігурує поняття «актуальне» мистецтво, яке тотожне «сучасному», але указує не стільки на новаторські риси, скільки на незвичайність матеріалів творення. До цього ряду належить художня акційність у вигляді інсталяцій, перформансів, хеппенінгу, ленд-і-стріт-арту і таке інше. Сюди можна віднести і цифрові технології (Digital Art) і медіа-арт, і врешті-решт, націлений на популярність штучний інтелект, здатний регенерувати ті чи інші образи, за вказівкою самого художника.

Візуальні мови модерних стилістик. Аналіз сучасних форм мистецтва, бажано починати з їх первісних проявів. Враховуючи об'ємність фактичного матеріалу, зупинимося лише на художньо-стильових напрямках, які *створювали і формували поняття модернізму* – від реалізму до прямого дороговказу у формальні зміни живописної мови імпресіонізмом, кубізмом і абстракцією. Мов, які й дотепер стоять на порозі творчого життя авторів, що сприймають творчу сучасність, як власну долю в мистецтві. На сьогодні «сучасну творчість» як мистецький термін, здебільшого пов'язують з явністю тих чи інших художніх прикмет, що були започатковані модернізмом ще на початку XX століття, «…коли новизна стала самоціллю, яку необхідно оцінювати за оригінальністю, що свідчило про масові зрушення в мислені людей (зміна парадигми мислення з класичної на некласичну), а «…традиції минулого були підмінені експериментом» (Давимука, 2021: 50).

Світове мистецтво від печерних розписів неоліту до муралів/стріт-арту, а з тим і станковий живопис, завжди прагнули високих норм схожості з реальністю. Так чи інакше вони були спрямовані на реалізацію людського бачення про таємність сокрально-релігійного простору, світоглядних нюансів власного життя, або уявлень. І чим схожість точніша і передбачувана, тим більше художник догоджає смакам і увазі глядачів. Від середини XIX ст. реалізм, *як художнє поняття,* стає домінуючим принципом мистецтва. У 50-ті роки французькі художники Г. Курбе, Ж.-Ф. Мілле, О. Дом'є, німець А.-Ф. Менцель, вперше звернулись до народних образів. Відтоді мистецьких цінностей набуває життєва дійсність людей, їх повсякденність, типовість етнічних і соціальних приналежностей, психологічні характеристика персонажів, об'єктивність обставин і дій. Подібні ідеї сколихнули і художників східної Європи. Так українська спільнота російської імперії пропагувала твори із сюжетно-історичною тематикою, етнографічними особливостями, місцевим колоритом, яскравими ознаками національного духу (Т. Шевченко, М. Пімоненко, К. Трутовський, С. Васильківський).

Тріумфальні відкриття у другій половині XIX ст. нових кольоро-колористичних можливостей живопису і вдале засвоєння пленерну, збагатив реалізм яскравими прикметами *емоційних* вражень. Імпресіонізм і постімпресіонізм наблизили живописну реальність до «майже фізичного сприйняття» (за Дж. Ревалдом) експериментами з оновлення колористики зображень, і не лише. Більш вільними і розкутішими стали засоби творення живописних поверхонь. Широкі експресивні мазки, їх різноспрямована доцільність, об'ємність щільно-пастозного фарбового шару програмували додаткові ефекти світлотіні, створюючи привабливу матеріальність. Імпресіоністичний і постімпресіоністичний живопис змінив не тільки звички «літературного» сприйняття художніх творів, а й започаткував традицію «занурення у живопис» силою почуттів і емоцій.

Межею реалізму і новонароджених ідей модернізму став прискіпливий погляд митців на витонченість усіх нюансів природи, які завершили імпресіоністичні ідеали, ставши вершиною реалістичного мислення. Подальший рух – це суто формальні пошуки можливостей творчого існування у паралельності природі, у так званій «новій реальності». Існування в її межах здатне здійснити лише мистецтво трансформацій і надзвичайних варіантів формоутворень. Художнім відгуком став заповіданий П. Сезанном диктат «почуттів мотиву» і «власних відчуттів» і формальний приклад його геометризованих об'ємів живописних структур, перспективних зміщень планів тощо. Так з'явився «кубізм» П. Пікассо, Дж. Брака, і сповнена подіями історія модернізму. Стилістика кубізму розкладала на геометричні складові будь-які предметні форми. У купі з вигадливою варіативністю деформацій, стилізацій, різновидів перспективних будов, специфічністю освітлення, зображення поринало в ілюзію його сприйняття з кількох точок зору. Кубізм вибудував свої специфічні форми: аналітичний, аплікативний, синтетичний. Кожен з низ мав індивідуальні риси і власні технічні умови творення. На теренах тодішньої України найбільшу популярність мав кубофутуризм, який залучив до свого

формотворення певні ідеї італійського футуризму з його візуальною імітацією «механічно-швидкісного переміщення», «множення» і «накладання фаз руху», як – елементу четвертого виміру – часу. Активними експериментаторами кубофутуризмом стали Д. Бурлюк, О. Богомазов, О. Екстер, В. Татлін, К. Малевич, В. Пальмов – всесвітньо відомі представники вітчизняного авангарду.

Широка варіативність кубізму мала і кероване спрощення геометризму, ігнорування тримірностей і повернення у двомірність площин, у абсолютну локальність кольорового спектру. На чолі стояв супрематизм (лат. supremus – «найвищий»). Його розробник і лідер українського авангарду К. Малевич стверджував, що «…розвиток супрематизму йде двома методами виявлення елементів світовідчування: «просторового» й «станкового»: простір і полотно – місяця виявлення» (Малевич, 2020; 364), І далі, вже в іншій статті – «…у безречовому (безпредметному) супрематизмі річ відсутня, а у самому житті супрематичних явищ немає» (Малевич, 2020; 375).

Супрематизм прокотився усією Європою, захопивши світ ідеєю «Чорного квадрату» (1915). Полотно стало символічним маніфестом сучасного мистецтва і проголошувало самоцінність безпредметності як «нової краси» можливої лише простою формою квадрату. Полотно означало «універсум спрощення» – «квадрат сам по собі і нічого більше» До супрематизму долучилась численна громада європейських і вітчизняних авторів, започаткувавши власні різновиди супрематизму. Існував «неопластицизм» П. Мондріана, «орфізм» С. і Р. Делоне, «тубізм» Ф. Леже, «супрематичний дизайн» Л. Моголи-Надь. Головним художнім аспектом творів була візуальна краса геометричної логіки лінійних горизонталей і вертикалей, пластичність «рухів» овалів і кіл задля творення ефектів ритму, рівноваги і гармонії їх сполук.

Кубізм став найвдалішим креативом мистецької думки, рішучим кроком за межі традицій і звичаїв догм. Наполегливість митців довела *самоцінний характер* їх творчих намірів, де автор лише провідник у безмежність підсвідомості, а твори – результат його «мандрів». Показова у цьому розумінні думка Л.Богомазова: «Я не хочу писати будинки – предмети, але хочу писати музику, яку видавали вони, хочу писати шум, рух, тощо. І тоді я мушу відкинути предметне зображення, писати не будинок, бруківку, дах, а гармонію ліній і плям, живописну думку, а не символи предметів» (Богомазов, 2020: 69). Подібна радикальна сміливість умовності якою оперувала кубістична мова, довела незаперечність факту, що живопис підвладний кардинальним і самодостатнім змінам.

Проте кубізм не став фінальною ланкою «підсвідомої чуттєвості». В його надрах зародився абстракціонізм – нова реальність безпредметності. Мистецького напрямку творення не лише «зображенням», а й безмежжям почуттів яке воно народжує – від медитативного утихомирення до емоційного «безумства». Тобто від структурно-образних форм мінімалізму до їх протилежностей – хаотичних, неузгоджених, асоціативних формоутворень абсолютно вільними живописно-графічними інтерпретаціями поза будь-якої предметної атрибутики. Абстракціонізм – це мистецтво суб'єктивного, ірраціонального і підсвідомого, це «художньо-духовний прояв творчості» (Кандинський, 1967: 15, 16).

Абстрактний твір не може бути повтореним чи скопійованим. І головне – абстрактне творення не є «абстракцією» у класичному розумінні (за Аристотелем), бо існує в реальному світі, *як окреме мистецтво* з широкою можливістю вільного, незаангажованого змінювання. Обґрунтовані у 1926 році В.Кандинським прикладні функції крапки, лінії, площин і їх морфологічні можливості, в купі з теорією «гармонії кольорів» дали рух багатьом живописно-графічним ідеям художнього розвитку абстракції (Kandinsky, 1926). Так синергія, об'єднавши звук і ілюзію його кольорового звучання, стояла на чолі своєрідних еквівалентів музичних творів і абстрактного живопису В. Кандинського, П. Мондріана, П. Пікассо, Тео Ван Дусбурга, Ж. Брака, М. Чурленіса, Д. Бурлюка, Р. і С. Делоне, П. Клеє, Ф. Купки та інших. Багата формотворчість абстракції знає і «абстракцію дії», де важлива роль відводилось техніці виконання. «Ташизм» – хаотичний набір плям, крапок, окремих мазків кольорових зображень що створені динамічними і різнонаправленими рухами широких пензлів, як максимальний вияв емоцій, пробудження інстинктів самовираження. Серед них і спосіб творення непередбачених зображень, вільно виплеснутими на полотна фарбами, спонтанні потоки яких змішуються у несподівані композиції (Дж. Поллок, В.де Кунінг, Ф. Клайн, Г. Франкенталлер. 1940–1960 років). Видовищність творення «полотен дії», сприяло початку перформансів – виду сучасного мистецтва, які стали популярними наприкінці XX століття, і привертають неабияку увагу молодих митців нашого часу.

Більш ніж столітнє існування абстракції створило низку її специфічних понять і термінів. Найвідоміші – «неформальне», «нефігуративне» «нерепрезетативне», тобто мистецтво поза будь-яких натяків на зриму реальність. Типологічне визначення прямує від «геометричної» абстракції. Продовжується оп-артом – «оптичним» мистецтвом» що намагається «обійти» зір і змушує побачити те, чого не існує, або існує віртуально під складними кутами зору – оптична абстракція (В. Вазареллі, Б. Райлі, Д. Матуш). У 1940–60-ті рр. зафіксована поява і популярність теоретичної бази «абстрактного експресіонізму» з підвищеним ефектом психоемоційних пояснень його формотворень

і візуальних експериментів. (М. Ротко, Б. Ньюмен, К. Стілл, А. Горки, Ф. Кляйн). Існує активний відгук і в серед нині відомих українських авторів – Т. Сільваші, А. Криволапа, П. Лебединця, А. Саєнка, В. Цюпка, О. Стовбура, О. Волошинова, В. Стрельникова – представників, так званого, «інтуїтивного типу абстракції».

Чуттєвість абстрактних ідей здатна до нескінченої візуалізації емоційних вражень, а з тим і визначень. Наприклад, «емоційні», «ліричні», «піднесені», «мінімалістичні», «асоціативні», «органічні». Існують і персоналізовані форми прояву «чистої творчості», де нові абстрактні структури цілком замінюють будь які відомі або впізнані мотиви. Абстракція як об'єкт художньої творчості з великим потенціалом образних можливостей, емпіричних знахідок і засобів творення, духовних відчуттів, а з тим і екзистенційною потребою її художньої мови, залишається в орбіті уваги і наших сучасників.

Критерії професіоналізму у модерному мистецтві. Модернізм, пройшовши складний шлях ствердження, здобув свої ознаки професійної гідності – власну морфологію, яка спонтанним мисленням оформлювалась у певні стилістичні напрямки із власними візуальними особливостями. Аби дійти до подібних відкриттів, художники з *академічною підготовкою (*про це свідчать біографії відомих митців), вкладали максимум креативу у власні ідейно-художні спроможності. З перебігом часу були сформовані характерні прикмети модерного творення з чіткою понятійністю композиційних будов, де, незважаючи на умовно-образні форми, існувала певна рівновага об'ємів і площин, плям і ліній, гармонія геометричної атрибутики, всього того, що демонструє єдність художнього замислу, незважаючи на спрощені або ускладнені варіанти композицій. Серед митців особливу популярність мали і мають експресіоністичні форми абстракції. Їх візуальна привабливість криється в широких умовах творення, а живописна безпредметність вражає активністю відкритих кольорів, ефектами тонових розтяжок. *Грамотне* уміння балансувати кольорами заради *візуальної естетики* і емоційної чуттєвості є головним секретом мови художника, скарбом його пристрастей і переживань. Всесвітня колекція творів модернізму і параметри їх професіоналізму керуються *ознаками і нормами залежності* від якості освіти, тривалості експериментів і фахової розсудливості дій.

Взаємоіснування історичних і сучасних шкіл. Задля складання цілісної картини дослідження, зупинимося на позитивах того, що на сьогодні має національна художня освіта. Це, звісно, академічна школа, яка від простого/примітивного вміння зображати щось схоже на натуру, *реалізує професійну здатність* творення художнього об'єкту-образу моделями жанрово-видового творення з *реального світу*. Аби досягти їх візуалізації потрібні глибокі знання і професійна досвідченість. І це – аксіома, бо «…реалізм – дуже складна візуальна концепція, яка вимагає багато знань, напруження і глядацької роботи» (Баршинова, 2026: 25 січня). Засвоєння правил і законів реалістичного зображення потребує певного часу, поза яким навряд можливе оволодіння будь-якою здатністю професійного творення, того що пропанує образотворче мистецтво взагалі і сучасне зокрема. Тому засвоєння академічних норм має *залишатися основою навчання здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,* де формуються головні професійні навички художнього творення. Аби запобігти протиріч між академічними традиціями і креативами дійсності, а з тим і забезпечити студентів-здобувачів якісним знанням сучасних процесів образотворення, достойну інтелектуалізацію творчого потенціалу, розширення кругозору і тяжіння до самостійної художньої діяльності необхідно *співіснування двох необхідних умов.* Традиціоналізму, як первісної системи класичних знань, і реалізація художніх запитів сучасності.

Виникає питання, як поєднати традиційну укоріненість загальноосвітньої науково-методичної практики, принаймні в системі ХГФ, із необхідною даністю нової тематики, не залучаючи додаткових годин і фінансових ресурсів? Докладно розглянувши навчальні програми і обсяг годин з образотворчих дисциплін, дійшли висновку, що найбільш зручними можуть стати вибіркові компоненти освітньої програми – «дисципліни за вибором», які поглиблюють спеціальні компетентності в навчанні бакалаврів, і логічно виходять у другий (магістерський) рівень вищої освіти. З погляду на реалізацію магістерського курсу «дисциплін за вибором» за темою «Модерні форми мистецтва», та позааудиторні експериментальні проби знайомства з ними, започатковані ХГФ Університету Ушинського (Одеса), були зроблені висновки широкого інтересу студентів-здобувачів до нових для них мистецьких явищ. Ба більше – приваблювала легальна можливість практичної спроби власних сил у цій, донедавна «чутливій», сфері мистецтва. Поруч з позитивом, випливли і певні проблеми. Брак годин магістерських «дисциплін за вибором» провокували інформативність і поверховість знань. Звернувши на це увагу, вважаємо логічно виправданим кроком запровадження курсу модерного мистецтва серед «дисциплін за вибором» бакалаврату 1–4 курсів. Надалі закріплення магістратурою з можливістю виходу на дипломне проектування. Це об'єктивний варіант, що дасть необхідну часову достатність навчальному процесу, забезпечить максимальне знайомство з матеріалом і його практичне засвоєння.

Можливою проблемою, з якою зіткнеться викладач у вище означеному процесі, може бути необхідність адаптації студента в систему модерних форм

творення, яка в подальшому має стати питанням методичного змісту. Важливим є професійне уміння викладача створювати безконфліктний, психологічно-урівноважений перехід студентської авдиторії від звичних академічних завдань до роботи з *художньої трансформації* об'єктів на умовно-предметні та формально-образні варіанти. Звісно, тут очікувані знання і відповідний досвід – якості, що також потребують фахової обізнаності. І ця необхідність не риторичне побажання, а прямий провідник в обрану сферу педагогічної практики, де на сьогодні, на жаль, гостро відчувається брак спеціалістів подібного напрямку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Викладені в статті докази, наміри і необхідність включення у художньо-педагогічну освіту курсу сучасного мистецтва на рівні його первинної форми «модернізму» достойні практичної реалізації. Тим більше, що майже усі художні навчальні заклади країни так чи інакше практикують подібне, хоча не схильні афішувати це вголос. Аби вийти з «кута невизначеності» потрібна сміливість і певна доказова база необхідності. Саме таку намагалися створити автори у текстовому варіанті статті, не претендуючи на виключну цінність поради. Напроти, тут необхідний подальший науковий і методичний пошук прийнятних варіантів, консенсус доказів і пропозицій. Проте і на цій стадії існує незаперечна серйозність у ставленні до нашої пропозиції студентів-здобувачів, кількість яких завжди перевищує групову можливість бажаючих удосконалити свій потенціал на магістерському курсі «дисциплін за вибором», або на позааудиторних заняттях відповідної тематики.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афоніна, О. (2021). Сучасне мистецтво в теорії та практиці. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, (1), 48–52. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2021.229550
2. Бабунич, Ю. (2018). Український живопис доби модернізму: Національне та інтернаціональне в абстракціонізмі та конструктивізмі. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*, (37), 21–33. URL: https://lnam.edu.ua/files/Academy/nauka/visnyk/pdf_visnyk/37/21-33_%D0%91%D0%B0%D0%B1%D1%83%D0%BD%D0%B8%D1%87.pdf
3. Бадянова, К., & НАОМА. (2017). Розмови (Академія. Підвалини). *Prostory*. URL: https://prostory.net.ua/ua/avtorski-rozdily/sections/63-rozmovy-akademiia-pidvalyny/192-rozmovy-akademiia-pidvalyny
4. Баршинова, О. (2015). Сучасне українське мистецтво: Історична пам'ять та світовий контекст. *Korydor*. URL: https://korydor.in.ua/ua/authop/oksannabarshynova
5. Баршинова, О. (2026, 25 січня). Материк модернізму: Що ми не знаємо про українську культуру 1920–1930-х. *LB.ua*. URL: https://lb.ua/culture/2026/01/25/718431_materik_modernizmu_scho_mi.html
6. Богомазов, О. (2020). Закон зміни. В Д. Горбачов (Упоряд.), *Український художній авангард* (с. 69). Дух і література.
7. Вишеславський, Г. (2020). Contemporary art України: Від андеграунду до мейнстріму. Інститут проблем сучасного мистецтва НАМ України.
8. Давимука, С. (2021). Екосистема мистецтва: Наукові засади становлення та сучасні практики. ДУ «Інститут регіональних досліджень НАН України».
9. Євсюков, О., & Телегіна, С. (2013). Визначення значущості інновації в освіті (теоретичний аспект). *Молодь і ринок*, (12), 111–114. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2013_12_25
10. Колісник-Гуменюк, Ю. (2021). Теоретичні та методичні засади професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін у закладах вищої освіти (Автореферат дисертації доктора педагогічних наук). Хмельницький національний університет. URL: https://uacademic.info/ua/document/0521U100265#!
11. Малевич, К. (2020). Малярство в проблемі архітектури. В Д. Горбачов (Упоряд.), *Український художній авангард* (с. 364). Дух і література.
12. Малевич, К. (2020). Спроба визначення залежності між кольором і формою в малярстві. В Д. Горбачов (Упоряд.), *Український художній авангард* (с. 375). Дух і література.
13. Міронова, Т. (2021). Українське мистецтво з початку 2000-х років: «Друге відродження» у світовому культурному полі. Культура і сучасність, 23(1). DOI: https://doi.org/10.32461/2226-0285.1.2021.238615.
14. Наконечна, Л. (2020, 3 грудня). Проти кафедри сучасного мистецтва. Prostory. https://prostory.net.ua/ua/krytyka/505-proty-kafedry-suchasnoho-mystetstva
15. Нога, О. (1993). Давид Бурлюк і мистецтво всесвітнього авангарду. Основа.
16. Павельчук, І. (2018). Художні моделі абстрактного живопису в Україні: 1989–2000 (Епістемологія кремації). Видавничий дім «Києво-Могилянська академія».
17. Kandinsky, W. (1926). Punkt und Linie zu Fläche: Beitrag zur Analyse der malerischen Elemente. Verlag A. Langen.
18. Kandinsky, W. (1967). To the point and line to plane (Russian ed., pp. 15–16). Inter-Language Literary Associates.

REFERENCES

1. Afonina, O. (2021). Suchasne mystetstvo v teoriyi ta praktytsi [Contemporary art in theory and practice]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv*, (1), 48–52. https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2021.229550
2. Babunych, Yu. (2018). Ukrainskyi zhyvopys doby modernizmu: Natsionalne ta internatsionalne

v abstraktsionizmi ta konstruktyvizmi [Ukrainian painting of the modernist era: National and international in abstractionism and constructivism]. *Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv*, (37), 21–33. URL: https://lnam.edu.ua/files/Academy/nauka/visnyk/pdf_visnyk/37/21-33_%D0%91%D0%B0%D0%B1%D1%83%D0%BD%D0%B8%D1%87.pdf

3. Badyanova, K., & Mamai, A. (2017, May 1). Fragment of a conversation between the curator of the art course and students of NAOMU. Prostory. URL: https://prostory.net.ua/ua/avtorski-rozdily/sections/63-rozmovy-akademiia-pidvalyny/192-rozmovy-akademiia-pidvalyny

4. Barshynova, O. (2015, March 10). Suchasne ukrainske mystetstvo: Istorychna pamiat ta svitovyi kontekst [Contemporary Ukrainian art: Historical memory and global context]. Korydor. URL: https://korydor.in.ua/ua/authop/oksannabarshynova

5. Barshynova, O. (2026, January 25). Materyk modernizmu: Shcho my ne znayemo pro ukrainsku kulturu 1920–1930-kh [Mainland of modernism: What we don't know about Ukrainian culture of the 1920s–1930s]. LB.ua. URL: https://lb.ua/culture/2026/01/25/718431_materik_modernizmu_scho_mi.html

6. Bohomazov, O. (2020). Zakon zminy [The law of change]. In D. Horbachov (Ed.), Ukrainskyi khudozhniy avanhard [Ukrainian artistic avant-garde] (p. 69). Dukh i literatura.

7. Davymuka, S. (2021). Ekosystema mystetstva: Naukovi zasady stanovlennya ta suchasni praktyky [Ecosystem of art: Scientific foundations of formation and modern practices]. Institute of Regional Research of NAS of Ukraine.

8. Kandinsky, W. (1926). Punkt und Linie zu Fläche: Beitrag zur Analyse der malerischen Elemente [Point and line to plane: Contribution to the analysis of the pictorial elements]. Verlag A. Langen.

9. Kandinsky, W. (1967). To the point and line to plane (Russian ed., pp. 15–16). Inter-Language Literary Associates.

10. Kolisnyk-Humenyuk, Yu. (2021). Teoretychni ta metodychni zasady profesiyno-pedahohichnoi pidhotovky vykladachiv profesiyno-khudozhnikh dystsyplin u zakladakhvyshchoyiosvity[Theoreticalandmethodological foundations of professional and pedagogical training of teachers of professional and artistic disciplines in higher education institutions] (Doctoral dissertation abstract). Khmelnytskyi National University. URL: https://uacademic.info/ua/document/0521U100265#!

11. Malevych, K. (2020a). Malyarstvo v problemi arkhitektury [Painting in the problem of architecture]. In D. Horbachov (Ed.), Ukrainskyi khudozhniy avanhard [Ukrainian artistic avant-garde] (p. 364). Dukh i literatura.

12. Malevych, K. (2020b). Sproba vyznachennya zalezhnosti mizh kolyorom i formoyu v malyarstvi [An attempt to determine the dependence between color and form in painting]. In D. Horbachov (Ed.), *Ukrainskyi khudozhniy avanhard* [Ukrainian artistic avant-garde] (p. 375). Dukh i literatura.

13. Mironova, T. (2021). Ukrainian art since the early 2000s: The «Second Revival» in the world's cultural field. *Culture and Contemporaneity*, 23(1). DOI: https://doi.org/10.32461/2226-0285.1.2021.238615.

14. Nakonechna, L. (2020, December 3). Proty kafedry suchasnoho mystetstva [Against the department of contemporary art]. Prostory. URL: https://prostory.net.ua/ua/krytyka/505-proty-kafedry-suchasnoho-mystetstva

15. Noha, O. (1993). Davyd Burlyuk i mystetstvo vsesvitnoho avanhardu [David Burliuk and the art of the world avant-garde]. Osnova.

16. Pavelchuk, I. (2018). Khudozhni modeli abstraktnoho zhyvopysu v Ukrayini: 1989–2000 (Epistemolohiya krematsiyi) [Artistic models of abstract painting in Ukraine: 1989–2000 (Epistemology of cremation)]. Kyiv-Mohyla Academy Publishing House.

17. Vysheslavskyi, H. (2020). Contemporary art Ukrayiny: Vid andehraundu do meynstrimu [Contemporary art of Ukraine: From underground to mainstream]. Institute for Contemporary Art Problems of Modern Art Academy of Ukraine.

18. Yevsyukov, O., & Telehina, S. (2013). Vyznachennya znachushchosti innovatsiyi v osviti (teoretychnyy aspekt) [Determining the importance of innovation in education (theoretical aspect)]. *Molod i rynok*, (12), 111–114. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2013_12_25

Contemporary art in the process of professionalization of art-pedagogical and art education

Luka Valeriiovych Basanets
Senior Lecturer at the Department
of Fine Arts
The State Institution «South Ukrainian
National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky»
ORCID: 0000-0003-3407-5572

Tetiana Mykolaivna Maslova
Senior Lecturer at the Department
of Fine Arts
The State Institution «South Ukrainian
National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky»
ORCID: 0000-0002-8893-3352

Стаття поширюється на умовах ліцензії
відкритого доступу (CC BY 4.0)

The aim of the study is to analyze the expediency/necessity of introducing a theoretical and practical course on informal methods of visual art making– which developed successfully during the 20th and 21st centuries outside the norms of the academic system and are theoretically defined as «contemporary art» – into the system of art-pedagogical education. In accordance with this objective, several research methods were employed, the key ones being the scientific-analytical method – to analyze the positive aspects of integrating this topic into the practical domain of art education – and the empirical method – to provide recommendations for implementing the specified topic into the educational process.
The article offers several proposals for realizing this idea, drawing upon current artistic realities and the keen interest in contemporary visual art demonstrated by student youth – the most dynamic segment of the country's creative potential. A series of fundamental questions shaping the key provisions of the overall scope of the authors' chosen topic is raised. The paper proposes introducing a set of measures into the education of art majors to study and practically consolidate modern art forms without ignoring, but rather safeguarding, academic professional foundations, thereby establishing a balanced parity between two conceptually distinct, artistically active means of creation. It is demonstrated that realistic forms of representation do not constitute static knowledge, and that modern art education in graphic arts faculties must encompass a broad spectrum of forms and methods of artistic stylistics across all types and genres of visual art.
Keywords: *Contemporary art, modernism, objectlessness, abstract art, creative form creation, principles of creation, fine arts, arts-pedagogical and arts education.*

Іван Дмитрович Беценко

Компонентна структура емоційно-інтелектуального розвитку викладача сольного співу

УДК 3378.147:78.071.2
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.3

Іван Дмитрович Беценко
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: 0009-0003-7551-2713
Researcher ID: LZH-6808-2025

Дата першого надходження статті до видання: 15.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 09.11.2026

Мистецька освіта України робить вагомий внесок у світову скарбницю культурних цінностей, активно трансформує усталені академічні вокально-педагогічні традиції у сучасний освітній простір та висуває нові вимоги до професійної підготовки викладачів мистецьких дисциплін. В умовах динамічного оновлення змісту мистецької освіти особливої значущості набуває фахова майстерність викладача, його здатність до ефективної емоційної взаємодії з учнями-вокалістами, створення сприятливого творчого середовища та індивідуального вектору розвитку кожного з них.
Специфіка професійної діяльності викладача сольного співу передбачає тривалий міжособистісний контакт, високий рівень емоційної залученості та необхідність розуміння психологічних особливостей учнів. Тому ефективність педагогічної діяльності значною мірою залежить від рівня сформованості його емоційного інтелекту як важливої професійної якості. Розвинений емоційний інтелект сприяє створенню атмосфери довіри, психологічного комфорту та творчої свободи, що є важливою умовою формування вокально-виконавських компетентностей учнів, розвитку артистизму, сценічної впевненості та здатності до художньої інтерпретації музичних творів.
Мета статті – обґрунтувати компонентну структуру емоційно-інтелектуального розвитку викладача сольного співу, визначити критерії та показники її оцінювання. Методологія дослідження ґрунтується на системному, компетентнісному та особистісно-діяльнісному підходах; використано аналіз і синтез наукових джерел, порівняльний і структурно-функціональний аналіз, педагогічне моделювання та узагальнення.
Результати дослідження полягають у виокремленні п'яти взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-емоційного, когнітивно-пізнавального, рефлексивно-діяльнісного, комунікативно-емпатійного та творчо-інтерпретаційного, а також відповідних критеріїв оцінювання: емоційно-перцептивного, когнітивно-аналітичного, рефлексивно-регулятивного, комунікативно-емпатійного та творчо-інтерпретаційного. Зроблено висновок, що емоційно-інтелектуальний розвиток є важливою складовою професійної компетентності викладача сольного співу, забезпечує ефективність педагогічної взаємодії, якість вокально-виконавської підготовки учнів та створення сприятливого емоційно-творчого освітнього середовища. Запропонована структура створює підґрунтя для подальшого визначення рівнів сформованості та розроблення методичних систем професійного вдосконалення викладачів.
Ключові слова: *викладач, здобувач, емоція, інтелект, компетентність, професіоналізм, сольний спів, компоненти, критерії оцінювання.*

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх викладачів визначається новою стратегією розвитку музичної освіти в Україні, що корелює із законами «Про освіту» (2014), «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Концепцією нової української школи (2016), Професійним стандартом «Викладач мистецької школи (за видами навчальних дисциплін)» (2022), які актуалізують потребу суспільства у новій генерації молодих фахівців високо освітнього, духовно багатого й креативного рівня. Вищезазначене відповідає сучасним європейським освітнім стандартам і спрямовує їх на ґрунтовне опанування фахових компетентностей, готовність до постійного їх апгрейду, безперервного саморозвитку в умовах швидких змін, що мають підтвердити педагогічну майстерність і професіоналізм.

Такі ініціації ми інтерпретуємо у контексті реалізації пріоритетних завдань емоційно-інтелектуального розвитку викладача сольного співу як-от: виховання самодостатньої особистості для успішної професійної діяльності і самореалізації; спрямованість на адаптацію європейського стилю мислення; суттєвого вдосконалення форм і методів у розвитку емоційного інтелекту сучасного викладача.

Огляд літератури охопив її результати в напрямах філософії, культурології, музикознавства, психології, вокальної педагогіки, що розглядають емоцію та інтелект в соціокультурному контексті, специфіку вокально-сценічного виконавства, ідеали вокального мистецтва та їх психологічні аспекти. Особливо цінними для нашого дослідження виявились праці, що зосереджені на розробці критеріїв та показників сформованості емоційної, інтелектуальної, сценічно-образної культури, міжособистісної творчої взаємодії, художньо-мовленнєвих умінь, вокальної підготовки та компетентності майбутніх викладачів сольного співу.

Отже згідно з дослідженнями *О. Музики*, творчі здібності майбутніх викладачів образотворчого мистецтва складаються з наступних компонентів: *мотиваційного* (зацікавленість у творчості, прагнення до самовираження та пошуку нового), *емоційного* (чутливість до краси, цілеспрямованість,

здатність до рефлексії), *когнітивного* (творче мислення, розвинена уява, пам'ять та сприйняття) та *діяльнісного* (володіння технічними навичками та вміння відтворювати реальність) (Музики, 2011, с. 8).

У свою чергу, *А. Линовицька* визначає структурні компоненти художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців як-от: *емоційний* (здатність відчувати красу світу та мистецтва через розвинену емоційну сферу), *когнітивний* (поєднання знань про культуру та мистецтво, що стимулює творче мислення, уяву та інтуїцію), *оцінний* (система особистісних естетичних цінностей, що проявляється у вибірковому ставленні до явищ), *комунікативний* (важливість естетичного спілкування та вираження думок) та *творчо-діяльнісний* (здатність створювати творчі проєкти відповідно до загальнолюдських цінностей та законів краси) (Линовицька, 2018, с. 91).

Натомість *Н. Косінською* запропоновано комплексний підхід до оцінки світоглядних цінностей, інтерпретаційних вмінь та сценічної майстерності майбутніх викладачів, які виокремились у *мотиваційно-афективному, когнітивно-інформаційному* та *діяльнісно-розвивальному* критеріях. У процесі дослідження набуття ними професійної компетентності вчена визначає її як комплексну особистісно-професійну характеристику (Косінська, 2017).

О. Білостоцька обговорює здатність здобувачів щодо ефективного здійснення різноманітної діяльності (педагогічної, наукової, виконавської, організаційної, просвітницької, мистецтвознавчої) в умовах постійних змін. Означені наукинею компетентності відображують рівень професійної підготовки, сформованості особистісних якостей, здібностей, цінностей, мотивації та досвіду роботи у вищій школі. О.Білостоцька виділяє чотири ключові компоненти професійної компетентності магістра музичного мистецтва: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний* та *регулятивно-рефлексивний*. Особливої уваги в роботі набув *мотиваційно-ціннісний* компонент як основний для професійного самовдосконалення, так як він пов'язаний з особистісними смислами, цінностями та соціальними установками майбутнього викладача (Білостоцька, 2020, с. 74).

У контексті формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва *Ю. Смаковський* наголошує культуротворчий потенціал духовної музики як джерела морально-естетичної досконалості, що стимулює безперервний саморозвиток, потребу в гармонізації емоцій, вмінні ними керувати. Вчений зосереджується на *мотиваційному, когнітивному* та *поведінковому* компонентах у даному процесі (Смаковський, 2015, с. 130).

Дані відомості розширили наше уявлення про компонентну структуру досліджуваних явищ та спрямували на окреслення змістовної інтерпретації компонентів, критеріїв оцінювання, показників емоційно-інтелектуального розвитку викладачів сольного співу.

Мета статті висвітлює компонентну структуру означеного феномена, критерії оцінки та впровадження відповідних методів у процес його розвитку.

Методологія дослідження. Дослідження ґрунтується на системному, компетентнісному та особистісно-діяльнісному підходах. Використано теоретичні методи: аналіз і синтез наукових джерел з філософії, психології, музичної педагогіки та вокальної методики; порівняльний аналіз наявних компонентних структур професійної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін; структурно-функціональний аналіз; педагогічне моделювання; узагальнення й інтерпретація результатів.

Результати та їх обговорення. Авторське визначення поняття «емоційно-інтелектуальний розвиток викладача сольного співу» уґрунтувало структурні компоненти означеного явища, які мають забезпечити його методико-педагогічну завершеність: *мотиваційно-емоційний, когнітивно-пізнавальний, рефлексивно-діяльнісний, комунікативно-емпатійний, творчо-інтерпретаційний* та відповідні до них критерії оцінювання: *емоційно-перцептивний, когнітивно-аналітичний, рефлексивно-регулятивний, комунікативно-емпатійний, творчо-інтерпретаційний*.

Мотиваційно-емоційний компонент виявляє позитивне ставлення майбутніх викладачів сольного співу до вокально-педагогічної роботи, заснованої на академічних принципах та включають: інтеграцію різних мотивів як поєднання особистісних інтересів до педагогічної сфери; прагнення до досконалості, що окреслює бажання опанувати знання, вміння та навички на високому рівні у системі вокально-виконавського стилю bel canto; усвідомлення особистісної значущості та готовність брати на себе відповідальність за вирішення творчо-педагогічних завдань.

Означений компонент наголошує на устремління здобувачів освіти працювати у сфері викладання співу, їхню мотивацію до самопізнання та професійного розвитку, інтерес до взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу; досягнення високих результатів у мистецькій діяльності, що, у свою чергу, позитивно впливає на рівень методичної зрілості та готовність до ефективної вокально-педагогічної роботи з учнями мистецьких шкіл. А також вбачає формування творчої особистості учня через дисципліни професійного циклу (сольний спів, клас ансамблю, культура сценічної мови, акторська майстерність та ін.).

Ми розглядаємо цінності академічної вокально-виконавської школи як стрижневу аксіому в освітньому процесі. Відтак мотиваційно-емоційний аспект зосереджується на ціннісному ставленні

викладача співу до ідеалу академічного тону, опанування технік італійської вокальної школи, що створює міцну базу професійних знань, умінь та навичок та сприяє розвитку його емоційно-інтелектуальної культури.

Одним із ключових напрямків наукових досліджень значиться вивчення психологічних чинників, що впливають на мотивацію, творчий ресурс і виконавсько-творчі здібності освітян. Зокрема вони представляють: аналіз психологічних механізмів, що стимулюють до вокального навчання (Х. Чанхао), професійну самореалізацію майбутніх викладачів вокалу (М. Сухолова), розвиток артистизму у майбутніх педагогів мистецтва (Л. Мержева), формування творчих здібностей майбутніх вчителів музики в умовах сучасної вокальної освіти (Г. Панченко), а також дослідження зв'язків між інтелектом та емоціями у вокалістів (Ф. Мустафаєв). А. Шпирка, у свою чергу, досліджує емоційні стани вокалістів під час сольного співу та розробляє комплекс рекомендацій, що включають техніки емоційної саморегуляції, дихальні вправи, самонавіювання та розвиток емпатії, спрямовані на підвищення емоційної насиченості вокального виконання (Шпирка, 2019).

Емоційна сфера індивідуальності співака і викладача стала об'єктом глибокого наукового осмислення дослідниками, що ми інтерпретуємо в контексті їхньої емоційно-інтелектуальної академічної підготовки, наприклад: емоційна культура як елемент професійної підготовки майбутніх музичних педагогів (Т. Дорошенко), емоціональна культура майбутнього викладача шляхом створення емоціональних ситуацій у вузівському процесі (І. Могилей), вплив емоцій на процеси сприйняття та запам'ятовування (J. Forgas, O. Bower), основні компоненти та функції емоцій (C. Izard), їх роль у розвитку особистості (C. Malatesta) та еволюційне значення для їх адаптації (R. Plutchik).

На особливу увагу заслуговує дослідження А. Зарицької, яка висвітлює емоційність як фундамент професійної компетентності майбутнього вокаліста та стверджує, що емоції є потужним засобом для вдосконалення техніки співацького голосу. Вона описує емоційну характеристику співака як стан, що досягається завдяки найвищому рівню виразності, дієвості та збалансованості вольових та інтелектуальних аспектів особистості (Зарицька, 2016, с. 32).

У контексті підготовки викладача сольного співу *емоційно-перцептивний критерій* фіксує рівень сформованості здатності до сприйняття, диференціації та відображення емоцій. Вказаний критерій набуває особливого значення, оскільки вокальне мистецтво ґрунтується на точності інтонаційно-емоційної передачі змісту твору в емоційній репрезентації голосу та викладацькому показі. Даний критерій забезпечує оцінку адекватності емоційного сприйняття та виступає передумовою подальших когнітивно-регулятивних процесів. До його показників належать: точність розпізнавання власних емоційних станів; здатність ідентифікації емоцій оточуючих (однокурсників, слухачів, учнів); чутливість емоційної виразності музичного матеріалу; виразність емоційного відгуку на художній образ.

Когнітивно-пізнавальний компонент у контексті фундаментальної підготовки майбутнього викладача сольного співу, зокрема розвитку його емоційного інтелекту включає глибоке розуміння культуротворчого напряму академічної вокальної школи та передбачає: *теоретико-інтелектуальне* опанування історії розвитку *bel canto*, вплив композиторської, педагогічної та виконавської шкіл барокової доби на естетику вокалу, творчість видатних виконавців XVII–XXI ст., заглиблення до основних принципів італійської вокальної школи та її осучасненої традиції; *педагогічні навички* – засвоєння педагогічних ідей та принципів видатних вокальних теоретиків і практиків різних століть, розуміння станів, емоцій, вікових особливостей учня, типу голосу та будови голосового апарату; розвиток свободи, артистизму, сценічної культури, педагогічного впливу на учня; вивчення традиційних та інноваційних методів, форм і прийомів у процесі опанування культури співу.

Так само як і *навички роботи з ілюстративним матеріалом* та *вокальним репертуаром*, наслідування методико-педагогічного досвіду попередніх і сучасних поколінь – Дж. Каччіні, П. Тозі, Дж. Манчіні, М. Гарсіа, Ф. Ламперті, К. Еверарді, У. Мазетті, О. Мишуги, С. Крушельницької, О. Благовидової, М. Донець-Тессейр, Є. Мірошниченко, В. Антонюк, Н. Гребенюк, Н. Овчаренко та ін.

Наше дослідження визначає емоційно-інтелектуальну естетику як невід'ємну частину світової художньої культури XVII–XXI ст., що відображає історичний процес становлення унікального співака, артиста, викладача, які володіють винятковою виконавською й педагогічною майстерністю та здатні до глибокого осмислення, інтерпретації, активної взаємодії з соціумом. Включно й вміння керуватись естетичними принципами високого мистецтва та репрезентувати розвинені особистісні якості. За таких умов митці набувають статусу носіїв європейської академічної оперно-концертної традиції, яка слугує еталоном у процесі культуротворення. Таким чином узагальнення процесу емоційно-інтелектуального розвиту викладача сольного співу аргументує питання його якісної професійної підготовки.

Відповідний зазначеному компоненту *когнітивно-аналітичний критерій* відображає рівень теоретичної обізнаності та усвідомлення закономірностей функціонування емоцій у вокально-виконавському та педагогічному контекстах. Він пов'язаний із формуванням професійного мислення, що включає розуміння психологічних механізмів впливу

музики на особистість. Когнітивно-аналітичний критерій забезпечує смислову організацію емоційного досвіду та його інтеграцію у професійну діяльність. До його показників належать: сформованість знань про природу та функції емоцій; усвідомленість ролі емоцій у вокальному виконавстві; орієнтованість на концепції емоційного інтелекту; практичність використання теоретичних знань у аналізі музичного твору та педагогічній діяльності.

Рефлексивно-діяльнісний компонент емоційно-інтелектуального розвитку викладача сольного співу коментує його здатність до усвідомлення власних емоційних станів, дієвих комунікативних проявів, проекції педагогічних стратегій та аналізу дії, доцільного коригування їх у процесі навчання юних вокалістів з метою створення емоційно безпечного, художньо мотивувального та професійно результативного середовища вокального навчання.

Для викладача сольного співу емоційно-інтелектуальний розвиток визначає його компетентність у глибокому аналізі занять, насиченні їх змістовністю, оцінюванні результативності застосованих методик, уважному спостереженні за емоційним станом учня та адаптації своєї педагогічної стратегії до його потреб. Включно й створенні психологічної атмосфери, застосовуванні мотиваційних інструментів для заохочування індивідів до вокального вдосконалення. Надзвичайно важливими якостями у даному процесі виступають емпатія, вміння керувати власними емоціями, приймати відповідальні рішення, нівелювати творче хвилювання учнів, невпевненість чи страх перед виступом, запобігати зовнішніх подразників.

Заглиблення до кваліативних аргументів розкриває сутність *рефлексії* як погляду всередину себе, здатності аналізувати власні думки, почуття, дії та їх наслідки. Для викладача сольного співу такі засади означають: розуміти, а не тільки бачити емоційні стани учня, знаходити причини їх виникнення; мати адекватну самооцінку й визначення своїх сильних та слабких сторін. Ключовим тут значиться перехід від *усвідомлення до активної педагогічної дії* як здатності викладача оцінювати власну педагогічну поведінку, емоційні реакції, ефективність комунікації, рівень емпатії, коректність критичних зауважень, вплив власного емоційного стану на атмосферу заняття.

У самому процесі *діяльності* ми вбачаємо акт перетворення рефлексії на результат, оскільки рефлексія без дії демонструє тільки роздуми. Тож рефлексивно-діяльнісний компонент коментує методичну зрілість викладача як еталону в застосуванні доцільних методів аналізу й педагогічного впливу на реципієнта. Наприклад, в *адаптації методики* важливо розуміти, що певний метод можливо не працює у конкретному випадку та вимагає його заміни, знаходження іншого підходу до пояснення, вибору типів вправ, репертуару, демонстрації показів, використання більшого часу для підготовки; *емоційній підтримці* учня перед виступом, застосування технік релаксації, психологічних тренінгів, дихальних вправ для уникнення серцебиття, паніки, зайвих емоцій, а також підбадьорювання, нагадування про його успіхи; *створенні індивідуального підходу*, стратегії, вектору, в яких кожен учень виступає особистістю зі своїми унікальними талантами й потребами; *постійному самовдосконаленні* як довготривалої рефлексії щодо своєї роботи та дії відповідно до власних настанов і висновків. Такий викладач ніколи не зупиняється, він йде уперед, вчиться упродовж життя, розвивається інтелектуально, набуває емоційної стабільності, стає сталим професіоналом.

У контексті викладання сольного співу даний аспект проявляється у готовності педагога поєднувати емоційне розуміння з конкретними практичними кроками: підбирати індивідуальні вокальні завдання, допомагати учневі долати інтонаційні, дихальні, артикуляційні проблеми без психологічного тиску, підтримувати його творчі пориви та вчити його самостійно аналізувати власні вокальні досягнення. Отже рефлексивно-діяльнісний компонент забезпечує перехід емоційного інтелекту викладача від внутрішнього усвідомлення до педагогічно доцільної, гуманної та результативної вокально-освітньої дії.

Рефлексивно-регулятивний критерій рецензує здатність викладача до усвідомлення, оцінювання та цілеспрямованої регуляції власних емоційних станів. У вокально-педагогічній діяльності згадане пов'язано з необхідністю підтримання емоційної стабільності в умовах навчального процесу й сценічно-виконавської рецепції. Даний критерій визначає ефективність застосування емоційного інтелекту в практичній діяльності. У даному контекстному полі ми окреслюємо наступні показники: рефлексивність власних емоцій;сформованість навичок самоконтролю; регулятивність емоційних станів у процесі виконавської інтерпретації вокальних творів; стійкість щодо сценічного хвилювання; стабільність емоційної рівноваги у педагогічній площині.

Комунікативно-емпатійний компонент досліджуваного феномена наголошує здатність викладача сольного співу до ефективної міжособистісної взаємодії, емоційного розуміння учнів та створення творчо-психологічної атмосфери для їхнього фахового й особистісно-інтелектуального зростання. У специфіці вокально-виконавської діяльності учнів, що передбачає індивідуальний підхід та максимальну емоційну залученість, комунікативно-емпатійна компетентність викладача виступає важливим чинником успішності освітнього процесу. Вона забезпечує встановлення довірливих відносин між викладачем і учнем, сприяє подоланню психологічних бар'єрів, сценічного хвилювання, невпевненості у власних виконавських можливостях. Тож

сутність даного компонента полягає у здатності викладача розпізнавати емоційні стани учнів, адекватно реагувати на них, проявляти емпатію, педагогічний такт, підтримку й доброзичливість.

Високий професійний рівень спілкування викладача з учнями, батьками, колегами виступає фундаментальною істиною в комунікації та сприяє вдосконаленню творчих та інтелектуальних здібностей самого наставника, вмінню транслювати знання й досвід. Водночас вищезазначене набуває значущості в готовності учня до співпраці та відкритості, що формує складні педагогічні зв'язки. Основними формами такого спілкування виступають аудиторні заняття в репетиційному форматі (індивідуальні, групові) та позааудиторні заходи (конкурси, концерти, фестивалі, майстер-класи). У даному контексті нами підкреслено необхідність індивідуального підходу до кожного юного співака, формування його особистості, світогляду, характеру, інтелекту, а також розкриття творчого потенціалу й сценічної свободи.

Сучасні українські вчені – Т. Дорошенко, М. Заброцький, Д. Лісун, О. Мерзлякова, Л. Савенкова – актуалізують у своїх дослідженнях комунікативну компетентність викладача, психологічний вимір мистецтва діалогу, формування навичок педагогічного спілкування, емоційну культуру майбутнього викладача музики, інтерпретацію музичного твору як засобу розвитку емоційної сфери особистості музиканта-виконавця. Тож, на нашу думку, розвиток емоційного інтелекту викладача співу через комунікативний підхід вимагає тісного зв'язку між емоційним станом учня у процесі навчання та педагогічною й вокально-виконавською практикою. Зокрема у процесі інтерпретації вокального твору передбачається залучення учнів до академічних норм у співі, адекватного відтворення змісту й образу тексту, художнього втілення вокальних технік, емоційного насичення репетицій та сценічних виступів, а також встановлення природної комунікації зі слухачем.

Етичний контекст даного компонента окреслюють його складники у структурі: *емпатійності* – інтегральної професійно-особистісної характеристики викладача сольного співу, що полягає у здатності встановлювати глибокий емоційний контакт з учнем. Вона проявляється у чутливому сприйнятті емоційних станів юних митців, їхніх переживань, потреб, що дозволяє адаптувати педагогічний підхід та цілеспрямовану підтримку до оптимізації вокально-творчого розвитку особистості; *комунікативної компетентності* – уміння створювати ефективну педагогічну взаємодію, вести конструктивний діалог і забезпечувати зворотний зв'язок; *педагогічної толерантності* – прийняття індивідуальних особливостей учнів, повага до їхньої особистості; *емоційної підтримки* – здатність створювати здоров'язбережувальну психологічну атмосферу й умови для творчої свободи учня-співака; *емоційної виразності спілкування* – використання інтонації, вербально-невербальних засобів комунікації, грамотної художньо-образної мови у педагогічній взаємодії.

Для викладача академічного співу зазначений аспект набуває першочергового значення, адже вокальне мистецтво нерозривно пов'язане з емоційною складовою особистості. Людський голос, будучи одним з найтонших інструментів самовираження, обумовлює значну залежність ефективності навчального процесу від психологічного благополуччя учня та рівня його довіри до викладача. Паралельно емпатійний підхід стимулює розкриття творчих здібностей вихованця, сприяє формуванню його сценічної впевненості та емоційної експресивності.

Комунікативно-емпатійний критерій даного компонента уточнює рівень, що пов'язаний із здатністю до емоційно насиченого міжособистісного контакту. Означений критерій виявляє результативність педагогічного безконфліктного опосередкування через емпатію, повагу, спеціальні методики, загальнолюдські цінності та сприяє формуванню довірливих відносин. Він містить наступні показники: комунікативність емоційного спілкування; емпатійність; адекватність емоційних реакцій у спілкуванні; сприятливість позитивного психологічного клімату; ефективність емоційного впливу в педагогічному процесі; володіння техніками конструктивної комунікації; використання емоційно доцільних вербальних і невербальних засобів спілкування, мотивацію через емоційне залучення та підтримку юних співаків.

Творчо-інтерпретаційний компонент віддзеркалює, за нашим розумінням, синергію глибини мистецтва та непересічних творчих якостей викладача сольного співу. Ми розглядаємо мистецтво сольного співу як значний емоційний зв'язок музики з реципієнтом, в якому роль викладача стає надзвичайно багатогранною. Наставник не тільки концептуалізує знаннєву площину, але й формує особистість майбутнього музиканта і носія академічної культури та розширює його емоційний інтелект. Даний компонент узагальнює здатність викладача глибоко розуміти, відчувати й творчо інтерпретувати музичний твір; надихати учня бачити унікальність музики; спираючись на свій професійний досвід, знання й емоційну чутливість допомагати юному співаку розкривати весь духовний ресурс вокального твору та репрезентувати власну особистість.

Наше зацікавлення обраним компонентом ініціювало виявлення його ключових аспектів, наприклад, щодо: *емоційної проникливості*, за якої викладач має розпізнавати й розуміти емоційний зміст музики, її настрої, динаміку, нюанси, формоутворення, агогіку; вміти прочитувати серед текстологічних засобів

виразності історію, сюжет, епоху, які озвучив композитор, – для опанування учнем емоційної глибини твору; *творчого мислення та уяви*, у процесі яких викладач не повинен обмежуватись стандартними інтерпретаціями, навпаки він має бути відкритим до нових ідей, експериментів, пошуку оригінальних рішень. Однак не виключати формування цілісного художнього образу, осмислення сюжету й персонажів, створення тонкої та коректної інтерпретації змісту твору, а також надання педагогічної допомоги учневі-співаку у відтворенні його емоційного та інтелектуального наповнення.

У продовженні висвітлення ключових аспектів ми звернулись також до: *розвитку емоційного інтелекту учня* як одного з найважливіших напрямів, так як викладач, який демонструє перфективну емоційну чутливість та творчий підхід, – стимулює даний процес. Він спрямовує здобувача до *розпізнавання власних емоції*, наприклад, в музиці, що впливає на його внутрішній стан та які почуття вона викликає; *керування емоціями* й використання їх для більш виразного виконання, але ж недозволення їм заважати; *емпатійної рефлексії* – в розумінні емоції персонажа та ретрансляції її глядацькій аудиторії; *соціального інтелекту* як взаємодії з музикою, партнерами по сцені, аудиторією на емоційному рівні.

Творчо-інтерпретаційний компонент емоційно-інтелектуального розвитку викладача сольного співу є фундаментом для формування справжнього артиста. Він дозволяє вийти за межи технічної вправності, створити інтерпретацію, яка зворушує, надихає та залишає слід у серці слухача; розвинути унікальний стиль учня, допомогти йому знайти свій тембр, інтерпретацію, емоційно-інтелектуальний образ; сформувати впевнену та емоційно зрілу особистість та зробити процес навчання більш захоплюючим та мотивуючим.

Розвиток творчо-інтерпретаційного компонента постає безперервним процесом самовдосконалення, він вимагає від викладача постійного самопізнання, розуміння власних емоційних реакцій на музику, усвідомлення своїх інтерпретаційних можливостей. У зону методико-інтерпретаційних пошуків підпадають такі форми реалізації як-от: ведення щоденника емоцій, рефлексії після виконання чи прослуховування; активного слухання та аналізу, вивчення різних інтерпретацій одного й того ж твору, що розширює вокально-виконавський досвід та стимулює пошук нових підходів до власних інтерпретацій; відвідування концертів, оперних вистав, театральних спектаклів, галерей, виставок; спілкування з відомими митцями, музикантами, акторами для збагачення внутрішнього світу і набуття нових джерел натхнення.

Художня стратегія творчо-інтерпретаційного компонента наполягає на вивченні психології та педагогіки, розумінні механізмів емоційно-педагогічного впливу на здобувача, застосуванні методів мотивації та формуванні творчого мислення, що знаходиться у зоні надзвичайно важливого аспекту – ефективної педагогічної діяльності. Ми вважаємо, що сучасний викладач сольного співу має бути відкритим до експериментів та ризиків у творчості й інтерпретації, виходити за межі звичних штампів і стереотипів, шукати нестандартні рішення у роботі з вокалістами та знаходити нові підходи до викладання.

Творчо-інтерпретаційна сфера конкретизує емоційно-інтелектуальний розвиток викладача сольного співу також і в його виконавській діяльності. Тож *творчо-інтерпретаційний критерій* даного компонента відображає рівень здатності викладача до художнього втілення емоційного змісту музичного твору. Він інтегрує результати функціонування попередніх компонентів та обговорює виконавську діяльність, глибоке засвоєння музично-теоретичних знань, досконале володіння практичними вміннями та навичками аналізу, якісного виконання музичних творів та вивчення досвіду видатних митців. Включно й володіння технологіями вокально-виконавського процесу, психологічної готовності до сценічного формату та обґрунтованої інтерпретації як демонстрації свого рівня професійної зрілості. До показників творчо-інтерпретаційного критерію можемо віднести: насиченість емоційного переживання музичного матеріалу; виразність вокального виконання (показу); індивідуальність інтерпретації музичного твору; відповідність виконавських засобів художньому змісту твору; цілісність художнього образу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже емоційно-інтелектуальний розвиток викладача сольного співу виступає важливою складовою його професійної компетентності, що забезпечує ефективність педагогічної взаємодії, якість вокально-виконавської підготовки учнів та створення сприятливого емоційно-творчого освітнього середовища. Аналіз наукових джерел і специфіка вокально-педагогічної діяльності дозволили визначити компонентну структуру феномена, яка інкорпорує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аналітичний, емоційно-регулятивний, комунікативно-емпатійний, рефлексивно-діяльнісний та творчо-інтерпретаційний компоненти.

Запропонована компонентна структура створює теоретичне підґрунтя для подальшого розроблення критеріїв, показників та рівнів сформованості емоційно-інтелектуального розвитку викладача сольного співу, а також для проєктування методичних систем і програм їхнього професійного вдосконалення в умовах сучасної мистецької освіти. Високий рівень розвитку емоційного інтелекту викладача сприяє підвищенню результативності вокального навчання та формуванню творчої, емоційно зрілої та художньо чутливої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білостоцька, О. (2020). Компоненти та критерії професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 75, 15–20. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.03.

2. Зарицька, А. А. (2016). Емоційність як основа професійної компетентності майбутнього співака-вокаліста. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*, 74 (3), 30–33.

3. Косінська, Н. (2018). Критерії та показники сформованості сценічно-образної культури майбутнього учителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 18, 204–214.

4. Косінська, Н. Л. (2017). Сутнісна характеристика сценічно-образної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, No 10 (18), 4–8. URL: https://docplayer.net/67490145-Sutnisna-harakteristika-scenichno-obraznoyi-kulturi-maybutnih-vchiteliv-muzichnogo-mistectva-v-procesi-vokalnoyi-pidgotovki.html

5. Линовицька, А. О. (2018). Розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін [Дис. канд. пед. наук, Хмельницький національний університет]. Хмельницький.

6. Музика, О. Я. (2011). Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук, Уманський державний ун-т імені Павла Тичини]. Умань.

7. Смаковський, Ю. (2015). Компоненти, критерії та рівні сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики. Молодь і ринок, 11 (130), 128–134.

8. Шпирка, А. (2019). Методи емоційної саморегуляції у формуванні емоційної виразності майбутнього вокаліста. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 4, 84–89. DOI: https://doi.org/10.28925/2518-766X.2019.4.12.

REFERENCES

1. Bilostotska, O. (2020). Komponenty ta kryterii profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha muzychnoho mystetstva [Components and criteria of professional competence of the future music art teacher]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy [Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: Realities and Perspectives]*, 75, 15–20. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.03

2. Zarytska, A. A. (2016). Emotsiinist yak osnova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho spivaka-vokalista [Emotionality as the basis of professional competence of the future singer-vocalist]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky [Academic Papers of Kherson State University. Series Pedagogical Sciences]*, 74(3), 30–33.

3. Kosinska, N. (2018). Kryterii ta pokaznyky sformovanosti Stsenichno-obraznoi kul-tury maibutnoho uchytelia muzychnoho mystetstva u protsesi vokalnoi pidhotovky [Criteria and indicators of the stage-image culture formation of future music teachers in the process of vocal training]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of Modern Teacher Training]*, 18, 204–214.

4. Kosinska, N. L. (2017). Sutnisna kharakterystyka stsenichno-obraznoi kul-tury maibutnikh vchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi vokalnoi pidhotovky [Essential characteristic of stage-image culture of future music teachers in the process of vocal training]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 10 (18), 4–8. https://docplayer.net/67490145-Sutnisna-harakteristika-scenichno-obraznoyi-kulturi-maybutnih-vchiteliv-muzichnogo-mistectva-v-procesi-vokalnoyi-pidgotovki.html

5. Lynovytska, A. O. (2018). *Rozvytok khudozhno-estetychnoho smaku maibutnikh fakhivtsiv obrazotvorchoho mystetstva v protsesi vyvchennia profesiino-oriientovanykh dystsyplin* [Development of artistic and aesthetic taste of future fine arts specialists in the process of studying professionally oriented disciplines] [Doctoral dissertation, Khmelnytskyi National University]. Khmelnytskyi.

6. Muzyka, O. Ya. (2011). *Rozvytok tvorchykh zdibnostei maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin* [Development of creative abilities of future fine arts teachers in the process of studying professional disciplines] [Author's abstract of doctoral dissertation, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University]. Uman.

7. Smakovskyi, Yu. (2015). Komponenty, kryterii ta rivni sformovanosti pedahohichnoi kul-tury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy dukhovnoi muzyky [Components, criteria and levels of formation of pedagogical culture of future music teachers by means of sacred music]. *Molod i rynok [Youth & Market]*, 11(130), 128–134.

8. Shpyrka, A. (2019). Metody emotsiinoi samorehuliatsii u formuvanni emotsiinoi vyraznosti maibutnoho vokalista [Methods of emotional self-regulation in the formation of emotional expressiveness of the future vocalist]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi [Musical Art in Educatological Discourse]*, 4, 84–89. https://doi.org/10.28925/2518-766X.2019.4.12

Component structure of emotional-intellectual development of a teacher of solo singing

Ivan Dmytrovych Betsenko
Student Pursuing a Third (Educational and Research) Level of Higher Education
Dragomanov Ukrainian State University
ORCID: 0009-0003-7551-2713
Researcher ID: LZH-6808-2025



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Art education in Ukraine makes a significant contribution to the world's cultural heritage, actively transforming established academic vocal and pedagogical traditions within the contemporary educational space and placing new demands on the professional training of teachers of artistic disciplines. In the context of the dynamic renewal of the content of art education, particular importance is attached to the professional mastery of the teacher, their ability to engage in effective emotional interaction with vocal students, create a favorable creative environment, and establish an individual developmental trajectory for each student.

The specific nature of the professional activity of a solo singing teacher involves prolonged interpersonal interaction, a high level of emotional involvement, and the need to understand the psychological characteristics of students. Therefore, the effectiveness of pedagogical activity largely depends on the level of development of the teacher's emotional intelligence as an important professional quality. Developed emotional intelligence contributes to creating an atmosphere of trust, psychological comfort, and creative freedom, which are essential conditions for the development of students' vocal and performance competencies, artistry, stage confidence, and ability to provide artistic interpretations of musical works.

The purpose of the article is to substantiate the component structure of the emotional-intellectual development of a solo singing teacher and to identify the criteria and indicators for its assessment. The methodology of the study is based on systemic, competency-based, and personality-activity approaches. The study employs the analysis and synthesis of scholarly sources, comparative and structural-functional analysis, pedagogical modeling, and generalization.

The results of the study consist in identifying five interrelated components: motivational-emotional, cognitive-cognitive, reflective-activity, communicative-empathic, and creative-interpretive, as well as the corresponding assessment criteria: emotional-perceptual, cognitive-analytical, reflective-regulatory, communicative-empathic, and creative-interpretive. It is concluded that emotional-intellectual development is an important component of the professional competence of a solo singing teacher, ensuring the effectiveness of pedagogical interaction, the quality of students' vocal and performance training, and the creation of a favorable emotional and creative educational environment. The proposed structure provides a basis for further determining the levels of development and elaborating methodological systems for the professional advancement of teachers.

Keywords: *teacher, applicant, emotion, intelligence, competence, professionalism, solo singing, components, evaluation criteria.*

Юлія Олександрівна Блудова
Олена Олексіївна Ільїна

Використання компетентнісно зорієнтованих завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі

УДК 373.3.016:811/821
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.4

Юлія Олександрівна Блудова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього
менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради
ORCID: 0000-0001-6338-0571
Scopus: 57218897519

Олена Олексіївна Ільїна
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього
менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради
ORCID: 0000-0003-1951-4311
Scopus: 58681289200

Дата першого надходження статті
до видання: 14.08.2026
Дата прийняття статті до друку після
рецензування: 16.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті:
09.11.2026

У статті розглянуто особливості використання компетентнісно зорієнтованих завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі в умовах реалізації компетентнісного підходу та концепції Нової української школи. Обґрунтовано актуальність переорієнтації освітнього процесу від засвоєння учнями сукупності знань, умінь і навичок до формування здатності застосовувати набуті знання у практичній діяльності та різноманітних життєвих ситуаціях. Визначено роль компетентнісно зорієнтованих завдань у розвитку мовлення, читацької та комунікативної компетентностей молодших школярів, критичного і творчого мислення, медіаграмотності, умінь аналізувати інформацію, аргументувати власну думку та співпрацювати з іншими. Охарактеризовано основні види таких завдань, зокрема творчі, дослідницькі, комунікативні, проблемно-пошукові та завдання, спрямовані на розвиток критичного мислення. Розкрито методичні особливості їх конструювання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, їхнього життєвого досвіду, інтересів і потреб. Запропоновано поетапну методику створення компетентнісно зорієнтованих завдань, що передбачає визначення мети та компетентностей, добір навчального змісту, створення проблемної або комунікативної ситуації, забезпечення практичної спрямованості, організацію активної діяльності учнів, реалізацію творчого компонента, розвиток критичного мислення, рефлексію та оцінювання результатів. Наведено приклади завдань, пов'язаних із написанням оголошень, листів і запрошень, створенням коміксів і казок, моделюванням життєвих ситуацій, аналізом текстів та оцінюванням інформації. Проаналізовано зміст підручників Нової української школи з української мови та читання, що засвідчує значну представленість компетентнісно зорієнтованих завдань практичного, творчого, дослідницького та проблемно-пошукового характеру. Зроблено висновок про доцільність систематичного використання таких завдань як засобу формування ключових і предметних компетентностей та забезпечення активної, практично орієнтованої діяльності молодших школярів.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, компетентнісно зорієнтовані завдання, мовно-літературна освітня галузь, початкова школа, молодші школярі, Нова українська школа, мовленнєва компетентність, читацька компетентність, критичне мислення.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні характеризується переорієнтацією освітнього процесу на компетентнісний підхід, що визначено провідною ідеєю концепції Нової української школи. У зв'язку з цим особливого значення набуває формування в молодших школярів не лише системи знань, умінь і навичок, а й здатності застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях, критично мислити, ефективно комунікувати, співпрацювати та самостійно здобувати нові знання. Одним із важливих засобів реалізації цих завдань є використання компетентнісно зорієнтованих завдань у процесі навчання.

Актуальність проблеми підтверджується низкою державних нормативних документів у сфері освіти. Зокрема, у Законі України «Про освіту» одним із ключових завдань сучасної освіти визначено формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості та її життєдіяльності в суспільстві. У Державному стандарті початкової освіти наголошується на необхідності розвитку в учнів ключових компетентностей, уміння застосовувати знання на практиці, критично мислити, працювати з інформацією, висловлювати власну думку та взаємодіяти з іншими. Концепція «Нова українська школа» акцентує увагу на переході від знаннєвої моделі навчання до компетентнісної, орієнтованої на діяльність учня, розвиток його творчості, ініціативності та практичного досвіду.

Особливо актуальним є впровадження компетентнісно зорієнтованих завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі, оскільки саме вони створюють сприятливі умови для розвитку мовлення, формування читацької та комунікативної компетентностей, уміння аналізувати інформацію, висловлювати власну думку, аргументувати судження та творчо застосовувати набуті знання. Такі завдання сприяють активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, забезпечують практичну спрямованість навчання та допомагають пов'язати навчальний матеріал із реальними життєвими ситуаціями (Бібік, 2018).

Аналіз актуальних досліджень. Проблема використання компетентнісно зорієнтованих

завдань у початковій школі привертає увагу багатьох науковців і педагогів-практиків, таких як: Олександра Савченко – досліджувала компетентнісний підхід у початковій освіті, методику навчання української мови та читання молодших школярів; Микола Вашуленко – досліджував проблеми методики навчання української мови в початковій школі, формування мовленнєвої та комунікативної компетентностей молодших школярів, упровадження компетентнісного підходу в мовній освіті, а також питання розвитку мовлення учнів у процесі вивчення української мови; Олена Пометун – розробляла питання розвитку критичного мислення, компетентнісного навчання та інтерактивних технологій; Ніна Бібік – вивчала проблеми компетентнісного підходу, формування ключових компетентностей та модернізації змісту початкової освіти; Людмила Варзацька – досліджувала розвиток мовлення молодших школярів та методику навчання української мови; Марія Вашуленко – працювала над проблемами мовленнєвого розвитку учнів початкової школи та формування комунікативної компетентності; Катерина Пономарьова – вивчала методичні засади навчання української мови й читання у початковій школі; Людмила Кочина – розглядала питання формування предметних компетентностей молодших школярів; Іван Бех – досліджував особистісно орієнтоване та компетентнісне навчання.

У наукових дослідженнях висвітлюються питання компетентнісного навчання, розвитку мовленнєвої діяльності учнів, упровадження діяльнісного підходу та використання інтерактивних технологій у початковій школі. Водночас проблема методичного забезпечення уроків мовно-літературної освітньої галузі компетентнісно зорієнтованими завданнями залишається актуальною та потребує подальшого вивчення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розкрити методичні особливості використання компетентнісно зорієнтованих завдань на уроках мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі, визначити основні вимоги до їх конструювання та охарактеризувати можливості їх застосування для формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів.

Методологія дослідження. Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи, відповідно до яких навчальна діяльність молодших школярів розглядається як активний процес застосування знань, набуття практичного досвіду, розв'язання навчальних і життєвих проблем та розвитку особистісних якостей.

Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукової і методичної літератури; аналіз нормативних документів у сфері початкової освіти; аналіз змісту підручників з української мови та читання для початкової школи; педагогічне моделювання під час розроблення послідовності створення компетентнісно зорієнтованих завдань.

Результати та їх обговорення. Компетентнісно зорієнтовані завдання є важливим складником сучасного освітнього процесу, спрямованого на реалізацію компетентнісного підходу в навчанні. Їх використання забезпечує не лише засвоєння учнями теоретичних знань, а й формування здатності застосовувати набутий досвід у різних життєвих ситуаціях, самостійно розв'язувати проблеми, критично мислити, аналізувати інформацію та взаємодіяти з іншими.

Компетентнісно зорієнтовані завдання розглядаються як така організація навчальної діяльності, яка переносить акцент із пасивного накопичення знань на здатність учнів використовувати їх у практичній діяльності. На уроках мовно-літературної освітньої галузі такі завдання спрямовані на формування в молодших школярів умінь вільно висловлювати власні думки, ефективно спілкуватися, працювати з інформацією, критично оцінювати зміст повідомлень і застосовувати мовні знання у повсякденному житті. Важливого значення набуває також розвиток медіаграмотності, творчого мислення та здатності до співпраці (Пономарьова, 2017).

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти, навчання мовно-літературної освітньої галузі має забезпечувати розвиток основних видів мовленнєвої діяльності: слухання і розуміння, говоріння, читання та письма. Саме тому компетентнісно зорієнтовані завдання повинні мати практичну спрямованість, бути пов'язаними з життєвим досвідом дитини та стимулювати її активну пізнавальну діяльність (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

У процесі виконання таких завдань молодші школярі вчаться аналізувати інформацію, порівнювати факти, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати власну думку та приймати рішення. Важливою ознакою компетентнісно зорієнтованих завдань є їх творчий і дослідницький характер. Наприклад, учням можна запропонувати придумати інше завершення казки чи оповідання, створити комікс за змістом прочитаного твору, скласти емоційний портрет персонажа, дібравши до нього відповідні емоції або ілюстрації. Такі види діяльності сприяють розвитку читацької компетентності, уяви та творчого мислення молодших школярів (Вашуленко, 2018).

Важливе місце посідають і комунікативні завдання, які формують уміння взаємодіяти з іншими. Ефективними є робота в парах і групах, інтерв'ювання, створення усних або письмових інструкцій, моделювання життєвих ситуацій. Наприклад, учні можуть брати інтерв'ю в однокласників, складати правила гри чи пояснювати послідовність

виконання певної дії. Такі завдання сприяють розвитку мовлення, комунікативних умінь та навичок співпраці (Вашуленко, & Дубовик, 2020, с. 18–23).

Сучасні компетентнісно зорієнтовані завдання також передбачають формування медіаграмотності та критичного мислення. Учням можна запропонувати проаналізувати рекламний текст, знайти неправдиву інформацію, визначити перебільшення або передбачити зміст тексту за його заголовком чи ілюстрацією. Подібна діяльність сприяє усвідомленому сприйняттю інформації та формуванню вмінь критично оцінювати різні джерела повідомлень.

Ефективність компетентнісно зорієнтованих завдань значною мірою залежить від правильності їх конструювання. Такі завдання повинні мати особистісну значущість для дитини, бути пов'язаними з її життєвим досвідом, інтересами та потребами. Важливо, щоб вони містили проблемну ситуацію, яка не має готового алгоритму розв'язання, а також передбачали створення певного практичного результату: власного висловлювання, лепбука, казки, запрошення, проєкту чи творчої роботи (Голуб, & Горошкіна, 2023, с. 148–158).

Отже, компетентнісно зорієнтовані завдання є ефективним засобом реалізації компетентнісного підходу в початковій школі, оскільки забезпечують активну навчальну діяльність учнів, сприяють формуванню ключових і предметних компетентностей та створюють умови для всебічного розвитку особистості молодшого школяра.

Створення компетентнісно зорієнтованих завдань передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, їхнього життєвого досвіду, інтересів і потреб. Важливо, щоб зміст завдань був наближеним до реальних життєвих ситуацій, викликав пізнавальний інтерес та мотивував учнів до активної навчальної діяльності. Саме тому завдання повинні мати практичну спрямованість і передбачати використання знань у нових або змінених умовах.

Одним із основних етапів створення компетентнісно зорієнтованих завдань є визначення освітньої мети та компетентностей, які формуватимуться в процесі його виконання. На уроках української мови це можуть бути комунікативна, читацька, мовленнєва, соціальна, інформаційно-цифрова та культурна компетентності. Після визначення мети добирається зміст завдання, який має відповідати навчальній темі та водночас сприяти формуванню практичних умінь і навичок учнів.

Важливою умовою створення компетентнісно зорієнтованих завдань є наявність проблемної або комунікативної ситуації. Завдання не повинно зводитися лише до відтворення правила чи виконання вправи за зразком. Доцільно пропонувати молодшим школярам такі види діяльності, які спонукають їх аналізувати, порівнювати, робити висновки, аргументувати власну думку та знаходити кілька способів розв'язання проблеми. Наприклад, учням можна запропонувати скласти оголошення, написати лист другові, створити правила поведінки в класі, дібрати заголовок до тексту, пояснити значення прислів'я або обґрунтувати власну позицію щодо вчинку героя (Пономарьова, 2020, с. 1–6).

Методика створення компетентнісно зорієнтованих завдань також передбачає використання інтерактивних методів навчання, роботи в парах і групах, ігрових технологій, творчих вправ і проєктної діяльності. Такі завдання сприяють розвитку комунікативних умінь, навичок співпраці та відповідальності за результат спільної діяльності. Наприклад, учні можуть працювати над створенням мініпроєкту, інсценізувати діалог, брати участь у мовній грі або створювати спільний текст.

Особливого значення набуває використання завдань, спрямованих на розвиток критичного мислення та медіаграмотності. Учням можна запропонувати проаналізувати текст, визначити правдиву й неправдиву інформацію, знайти помилки, висловити власне ставлення до прочитаного або спрогнозувати продовження тексту. Такі завдання формують уміння працювати з інформацією, аналізувати її та усвідомлено сприймати повідомлення (Пономарьова, 2017).

Методика створення компетентнісно зорієнтованих завдань передбачає поетапну організацію навчальної діяльності учнів, спрямованої на формування ключових і предметних компетентностей. Важливим є не лише добір навчального матеріалу, а й створення умов для активної взаємодії учнів із навчальним змістом, застосування знань у практичній діяльності, розвитку критичного мислення та творчих здібностей. Узагальнення основних етапів створення компетентнісно зорієнтованих завдань подано в таблиці 1.

Під час конструювання компетентнісно зорієнтованих завдань доцільно дотримуватися певних методичних вимог. Завдання повинні бути зрозумілими для дітей, відповідати їхнім віковим можливостям, містити чітку інструкцію та передбачати практичний результат діяльності. Важливо також забезпечувати поступове ускладнення завдань, створювати ситуації успіху та підтримувати позитивну мотивацію до навчання (Пометун, & Сущенко, 2017).

Ефективними є завдання, що передбачають інтеграцію змісту різних освітніх галузей. Наприклад, на уроках української мови можна використовувати тексти природничого чи мистецького змісту, створювати мовні вправи на основі спостережень за природою, виконувати творчі завдання з елементами малювання або дослідницької діяльності. Такий підхід сприяє формуванню цілісного світогляду молодших школярів та забезпечує практичне застосування мовних знань у різних сферах діяльності (Товканець, & Сідор, 2024, с. 80–89).

Таблиця 1

Методика створення компетентнісно зорієнтованих завдань для уроків української мови в початковій школі

Етап створення завдання	Характеристика етапу	Приклад реалізації
Визначення мети	Окреслення компетентностей, які необхідно сформувати в учнів	Формування комунікативної та читацької компетентностей
Добір навчального змісту	Відбір теми, мовного матеріалу та життєвої ситуації	Тема «Текст», «Діалог», «Слова ввічливості»
Створення проблемної ситуації	Організація завдання, що потребує аналізу, вибору або пошуку рішення	«Як переконати друга берегти природу?»
Практична спрямованість	Використання знань у наближених до життя умовах	Написання оголошення, листа, запрошення
Організація діяльності учнів	Використання інтерактивних методів, роботи в парах і групах	Інтерв'ю, рольова гра, дискусія
Творчий компонент	Залучення учнів до створення власного продукту діяльності	Створення коміксу, казки, сенкану
Розвиток критичного мислення	Формування вміння аналізувати та оцінювати інформацію	«Знайди помилку», «Передбач продовження тексту»
Рефлексія та оцінювання	Аналіз результатів діяльності та самооцінювання	«Що було найскладнішим?», «Чого я навчився?»

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Методика створення компетентнісно зорієнтованих завдань для уроків мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі спрямована на організацію активної, практично орієнтованої діяльності учнів, розвиток їхнього мовлення, критичного мислення, творчих здібностей та ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в сучасному суспільстві.

Проаналізувавши підручники Нової української школи з української мови та читання для початкових класів можна зробити висновок, що їхній зміст значною мірою орієнтований на реалізацію компетентнісного підходу та використання компетентнісно зорієнтованих завдань. У сучасних підручниках простежується заміна репродуктивного навчання організацією активної діяльності учнів, спрямованої на формування ключових і предметних компетентностей, розвиток мовлення, критичного мислення, творчих здібностей та вміння застосовувати знання у практичній діяльності.

У підручниках широко представлені завдання, що передбачають роботу з текстом, аналіз мовних явищ, висловлення власної думки, аргументацію позиції, створення усних і письмових висловлювань, роботу в парах і групах. Значна увага приділяється формуванню читацької компетентності, розвитку комунікативних умінь, медіаграмотності та навичок критичного осмислення інформації. Учням пропонуються творчі, дослідницькі та проблемно-пошукові завдання, які мають практичне спрямування та пов'язані з реальними життєвими ситуаціями. У більшості підручників завдання спрямовані на розвиток уміння співпрацювати, вести діалог, презентувати результати власної діяльності, оцінювати інформацію та приймати рішення. Це відповідає вимогам Державного стандарту початкової освіти та концепції Нової української школи.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік, Н. М. (Ред.). (2018). Нова українська школа: Порадник для вчителя. *Літера ЛТД*. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/29844/2/Нова%20українська%20школа_порадник%20для%20вчителів.pdf

2. Вашуленко, М. С. (2018). Українська мова і мовлення в початковій школі. Видавничий дім «Освіта».

3. Вашуленко, М. С., & Дубовик, С. Г. (2020). Формування в учнів початкових класів дослідницьких умінь на матеріалі програмового курсу української мови. *Початкова школа*, (4), 18–23.

4. Голуб, Н., & Горошкіна, О. (2023). Методи дистанційного навчання української мови. *Український педагогічний журнал*, (4), 148–158. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-148-158

5. Державний стандарт початкової освіти. (2018). URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF

6. Пометун, О. І., & Сущенко, І. М. (2017). Путівник із розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів. Освіта.

7. Пономарьова, К. (2020). Особливості навчання української мови в 3 класі. *Початкова школа*, (9), 1–6.

8. Савченко, О. Я., Бібік, Н. М., Мартиненко, В. О., Цимбалару, А. Д., та ін. (2017). Організаційні форми навчання у початковій школі : посібник. *Педагогічна думка*. 258–302.

9. Товканець, Г. В., & Сідор, Ю. І. (2024). Розвиток пізнавального інтересу молодших школярів на уроках української мови. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна*, (40), 80–89. DOI: https://doi.org/10.30970/vpe.2024.40.12237.

REFERENCES

1. Bibik, N. M. (Ed.). (2018). Nova ukrainska shkola: Poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: A guide for teachers]. Litera LTD. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/29844/2/Нова%20українська%20школа_порадник%20для%20вчителів.pdf
2. Vashulenko, M. S. (2018). Ukrainska mova i movlennia v pochatkovii shkoli [Ukrainian language and speech in primary school]. Vydavnychyi dim «Osvita».
3. Vashulenko, M. S., & Dubovyk, S. H. (2020). Formuvannia vuchniv pochatkovykh klasiv doslidnytskykh umin na materiali prohramovoho kursu ukrainskoi movy [Formation of research skills in primary school students based on the Ukrainian language curriculum]. *Pochatkova shkola – Primary School*, 4, 18–23.
4. Holub, N., & Horoshkina, O. (2023). Metody dystantsiinoho navchannia ukrainskoi movy [Methods of distance learning of the Ukrainian language]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Educational Journal*, 4, 148–158. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-148-158.
5. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State standard of primary education]. (2018). https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF
6. Pometun, O. I., & Sushchenko, I. M. (2017). Putivnyk iz rozvytku krytychnoho myslennia v uchniv pochatkovoi shkoly: Metodychnyi posibnyk dlia vchyteliv [A guide to developing critical thinking in primary school students: A methodological guide for teachers]. Osvita.
7. Ponomarova, K. (2020). Osoblyvosti navchannia ukrainskoi movy v 3 klasi [Peculiarities of teaching the Ukrainian language in the 3rd grade]. *Pochatkova shkola – Primary School*, 9, 1–6.
8. Savchenko, O. Ya., Bibik, N. M., Martynenko, V. O., Tsymbalaru, A. D., et al. (2017). Orhanizatsiini formy navchannia u pochatkovii shkoli: Posibnyk [Organizational forms of learning in primary school: A guide]. *Pedahohichna dumka*, 258–302.
9. Tovkanets, H. V., & Sidor, Yu. I. (2024). Rozvytok piznavalnoho interesu molodshykh shkoliariv na urokakh ukrainskoi movy [Development of primary school students' cognitive interest in Ukrainian language lessons]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna – Visnyk of Lviv University. Series Pedagogical*, 40, 80–89. https://doi.org/10.30970/vpe.2024.40.12237

Use of competency-oriented tasks in lessons of language and literary education in primary school

Yuliia Oleksandrivna Bludova
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council
ORCID: 0000-0001-6338-0571
Scopus: 57218897519

Olena Oleksiivna Ilina
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management
Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council
ORCID: 0000-0003-1951-4311
Scopus: 58681289200

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

The article examines the peculiarities of using competence-oriented tasks in lessons of the language and literature educational field in primary school under the implementation of the competence-based approach and the concept of the New Ukrainian School. The relevance of reorienting the educational process from students' acquisition of a set of knowledge, skills and abilities towards developing their capacity to apply acquired knowledge in practical activities and various real-life situations is substantiated. The role of competence-oriented tasks in developing primary school students' speech, reading and communicative competencies, critical and creative thinking, media literacy, abilities to analyze information, substantiate their opinions and cooperate with others is determined. The main types of such tasks are characterized, including creative, research, communicative, problem-solving and critical-thinking tasks. The methodological peculiarities of designing competence-oriented tasks are revealed, taking into account students' age and individual characteristics, life experience, interests and needs. A step-by-step methodology for creating competence-oriented tasks is proposed, including defining the educational objective and competencies to be developed, selecting the learning content, creating a problem-based or communicative situation, ensuring practical orientation, organizing students' active learning activities, implementing a creative component, developing critical thinking, reflection and assessment of learning outcomes. Examples of tasks related to writing announcements, letters and invitations, creating comics and stories, modeling real-life situations, analyzing texts and evaluating information are presented. The content of New Ukrainian School textbooks on the Ukrainian language and reading is analyzed, demonstrating a significant representation of competence-oriented tasks of practical, creative, research and problem-solving nature. It is concluded that the systematic use of such tasks is appropriate as a means of developing key and subject-specific competencies and ensuring active, practically oriented learning activities of primary school students.

Keywords: *competence-based approach, competence-oriented tasks, language and literature educational field, primary school, primary school students, New Ukrainian School, speech competence, reading competence, critical thinking.*

Наталія Сергіївна Борисенко

Актуальні питання мистецько-організаційної діяльності в закладах освіти

УДК 37.091.33.016:7.011:373
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.5

Наталія Сергіївна Борисенко
викладач кафедри мистецької освіти
Житомирського державного університету
імені Івана Франка
ORCID: 0000-0001-9358-1243

Дата першого надходження статті
до видання: 10.08.2026
Дата прийняття статті до друку після
рецензування: 11.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті:
09.11.2026

Мета статті полягає у визначенні актуальних аспектів мистецько-організаційної діяльності в закладах освіти та обґрунтуванні її значення для професійного й творчого розвитку здобувачів освіти. Методологію дослідження становлять системний, діяльнісний, культурологічний та компетентнісний підходи; використано методи аналізу, узагальнення, систематизації наукових джерел і педагогічного досвіду. Визначено основні напрями мистецько-організаційної діяльності та окреслено перспективи її подальшого розвитку в сучасному освітньому середовищі.

У статті розглядаються сучасні трансформаційні процеси мистецько-організаційної діяльності в закладах освіти в умовах цифровізації, соціокультурних змін, інклюзивного розвитку та зростання ролі креативних індустрій. Обґрунтовано необхідність переходу від застарілої моделі «культмасового сектору» до концепції креативного продюсування та арт-менеджменту, що передбачає переосмислення ролі мистецьких подій як повноцінних культурних продуктів із визначеною цільовою аудиторією, ціннісною пропозицією та проєктною логікою реалізації.

Проаналізовано ключові проблеми традиційної організації мистецької діяльності в освіті, зокрема її формалізованість, орієнтацію на звітність та невідповідність запитам сучасної студентської молоді. Розкрито дихотомію між академізмом і попкультурою та запропоновано підходи до їхньої конвергенції через використання лекцій-перформансів, сучасних медіаформатів і візуально-просторових рішень. Окрему увагу приділено цифровізації мистецького середовища та розвитку гібридних (фізичних і цифрових) форм творчості, включаючи віртуальні ансамблі, мережеві концерти та інтерактивні онлайн-фестивалі.

У статті також розглянуто психотерапевтичну та інклюзивну функції мистецтва як інструменти психологічної підтримки та соціальної інтеграції здобувачів освіти. Наголошено на важливості забезпечення універсального дизайну освітнього простору та розвитку партисипативних мистецьких практик. Окремий блок присвячено питанням фандрейзингу та проєктного менеджменту як необхідних компетентностей сучасного педагога-організатора. Розглянуто джерела залучення ресурсів, включаючи грантові програми, співпрацю з громадами, краудфандинг і партнерство з бізнесом.

Зроблено висновок, що інтеграція креативного продюсування, цифрових технологій, інклюзивних і проєктних підходів дозволяє трансформувати мистецько-організаційну діяльність у закладах освіти в ефективний інструмент розвитку особистості, соціальної згуртованості та підвищення конкурентоспроможності освітніх установ.

Ключові слова: *мистецько-організаційна діяльність, освітній простір, креативне продюсування, цифровізація освіти, проєктний менеджмент, інклюзія.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток освітньої сфери відбувається в умовах суттєвих соціокультурних змін, пов'язаних із поширенням цифрових технологій, трансформацією ціннісних орієнтацій молодого покоління та необхідністю реагування на нові суспільні виклики. Такі процеси зумовлюють перегляд традиційних підходів до організації освітньої діяльності та розширення функцій закладів освіти різних рівнів. У цьому контексті мистецько-організаційна діяльність набуває особливого значення, оскільки виходить за межі суто культурно-дозвіллєвої чи художньо-естетичної роботи та стає важливим чинником особистісного розвитку, соціалізації й формування ціннісних орієнтирів здобувачів освіти.

У сучасній освітній практиці мистецько-організаційна діяльність виконує низку важливих функцій: сприяє формуванню соціокультурної та громадянської ідентичності, створює умови для творчої самореалізації особистості, підтримує психологічне благополуччя учасників освітнього процесу та забезпечує розвиток комунікативних компетентностей. Водночас ефективна організація творчих проєктів і культурних ініціатив позитивно впливає на імідж закладу освіти, підвищує його привабливість для потенційних здобувачів освіти та сприяє формуванню конкурентних переваг в умовах сучасного освітнього середовища.

Разом із тим розвиток мистецько-організаційної діяльності супроводжується низкою проблем і суперечностей. З одного боку, у практиці багатьох закладів освіти зберігаються традиційні форми культурно-масової роботи, орієнтовані переважно на проведення стандартних заходів та виконання формальних показників діяльності. З іншого боку, сучасні тенденції розвитку креативних індустрій, проєктного менеджменту та культурного менеджменту потребують впровадження інноваційних підходів, що ґрунтуються на творчості, добровільній участі, партнерстві та проєктному мисленні.

У зв'язку з цим актуальним завданням стає переосмислення змісту, форм і методів мистецько-організаційної діяльності в закладах освіти, пошук нових моделей її реалізації та визначення

перспективних напрямів розвитку відповідно до потреб сучасного суспільства й освітньої практики.

Аналіз актуальних досліджень. Питання розвитку мистецько-організаційної діяльності в освітньому середовищі активно розглядаються у працях українських та зарубіжних дослідників. Загальні тенденції трансформації мистецької освіти та культурно-освітнього простору закладів освіти висвітлюються у роботах О. Олійник (2025), О. Сорочик (2023). Проблеми модернізації мистецької освіти в умовах цифровізації та глобальних соціокультурних змін досліджуються у працях T. Calkins (2025), І. Щербака (2026). Значення мистецьких проєктів в інклюзивній освіті та їх психотерапевтична функція підкреслюється у працях А. Хилі, S. Hacking (2008). Водночас проблема трансформації мистецько-організаційної діяльності від традиційної «культмасової роботи» до моделей креативного продюсування, а також її функціонування в умовах цифровізації, інклюзії та розвитку креативних індустрій залишається недостатньо розробленою та потребує подальшого наукового осмислення.

Мета статті полягає в аналізі сучасних тенденцій розвитку мистецько-організаційної діяльності в закладах освіти України.

Методологія дослідження. У процесі дослідження застосовано комплекс загальнонаукових та спеціальних методів: аналізу й синтезу при опрацюванні наукової та методичної літератури з проблем мистецької освіти й організації культурно-мистецької діяльності; систематизації та узагальнення, для структурування теоретичних положень і визначення основних напрямів досліджуваної проблематики; діяльнісний підхід застосовано для дослідження практичної складової мистецько-організаційної роботи, зокрема процесів планування, підготовки, реалізації та оцінювання мистецьких заходів. Методологічне поєднання зазначених підходів і методів забезпечило комплексне дослідження мистецько-організаційної діяльності як важливого напряму освітньої та культурно-творчої роботи закладів освіти, дало змогу визначити її актуальні проблеми, організаційні особливості та перспективи подальшого розвитку.

Результати та їх обговорення. Сучасний етап розвитку освіти характеризується суттєвими змінами в підходах до організації культурно-мистецької діяльності. Сьогодні мистецтво в освітньому середовищі розглядається не лише як засіб естетичного виховання, а й як важливий ресурс особистісного розвитку, соціальної інтеграції та формування ключових компетентностей здобувачів освіти. Динаміка суспільних процесів, активне впровадження цифрових технологій, розширення інклюзивного освітнього простору та зростання потреби в інноваційних формах роботи зумовлюють необхідність оновлення змісту й методів мистецько-організаційної діяльності в закладах освіти.

Так, важливою тенденцією сьогодні стає *ребрендинг мистецько-організаційної діяльності, а саме – перехід від «культмасового сектору» до креативного продюсування***.** Значна частина проблем мистецько-організаційної діяльності в закладах освіти, особливо у вищій школі, зумовлена застарілим понятійним апаратом і збереженням радянської методологічної спадщини. Використання термінів «культмасова робота», «художня самодіяльність», «культурно-просвітницький сектор» часто відображає інерційні підходи, що втратили ефективність в умовах сучасного інформаційного суспільства та розвитку креативних індустрій. Традиційна модель, орієнтована на масовість і формалізовані заходи «для звіту», сьогодні вступає в суперечність із ціннісними орієнтаціями студентської молоді, яка очікує автентичності, змістовності та високої якості культурного продукту. У результаті такі заходи нерідко викликають байдужість і низький рівень залученості здобувачів освіти (Олійник, 2025).

Ребрендинг у цій сфери – це має бути не просто зміна вивіски. Це радикальний перехід від адміністративно-виконавчої моделі до моделі креативного продюсування та арт-менеджменту.

Креативне продюсування в освітньому закладі – це підхід, за якого будь-яка мистецька ініціатива (від камерного академічного концерту на кафедрі до масштабного студентського фестивалю) розглядається як унікальний культурний продукт, що має свою цільову авдиторію, унікальну ціннісну пропозицію, маркетинг-стратегію та чітко прораховані соціокультурні результати (Сорочик, 2023).

Цей перехід передбачає переосмислення трьох ключових компонентів діяльності:

1. Суб'єкт-об'єктні відносини (зміна ролі студента). У «культмасовій» моделі студент є або пасивним споживачем (глядачем у залі), або інструментом виконання чужої волі (виконавцем, якому керівник дав готовий сценарій і ноти). У моделі продюсування студент стає сопродюсером, співавтором, креатором.

2. Проєктне мислення замість календарного планування. Замість механічного заповнення сітки заходів під державні чи внутрішні свята, впроваджується проєктний менеджмент. Кожна подія розробляється за законами життєвого циклу проєкту: від дослідження запиту авдиторії (навіщо це їм?) та генерації ідеї до пост-продакшену (аналіз відгуків у соцмережах, вивчення помилок).

3. Естетична актуалізація. Форма будь-якої презентації є такою ж важливою, як і зміст. Академічна музика, народний танець чи класичний театр мають пакуватися у сучасні візуальні формати. Це включає розробку унікального мерчу події, залучення цифрових декорацій (ШІ-генерації, медіа-арт), нестандартні локації (концерти в атріумах, укриттях, лофтах або на відкритому просторі) та

використання інтерактиву, де глядач є частиною перформансу (Сорочик, 2023).

Щоб мистецький продукт у закладі вищої освіти був ефективним, керівник-продюсер має застосовувати інструменти арт-ринку. Зокрема, важливим є брендинг творчих колективів, що передбачає формування їхнього впізнаваного образу, назви, візуального стилю та активної присутності в соціальних мережах. Не менш значущою є побудова сучасних комунікаційних каналів через цифровий контент, інфлюенсерів та месенджери замість традиційних оголошень. Окреме місце займає гейміфікація, яка через інтерактивні елементи, голосування та ігрові формати забезпечує більшу залученість аудиторії та перетворює захід на простір співучасті (Сорочик, 2023).

Таким чином, деконструкція поняття «культмасовий сектор» та інтеграція філософії креативного продюсування є не примхою моди, а об'єктивною вимогою часу. Тільки трансформувавши організаційну діяльність із «примусово-виховної» на «проєктно-креативну», заклади освіти зможуть виховати справді конкурентоспроможних фахівців, здатних створювати нові сенси, та перетворити свій внутрішній мистецький простір на живий осередок культури, що приваблює абітурієнтів та формує репутацію закладу на загальнонаціональному рівні.

Інша важлива тенденція сучасності – це *дихотомія «Академізм vs Поп-культура» в освітньому просторі.* Одним із найгостріших смислових та естетичних викликів у сучасній мистецько-організаційній діяльності закладів освіти є суперечність між збереженням стандартів академічного мистецтва та стрімким тиском масової поп-культури. Ця дихотомія (роздвоєність) часто перетворюється на внутрішній ціннісний конфлікт для педагога-організатора, який, з одного боку, має місію плекати високий художній смак, а з іншого – зіштовхується з реальними уподобаннями сучасної студентської авдиторії (Coppes, 2023).

У спробах розв'язати це протиріччя організатори мистецької діяльності в закладах освіти зазвичай впадають у дві небезпечні крайнощі:

1. Радикальний (елітарний) академізм, який ґрунтується на орієнтації виключно на класичне, складне академічне мистецтво або автентичний фольклор у незміненому вигляді, тоді як будь-яка адаптація сприймається як спрощення. На практиці це призводить до культурної ізоляції творчих колективів і перетворення заходів на «мистецтво для вузького кола», що мало приваблює широку студентську аудиторію та поглиблює дистанцію між молоддю і класичною мистецькою спадщиною.

2. Тотальний (ринковий) популізм, що орієнтується на швидкий успіх, популярність і активність у соцмережах, через що репертуар зводиться до трендових форматів, поп-музики та низькохудожнього розважального контенту. У результаті заклад освіти втрачає свою виховну й культуротворчу функцію, а мистецька діяльність зводиться до поверхневих розважальних практик (Coppes, 2023).

Вихід із цієї дихотомії лежить не в площині радикальної відмови від одного на користь іншого, а в їхній розумній, концептуальній конвергенції (зближенні). Сучасна мистецько-організаційна діяльність має базуватися на принципі еволюційного залучення через актуальні форми. І тут креативний організатор може використати кілька дієвих стратегій:

1. Лекції-перформанси та сторітелінг: складні класичні твори стають доступнішими завдяки коротким живим розповідям про композиторів, їхнє життя, емоції та контекст створення музики, що «олюднює» геніїв і знімає бар'єр відчуження.

2. Класика в нових медіа-форматах: поєднання академічної основи з сучасними засобами (електроінструменти, синтезатори, DJ-сети, етно- та поп-елементи) у форматах симфонічних рок-шоу чи крос-жанрових проєктів, що робить музику ближчою молодій аудиторії без втрати глибини.

3. Візуально-просторовий синкретизм: доповнення виступів сучасним візуальним супроводом (AI-графіка, світлові інсталяції, віджеїнг) та нестандартними локаціями, що змінює сприйняття події й знімає традиційний «академічний» пафос (Calkins, 2025).

Отже, дихотомія «Академізм vs Поп-культура» сьогодні стає зоною креативного пошуку. Завдання викладача та арт-менеджера в освіті полягає в тому, щоб не опускати планку академічного мистецтва до рівня невибагливого споживача, а навпаки – використовуючи близькі молоді технології, формати та комунікаційні інструменти поп-культури, піднімати авдиторію до розуміння високих мистецьких сенсів. Саме такий баланс дозволяє закладу освіти виконувати свою справжню соціокультурну місію.

Наступна важлива тенденція сучасності – *це цифровізація (діджиталізація) та гібридні форми творчості.* Глобальні виклики останніх років перевели цифровізацію мистецько-освітнього простору з рівня перспективного тренду до необхідної реальності. При цьому цифрова трансформація мистецько-організаційної діяльності не може обмежуватися лише заміною очних репетицій онлайн-зустрічами чи публікацією аматорських відео. Йдеться про формування гібридного мистецького середовища, у якому офлайн- і онлайн-формати взаємодіють і доповнюють один одного, відкриваючи нові можливості для творчості.

Водночас інтеграція цифрових технологій в організацію мистецького життя закладу освіти виявила кілька глибоких суперечностей:

– по-перше, це технологічний та інфраструктурний бар'єр, адже сучасний мистецький організатор

має поєднувати педагогічні й медіапродюсерські компетентності, однак заклади освіти часто не забезпечені необхідним обладнанням і програмним забезпеченням;

– по-друге, спостерігається втрата «живого» контакту, оскільки перенесення перформативних мистецтв в онлайн-середовище без переосмислення формату призводить до зниження емоційної взаємодії та художньої виразності, що є визначальною рисою сценічного мистецтва (Щербак, 2026).

Ефективною відповіддю на ці виклики може стати впровадження концепції фіджитал (physical + digital) в освітню мистецьку практику. Гібридні форми творчості дозволяють розширити географію авдиторії, залучити здобувачів освіти, які перебувають на дистанційному навчанні, та створити контент, неможливий в умовах виключно класичної сцени. Сучасний організаційний інструментарій включає такі інноваційні форми:

1. Віртуальні ансамблі та хори. Це форма, що виникла як відповідь на ізоляцію, перетворилася на окремий жанр медіамистецтва, який вимагає від керівника не лише диригентських навичок, а й роботи з клік-треком, координації індивідуальних записів і подальшого аудіо- та відеомонтажу; результатом стає цифровий мистецький продукт, що формує імідж закладу в онлайн-просторі.

2. Мережеві концерти з розподіленим часом – проєкти, у яких виконавці перебувають у різних локаціях і синхронізуються в реальному часі за допомогою технологій низької затримки, створюючи єдиний сценічний виступ у цифровому форматі.

3. Інтерактивні онлайн-фестивалі та конкурси нового покоління. Замість пасивного перегляду відео використовуються інструменти гейміфікації, що дозволяють глядачам у реальному часі впливати на перебіг подій через голосування, чати та інтерактивні платформи (Green, 2010).

Таким чином, цифровізація та гібридні форми творчості в закладах освіти – це не тимчасовий компроміс, а еволюційний крок, який збагачує традиційну педагогіку. Інтеграція цифрових інструментів дозволяє викладачу-організатору виховувати у студентів важливі міждисциплінарні компетентності, які роблять випускника конкурентоспроможним у сучасній індустрії культури. Головне завдання полягає в тому, щоб технології слугували концептуальному замислу митця, поглиблювали зміст творів, а не перетворювали мистецтво на бездушний цифровий конвеєр.

Іще одна важлива тенденція – *це психотерапевтична та інклюзивна функція мистецтва в освіті.* У сучасних соціокультурних реаліях мистецько-організаційна діяльність у закладах освіти зазнає суттєвих функціональних трансформацій. Творчість у стінах навчального закладу стає унікальним, екологічним інструментом подолання колективної травми, зниження рівня тривожності, профілактики емоційного вигорання, а також простором безбар'єрного діалогу для всіх учасників освітнього процесу (Hacking, 2008).

Студенти та викладачі щодня зіштовхуються із колосальним психоемоційним тиском (безпекові виклики, невизначеність майбутнього, адаптація до дистанційних умов). У таких обставинах традиційні академічні навантаження можуть посилювати відчуття ізоляції. І тому мистецько-організаційна діяльність має запропонувати альтернативні, терапевтичні формати взаємодії, такі як:

1. Арт-терапевтичні творчі лабораторії, які передбачають перехід від традиційних репетицій до відкритих творчих форматів, де пріоритетом є сам процес, а не лише результат. Використання вокалотерапії та імпровізаційного музикування сприяє емоційному розвантаженню та зниженню психологічної напруги учасників.

2. Плейбек-театри, що є інтерактивною формою перформансу. У ній реальні історії глядачів одразу відтворюються акторами-музикантами на сцені, створюючи ефект співпереживання та емоційного опрацювання особистого досвіду.

3. Релаксаційні та іммерсивні концерти – включають камерні музичні події, звукотерапію та медитативні формати, що забезпечують комфортне середовище для аудиторії та сприяють підтримці ментального здоров'я .

Також варто зазначити, що мистецький простір закладу є ідеальним майданчиком для руйнування соціальних стереотипів та інтеграції здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, зокрема осіб з інвалідністю, ветеранів та внутрішньо переміщених осіб. Реалізація цієї функції вимагає від арт-менеджера та педагога перегляду організаційних підходів, зокрема:

– універсальний дизайн творчих локацій, що передбачає фізичну й сенсорну доступність сценічного простору, врахування потреб різних аудиторій та безпечну організацію середовища, включно з укриттями;

– партисипативні мистецькі проєкти, у яких особи з різними фізичними чи ментальними можливостями беруть рівноправну участь у спільних творчих формах (інклюзивні хори, театральні постановки, перформанси з інтеграцією жестової мови);

– соціальну інтеграцію через спільну творчу діяльність, що сприяє адаптації студентів-переселенців і ветеранів через участь у спільних мистецьких проєктах, які виконують об'єднавчу та комунікативну функцію мистецтва.

У контексті терапії та інклюзії викладач музики та організатор змінює свою позицію: він перетворюється на фасилітатора, медіатора та куратора. Його завдання – не оцінювати рівень майстерності, а створити психологічно безпечну атмосферу, де кожен учасник відчуває свою цінність, прийняття та причетність до спільного створення.

Таким чином, актуалізація психотерапевтичної та інклюзивної функцій мистецтва в освітньому просторі – це відповідь на гуманітарний запит суспільства. Перетворюючи мистецькі заходи з площини суто демонстраційної («подивіться, як ми вміємо») у площину партисипативну та терапевтичну («давайте творити разом, щоб підтримати один одного»), заклади освіти створюють унікальне середовище стійкості, взаємодопомоги та безбар'єрного розвитку людського потенціалу.

Хронічне недофінансування соціокультурної сфери, посилене пріоритетністю оборонних витрат, створює серйозні виклики для закладів освіти. Фінансування мистецько-організаційної діяльності за залишковим принципом обмежує можливості створення якісного культурного продукту лише внутрішніми ресурсами. У цих умовах ключовою компетентністю педагога-організатора стають *проєктний менеджмент і фандрейзинг як інструменти залучення зовнішнього фінансування.*

Традиційне адміністрування художньої сфери в освіті базувалося на «прохальній» моделі: керівник колективу писав доповідну записку на ім'я ректора чи директора з проханням виділити кошти на костюми, інструменти чи поїздку. Сучасна модель вимагає переходу до проєктного мислення, а мистецька ініціатива має оформлюватися як проєкт, що має чіткі терміни реалізації, вимірювані кількісні та якісні індикатори, бюджетну матрицю та, головне, суспільно значущу мету. Спонсори та донори XXI століття не дають кошти «на діяльність хору», вони фінансують «вирішення конкретної проблеми громади засобами мистецтва» (наприклад, соціалізацію дітей-переселенців через участь у театральному проєкті або збереження локальної пісенної спадщини через оцифрування фольклору).

Ефективна мистецько-організаційна діяльність у закладі освіти повинна спиратися на диверсифікацію (різноманітність) джерел надходження ресурсів:

1. Грантові програми та інституційна підтримка. Це один із найсистемніших шляхів фінансування мистецьких ініціатив. Освітні заклади можуть подаватися на конкурси Українського культурного фонду, а також міжнародні програми ЄС (Erasmus+, Creative Europe) і фонди на кшталт House of Europe, що підтримують культурні проєкти, колаборації та розвиток інфраструктури.

2. Співпраця з територіальними громадами (ОТГ). Децентралізація відкрила можливості фінансування через місцеві бюджети. Заклади освіти можуть брати участь у «бюджеті участі» та реалізовувати проєкти зі створення арт-просторів, репетиційних баз і локальних культурних подій.

3. Краудфандинг. Це залучення коштів від широкої аудиторії через онлайн-платформи або цільові збори. Він ефективний для студентських ініціатив і водночас допомагає формувати навколо проєкту спільноту прихильників і додатковий медійний ефект.

4. Благодійні та спонсорські колаборації (бізнес + мистецтво). Сучасне партнерство з бізнесом є взаємовигідним: компанії отримують іміджеві переваги, а заклади освіти – фінансування або матеріальні ресурси в обмін на інтеграцію бренду та спільні комунікаційні проєкти (Бержанір, 2023).

Отже, опанування фандрейзингу переводить мистецько-організаційну діяльність у закладах освіти з площини пасивного очікування дотацій у площину активного саморозвитку та автономії. Спроможність викладача знаходити та ефективно розподіляти ресурси безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, дозволяє оновлювати матеріальну базу закладу та створює для студентів реальні умови для перших професійних кроків у межах сучасного європейського культурного простору.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Сучасна мистецько-організаційна діяльність у закладах освіти зазнає комплексної трансформації під впливом цифровізації, інклюзивних практик, змін у культурних запитах молоді та соціально-економічних викликів. Перехід від застарілої моделі «культмасового сектору» до креативного продюсування, впровадження проєктного мислення, гібридних цифрових форматів, терапевтичних та інклюзивних практик, а також освоєння інструментів фандрейзингу й арт-менеджменту свідчать про формування нової парадигми організації мистецького життя в освіті. У цій парадигмі мистецька діяльність виступає не лише засобом естетичного виховання, а й важливим ресурсом соціальної інтеграції, психологічної підтримки, розвитку креативності та підвищення конкурентоспроможності закладу освіти. Реалізація окреслених підходів дозволяє перетворити освітній простір на динамічне культурне середовище, здатне відповідати викликам сучасності та формувати нове покоління фахівців із високим рівнем культурної, соціальної й професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бержанір І. А. (2023) Фандрейзинг як інструмент фінансування закладів вищої освіти. *Актуальні питання у сучасній науці*, 12, 18–25. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-12(18)-18-25.

2. Олійник О. (2025) Culturological Dimensions of Art-Management: Paradigmatic Transformations. *Socio-Cultural Management Journal*, 7(2), 21-37. DOI: https://doi.org/10.31866/2709-846X.2.2024.335852.

3. Сорочик О. (2023) Art Management in the Field of Academic Choral Art. *Socio-Cultural Management Journal*, 6. DOI: https://doi.org/10.31866/2709-846X.1.2023.278657.

4. Щербак І. В., Гусар Д. О., Завісько Н. З. (2026). Інтеграція цифрових технологій у музичну освіту: виклики та перспективи. *Педагогічна Академія:*

наукові записки, (28). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.19298512.

5. Hacking S, Secker J, Spandler H, Kent L, Shenton J. (2008) Evaluating the impact of participatory art projects for people with mental health needs. *Health Soc Care Community*. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2008.00789.x.

6. Calkins T., Coppes W., Berkers P. (2025) Signals and Noise: How Higher Music Education Institutions Define Popular Music. *International Journal of Music Education*. DOI: https://doi.org/10.1177/1321103X241309291

7. Coppes W., Berkers P. (2023) Constructing Popular Music Programs at Higher Music Education Institutions Across Europe. *International Journal of Music Education*. DOI: https://doi.org/10.1177/02557614221124321.

REFERENCES

1. Berzhanir, I. A. (2023) Fandreizynh yak instrument finansuvannia zakladiv vyshchoi osvity. [Fundraising as a tool for financing higher education institutions]. *Aktualni pytannia u suchasnii nautsi*, 12, 18–25. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-12(18)-18–25 [in Ukrainian]

2. Oliinyk, O. (2025) Culturological Dimensions of Art-Management: Paradigmatic Transformations. *Socio-Cultural Management Journal*, 7 (2), 21–37. https://doi.org/10.31866/2709-846X.2.2024.335852

3. Sorochyk, O. (2023) Art Management in the Field of Academic Choral Art. *Socio-Cultural Management Journal*, 6. DOI: https://doi.org/10.31866/2709-846X.1.2023.278657

4. Shcherbak I., Husar D., Zavisko N. Integration of digital technologies in music education: challenges and prospects. *Pedagogical Academy: Scientific Papers*, (28). https://doi.org/10.5281/zenodo.19298512 [in Ukrainian].

5. Hacking S, Secker J, Spandler H, Kent L, Shenton J. (2008) Evaluating the impact of participatory art projects for people with mental health needs. *Health Soc Care Community*. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2008.00789.x

6. Calkins, T., Coppes, W., Berkers, P. (2025) Signals and Noise: How Higher Music Education Institutions Define Popular Music. *International Journal of Music Education*. DOI: https://doi.org/10.1177/1321103X241309291

7. Coppes, W., Berkers, P. (2023) Constructing Popular Music Programs at Higher Music Education Institutions Across Europe. *International Journal of Music Education*. https://doi.org/10.1177/02557614221124321

Current issues of arts and organizational activities in educational institutions

Nataliia Serhiivna Borysenko
Lecturer at the Department of Art Education
Zhytomyr Ivan Franko State University
ORCID: 0000-0001-9358-1243

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

The purpose of this article is to identify current aspects of artistic and organizational activities in educational institutions and to justify their significance for the professional and creative development of students. The research methodology comprises systemic, activity-based, cultural, and competency-based approaches; methods of analysis, generalization, and systematization of scientific sources and pedagogical experience were employed. The main directions of artistic and organizational activities have been identified, and prospects for their further development in the modern educational environment have been outlined.

The article examines contemporary transformation processes in artistic and organizational activities within educational institutions under conditions of digitalization, socio-cultural change, inclusive development, and the growing role of creative industries. It substantiates the necessity of shifting from the outdated «mass cultural sector» model to the concept of creative production and arts management, which involves rethinking artistic events as full-fledged cultural products with a defined target audience, value proposition, and project-based logic of implementation.

The article analyzes key problems of traditional organization of artistic activities in education, including formalization, reporting-oriented practices, and a mismatch with the needs of today's student generation. It explores the dichotomy between academic art and pop culture and proposes approaches to their convergence through lecture-performances, modern media formats, and visual-spatial solutions. Special attention is given to the digitalization of the artistic environment and the development of hybrid (physical and digital) forms of creativity, including virtual ensembles, network concerts, and interactive online festivals.

The article also addresses the psychotherapeutic and inclusive functions of art in education, particularly art-therapeutic practices, playback theatre, and relaxation-based artistic formats as tools for psychological support and social integration of learners. The importance of ensuring universal design of educational spaces and developing participatory artistic practices is emphasized. A separate section is devoted to fundraising and project management as essential competencies of the modern educator-organizer. Sources of resource mobilization are considered, including grant programs, cooperation with local communities, crowdfunding, and partnerships with business.

The conclusion highlights that the integration of creative production, digital technologies, inclusive and project-based approaches enables the transformation of artistic and organizational activities in educational institutions into an effective tool for personal development, social cohesion, and increasing the competitiveness of educational organizations.

Keywords: *artistic and organizational activity, educational space, creative production, digitalization of education, project management, inclusion.*

Юлія Віталіївна Грачик

Роль мотиваційних настанов у методиці роботи над темою «Створення образів літер абетки з елементами анімалістики засобами живопису та графіки» в системі підготовки здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей

УДК 378.147:159.947.5]::[741.02+75.02]:7.042:7.045
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.6

Юлія Віталіївна Грачик
асистент кафедри образотворчого мистецтва
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
член Національної спілки художників України
ORCID: 0009-0005-5042-0497

Дата першого надходження статті до видання: 10.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 09.11.2026

Метою статті є обґрунтування методики роботи над створенням образів літер абетки з елементами анімалістки засобами живопису та графіки з урахуванням мотиваційних аспектів задля активізації творчого потенціалу, розвитку художньо-образного мислення та підвищення якості фахової підготовки здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей. Методологічну основу дослідження становлять системний, діяльнісний, особистісно орієнтований та компетентнісний підходи до фахової підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей, а також теорія мотивації навчально-творчої діяльності. Показано, що для студентів має бути зрозумілим, що їх робота над абеткою може стати частиною виховання та формування цінностей у дітей молодшого віку, це має викликати повагу до процесу роботи і до результату, який може стати гарним спогадом дитинства для малюків, а в студентів є шанс створити знаковий твір мистецтва, яким будуть надихатись наступні покоління художників. Подано перелік художників, які можуть бути прикладами для обговорення під час практичних занять, а їх твори спонукатимуть студентів сміливо та цікаво вирішувати поставлені задачі. В статті наголошується, що одним із завдань для викладача є «навчити вчитися», а саме: споглядати, аналізувати, практикуватись, вирішувати самостійно, обирати, узагальнювати, спрощувати та стилізувати. Вказано на зв'язок підготовчого етапу – замальовок з натури тваринного світу з подальшим створенням художнього образу анімалістичних ілюстрацій абетки для більш виразного індивідуального рішення. На практичному результаті доведено, що власний досвід і переживання в творчому завданні кращі за наслідування. Показано важливість і доцільність фінальної презентації не тільки остаточного результату, а й пошукового ескізного матеріалу, як складової навчання, виховання смаку, самоорганізації, і демонстрації подальших можливостей застосування роботи. Це допомагає здобувачам пізнати себе, зрозуміти свій рівень і можливості, сильні та слабкі сторони і сформувати індивідуальний підхід в навчанні і творчості, піднімає самооцінку і посилює впевненість. Вважаємо, що акцент на мотиваційній складовій виконання проєктного завдання може бути рушійною силою під час навчання, а розкриття цілей і подальших можливостей для студентів може заохотити їх виконувати поставлені задачі та презентувати отримані результати.

Ключові слова: *абетка, анімалістика, мотивація, творчість, стилізація, натурні начерки, образотворення, проєктна діяльність, проблемне навчання, вища мистецька та мистецтко-педагогічна освіта.*

Постановка проблеми. Система підготовки здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей на художньо-графічному факультеті (ХГФ) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Університет Ушинського) орієнтована на вивчення не тільки традиційних практик академічного рисунка, живопису, декоративного мистецтва тощо, але й готує здобувачів до творчих завдань у царині міждисциплінарних пошуків засобами виразної мови різних видів мистецтва. Прикладом такого завдання є створення літер абетки з ілюстративними образами тварин в комплексі завдань вибіркової дисципліни «Анімалістика в образотворчому та декоративному мистецтві». В цій статті ми розглянемо методичні напрацювання і, зокрема, значення мотиваційної складової при постановці задач під час опанування теми зі студентами спеціальностей 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація та 014 Середня освіта (Мистецтво. Образотворче мистецтво) на художньо-графічному факультеті.

Інколи в різних інтерв'ю молодих художників та й під час спілкування зі студентами лунає запит на якісь канонічні закони, на універсальні правила та способи малювання, на традиційні усталені ходи в композиціях: схоже, декому з них хотілося б належати до якоїсь сильної і жорсткої школи чи стилю. Проте, ми стоїмо на позиції, що наша задача – познайомити з великими майстрами українського та світового мистецтва, допомагати під час виконання начерків з натури порадами та деякими прийомами, а наслідувати чиюсь манеру чи правила – це вже на розсуд студентів.

Ми розуміємо (і це природньо на початку шляху), що не у всіх є чітке бачення власного шляху в мистецтві, та існує певна розгубленість перед морем варіантів та безліччю доріг, але кожна з дисциплін на

ХГФ в сукупності може допомогти здобувачам освіти знайти близьку для себе по духу галузь мистецтва і дати поштовх для оригінальної власної творчості, яка бере початок з традиційного чи класичного джерела. Прикладом може послужити творчість Георгія Нарбута, який вчився в Петербурзі, Мюнхені, був під враженням та впливом багатьох художників, але згадав своє коріння, свій життєвий досвід, те, що вважав гарним з дитинства, поєднав це зі старовинними українськими традиціями, інтерпретував деякі шедеври минувшини, такі як шрифти зі стародруків XVII ст., скорописів, флористичні орнаменти та класицистичну антикву і, таким чином, сформував свій неповторний стиль і почерк, став новатором з яскравими етнічними рисами.

В цій статті і ми хочемо обговорити мотиваційну сторону педагогічної діяльності на прикладі власного досвіду викладання конкретного завдання за темою. Багато практичних вправ академічних дисциплін, які передбачають роботу з натури, базуються на правилах, законах, яким можна точно слідувати, виконувати їх чи порушувати. Але більшість вибіркових дисциплін – це сфера композиції, особистого погляду, фантазії студентів, і тут варто дати свободу, натякнути на безкінечні можливості і широкий вибір способів виконання завдання, мотивуючи до власного творчого вираження.

Аналіз актуальних досліджень. По-перше, зазначимо, що робота зі студентами по дисципліні за вибором «Анімалістика в образотворчому та декоративному мистецтві» відбувалась за програмою, розробленою старшим викладачем кафедри образотворчого мистецтва ХГФ Тетяною Масловою (Маслова, 2025). Саме тут була запропонована тема створення літер абетки з образами тварин.

Тема нашого дослідження полягає у векторах проблематики методики навчання образотворчення та засобів розвитку творчих здібностей здобувачів. У монографії О. Березюк і М. Тимченко «Формування творчих здібностей майбутніх дизайнерів засобами художньо проектної діяльності» розглядається «проблемне навчання» як один із засобів розкриття креативних навичок здобувачів, зокрема генерація нових ідей, аналіз проблеми, виявлення альтернативних підходів і здатність до інноваційного мислення (Березюк, Тимченко, 2024: 133). Важливо, що автори серед низки практичних завдань подають завдання з «елементами творчої каліграфії».

У спільній праці Т. А. Агєєнко, К. Г. Корсікової та С. І. Нікуленко окреслено основні методичні складові каліграфічної підготовки для майбутнього педагога у контексті художньо-графічної компетентності та запропоновано деякі методичні прийоми при навчанні майбутніх педагогів основам створення шрифтової композиції (Агєєнко, Корсікова, Нікуленко, 2023).

Проблема мотивації в широкому контексті була розглянута у багатьох дослідженнях. Зокрема, О. А. Половіна та І. В. Кондратець, розглядаючи мотиваційну компоненту формування мистецької компетентності майбутніх вихователів дали характеристику поняття «мотивація» як єдиної системи мотивів, «яка включає в себе потреби, мотиви, цілі, інтереси, прагнення, установки, емоції, норми, цінності в їх складному переплетінні та взаємодії» (Половіна, Кондратець, 2020: 88). Важливо, що дослідники наголошують на тому, що саме мистецька компонента фахової компетентності майбутніх вихователів є мотиваційною для професійного й особистісного зростання, оскільки її структура відповідає психологічній структурі особистісної позиції (Половіна, Кондратець, 2020). В. А. Петрук наголошує, що «позитивне ставлення до професії починається з виникнення професійних інтересів, які під час розвитку формують спрямованість на певний вид діяльності і пов'язаний з цим образ життя». Під спрямованістю особистості дослідниця розуміє «систему захоплень, бажань, інтересів, нахилів, ідеалів і переконань, які слугують збудником до активної діяльності людини у визначеному напрямку» (Петрук, 2010: 420).

Основними джерелами для нашої роботи стали: абетка Георгія Нарбута видавництва «Видавець Олександр Савчук» (Українська абетка, 2022), а також низка прикладів оформлення книг з вказаними ілюстраторами, які будуть наведені окремим блоком в основному тексті статті.

Аналітичну базу складають розмови зі студентами в процесі навчання та неформального творчого спілкування.

Метою статті є обгрунтування методики роботи над навчальною темою «Створення образів літер абетки з елементами анімалістики засобами живопису та графіки» та висвітлення ролі формування мотиваційних настанов здобувачам вищої освіти мистецьких спеціальностей для активізації їхнього творчого потенціалу, розвитку художньо-образного мислення та підвищення якості фахової підготовки.

Методологія дослідження. Методологічну основу дослідження становлять системний, діяльнісний, особистісно орієнтований та компетентнісний підходи до фахової підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей, а також теорія мотивації навчально-творчої діяльності. Були застосовані методи педагогічного спостереження за навчально-творчим процесом здобувачів вищої освіти під час виконання практичних завдань, опитування у формі бесіди для виявлення рівня первинної та підсумкової мотивації студентів, їхнього ставлення до інтегрованих творчих завдань, аналіз творчої діяльності (вивчення та оцінювання ескізів, пошукових матеріалів та фінальної роботи). Також під час узагальнювально-аналітичного етапу відбувалась систематизація та інтерпретація отриманих даних, формулювання висновків та методичних рекомендацій для викладачів мистецьких дисциплін.

Результати та їх обговорення. Фактично завдання «Створення образів літер абетки з елементами анімалістики засобами живопису та графіки» представляє собою творчий проєкт – комплексну дію, результатом якої передбачено створення унікального, естетично та змістовно цінного художнього продукту, у якому здобувач має проявити здатність до пошуку нестандартних ідей, художнього перетворення (стилізації), здатності знаходити та застосовувати відповідні виразні засоби видів мистецтв (наприклад, у живописі чи графіці). Виконання цього завдання передбачає як основний метод проблемного навчання, де у вигляду завдання перед студентами постає проблемна ситуація, що передбачає активну самостійну роботу, пошук нових знань та опанування нових чи використання вже набутих відповідних навичок. Роль викладача у цьому процесі – спрямовувати, мотивувати, підтримувати морально, допомагати обрати вдалий шлях чи художній метод, корегувати формування художнього смаку тощо.

Для початку вивчення будь-якої дисципліни потрібна вступна промова, де необхідно окреслити цілі, задачі, пояснити для чого вона може бути корисна і які відкриває можливості. Після формальної вступної частини варто перейти до колективного обговорення, бесіди зі здобувачами для більш глибокого занурення у проблематику, особливості завдання, змістові тонкощі і формальні аспекти його виконання тощо. Тобто мотиваційна складова дуже важлива, щоб у студентів з'явилося прагнення і натхнення працювати.

В першу чергу важливо наголосити, що створення творчого візуального рішення абетки – це робота, яка адресується конкретній віковій групі дітей, і тому виконувати завдання краще з думкою про дітей. Студентам варто згадати себе: що захоплювало їх в дитинстві, що викликало радість та інтерес, подумати про своїх молодших родичів і через співчуття до інтересів дитини створити щось корисне і цікаве, наприклад, зображення букви з ілюстраціями тварин, щоб легше було запам'ятати літери, асоціюючи їх з відповідними образами. А також щоб привабити інтерес до світу тварин.

Для розширення «візуального кругозору» на початку курсу необхідно надати багато інформації про різних художників, розмаїття технік, варіанти стилізації. Під час роботи зі студентами ХГФ ми показали приклади творів класиків та сучасників, які можуть стати натхненням та прикладом, а саме: Охрім Судомора (Війна грибів з жуками, 1919), Григорій Нарбут (Українська абетка, 2020), Кость Лавро (Малкович, Куліш-Зіньків, Воронько, 2008), Яків Гніздовський (Hnizdovsky, 1987), малюнки тварин Рембрандта (Rembrandt) та Ежена Делакруа (Eugène Delacroix), Селестіно П'ятті (Celestino Piatti, 2022), Польська школа плакату; також в нагоді стануть дитячі книжки, щоб подивитись як образи тварин вирішують різні ілюстратори: Беатрікс Поттер (Поттер, 2023), Анатолій Василенко (Гребінка, 1988; Стельмах, 1984), Олег Петренко-Заневський (*Українські народні казки.* 1982), Валентина Мельниченко (*Українські народні казки,* 1990), Галина Сокиринська (Воронько, 1989), В'ячеслав Легкобит (*Перепеличка мала-невеличка,* 1975), Клер Терлей Ньюберрі (Clare Turlay Newberry, 1940). В списку літератури наведені названі джерела з вказаними художниками-ілюстраторами для розуміння контексту статті та нашого підходу у викладанні.

Історія мистецтва, життєпис художників теж можуть стати натхненням, а не тільки візуальні зображення їх творів. Задача викладачів пояснити, що всі дисципліни взаємопов'язані і під час навчання можуть підживлювати і посилювати розвиток, майстерність та мотивацію. Різні приклади та варіації рішень можуть надихнути студентів не обмежувати себе і спонукатимуть до творчості, можуть викликати бажання створити щось нове, небачене, щось особисте та особливе, а також залишити страхи і комплекси позаду.

Після аналізу отриманої від педагогів інформації, далі вже справа за студентами. Їх задача знайти гарне пластичне втілення їх ідеям: знайти образ тварини та поєднати його з літерою абетки так, щоб це виглядало згармонійованим за стилістикою та врівноваженим по композиції у форматі.

Важливо до практичної роботи включити начерки з натури в зоопарку та тераріумі різними матеріалами: олівцем, гуашшю, тушшю, пастеллю, кульковою ручкою, аквареллю, тоді робота з натури надихне вибрати якийсь з матеріалів для серії робіт та підкаже вибір відповідної стилістики. Робота з натури вчить швидко і точно «схоплювати» характерне в образі тварини, вчить досліджувати різні ракурси, емоції і допоможе знайти найбільш виразне і хвилююче зображення на думку художника. Студентам варто на власному досвіді пройти всі етапи стилізації начерків та малюнків з тварин: робота з натури; аналіз характеру форм; спрощення. Дуже цікаво дивитись на підготовчий матеріал студентів, де видно їх почерк, авторську манеру, «нерв», який присутній в лініях. Важливо знайти особисте у роботі кожного і наголосити на цьому при обговоренні робіт!

Якщо немає можливості відвідати зоопарк, студентам варто порадити де можна знайти натуру. В місті завжди є коти, голуби, чайки, горобці, собаки, а в селі можна зустріти ще й корів, коней, кіз, курей, качок, гиндиків та інших свійських тварин і птахів. Варто зазначити здобувачам, що малюючи начерки з натури можна натренувати руку і уяву!

Після відтворення образів тварин на папері за допомогою ліній та плям, наступний крок – пошук рішення, спрощення, стилізація. Незалежно від того, чи буде це реалістичне зображення чи стилізоване, в будь-якому разі треба узагальнити образ – залишити максимально характерне. Тепер

варто поєднати свою першу ідею, сильний образ, який виник на початку запропонованого завдання, або в процесі «збору матеріалу» з натури із загальною стилістикою, яку вибере студент.

Під час формування остаточного ескізу ми не нав'язуємо своє бачення і даємо студентам можливість висловитись в роботі. Не менш важливим є обговорення деяких деталей разом з усією групою, в цьому і є цінність навчання в університеті – робота у творчому середовищі.

Особливістю складання заліку з творчих дисциплін у мистецькому виші є форма проведення – підсумковий «перегляд», де студенти представляють не тільки остаточний варіант роботи, але й весь підготовчий матеріал, шлях пошуку образів та стилізації. Важливо наголошувати здобувачам, що перегляд – то не «страшний» звіт перед викладачами, але корисний тренінг з презентації власного творчого доробку для глядачів та можливих майбутніх клієнтів-замовників. Також перевага спільного перегляду робіт всієї групи у тому, що кожен може побачити власні роботи у певному виставковому просторі (наприклад, на шпалері в аудиторії) в оточенні інших робіт, порівняти, зробити висновки на майбутнє. Обов'язково потрібно провести колективне обговорення результатів з думками всіх учасників (студентів, викладачів, запрошених стейкхолдерів тощо), висвітлити творчі удачі, дати рекомендації для можливої подальшої участі робіт у конкурсах, виставках, проєктах. Це стимулюватиме майбутніх фахівців до професійного зростання та включення у активне мистецьке професійне життя.

Як показав наш практичний досвід викладання дисципліни «Анімалістика в образотворчому та декоративному мистецтві» результати виконання завдання по створенню абетки порадували самих студентів, комісію викладачів під час семестрового перегляду та глядачів і дітей, які бачили роботи студентів на виставці «ХУДГРАФ – УСПІШНИЙ 2026» в кінці навчального року (Худграф успішний, 2026). Цікаві та оригінальні роботи з яскраво вираженим авторським рішенням і нестандартним задумом дивували і захоплювали. Для прикладу, можемо навести цікаву ідею студентки Анастасії Єргієвої. Вона побудувала свою абетку на зображеннях різних видів жаб, а кожній літері абетки відповідала назва виду, наприклад: Д – дереволаз, Л – листолаз жахливий, С – скляна жаба і так далі.

За результатами перегляду рішенням комісії з членів кафедри образотворчого мистецтва було рекомендовано кільком студентам подати роботи до участі у відповідному Всеукраїнському конкурсі та запропонувати роботи до підготовки для друку потенційним замовникам відповідної продукції. Тим самим, студенти побачили можливості втілення їх проєкту в реальному житті у реальних роботодавців.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Загалом можна підсумувати, що виконання подібних до розглянутого у статті завдань має велику користь в кількох аспектах. Робота над заданою темою в контексті проблемного навчання та проєктної діяльності трансформує стандартне навчальне завдання з академічного копіювання чи штучної вправи у повноцінне художньо-дослідницьке завдання. Це створює середовище, де студент є не просто виконавцем, а автором і вирішувачем складних творчих задач. Створення серії літер або повністю абетки (з поєднанням каліграфії та анімалістичного жанру) передбачає концептуальний візуальний образ, витриманий в єдиному стилі, колірній гамі та пластичному вирішенні.

Проєктна форма моделює реальну професійну діяльність, навчає тайм-менеджменту, самоорієнтації у складних тривалих завданнях, формує навички концептуалізації та презентації власного художнього задуму. Мотиваційними чинниками є автономія пошуку ідеї, свобода вибору змісту і форми вираження, відчуття матеріалу, можливість презентації та майбутнього практичного втілення проєкту.

Подальша наукова розробка теми може бути спрямована на вивчення можливостей міждисциплінарної інтеграції вибіркових дисциплін шляхом розширення прикладної спрямованості завдань, наприклад у царину цифрового мистецтва та адаптації методики створення художнього образу літер абетки під потреби книжкового дизайну, ігор, візуального брендингу. Можливе також розширення тематики образотворення анімалістики у екологічному чи етнографічному напрямках.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки цієї роботи авторка використовувала генеративний штучний інтелект Gemini (Google) (Gemini 3.6 Flash) для наукового перекладу анотації з української мови англійською, а також для допомоги у форматуванні та оформленні списку використаних джерел (референсів) відповідно до вимог за стандартом APA.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агєєнко, Т. А., Корсікова, К. Г., & Нікуленко, С. І. (2023). Значення каліграфічної підготовки для майбутнього педагога у контексті художньо-графічної компетентності. *ScienceRise: Pedagogical Education*, № 5 (56), 29–33. DOI: https://doi.org/10.15587/2519-4984.2023.293617.

2. Березюк О, Тимченко М. (2024). Формування творчих здібностей майбутніх дизайнерів засобами художньо проектної діяльності: Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. URL: https://eprints.zu.edu.ua/40949/1/mono.pdf

3. Війна грибів з жуками. (1919). Художник Охрім Судомора. Київ: Товариство «Час». Друковано в Празі (Чехія): Народна друкарня «Скалак. *Бібліотека українського мистецтва* URL: https://uartlib.org/dityachi-knigi/viyna-gribiv-z-zhukami-ilyustratsiyi-ohrima-sudomori/?srsltid=AfmBOopiZVcliUaoDoofqpOnM2xq1tqzKyATSReOJeq0-H2q6JxOmMKd

4. Воронько П. (1989). Читаночка. Художники Галина Сокиринська та Володимир Решетов. Київ : Веселка.

5. Гребінка Є. (1988). Школяр Денис. Художник Анатолій Василенко. Київ : Веселка.

6. Малкович Іван, Куліш-Зіньків Леонід, Воронько Платон (2008). Абетка. Упорядковано: Іван Малкович. Ілюстрації: Кость Лавро. Київ : Видавництво «А-ба-ба-га-ла-ма-га».

7. Маслова. Т.М. (2025) Робоча програма дисципліни «Анімалістика в образотворчому та декоративному мистецтві». Одеса : Університет Ушинського.

8. Перепеличка мала-невеличка (1975). Художник В'ячеслав Легкобит. Київ : Веселка.

9. Петрук, В.А. (2010). Мотиваційна складова професійних умінь майбутніх випускників навчальних закладів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 26, 417–421. https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4351

10. Половіна О. А., Кондратець І. В. (2020) Формування мистецької компетентності майбутніх вихователів: мотиваційна компонента. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 69, Т. 3, 88–92. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.17. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/69/part_3/19.pdf

11. Поттер Беатрікс. (2023). Кролик Петрик та інші історії. Львів : Астролябія.

12. Стельмах Михайло (1984). Хатка в березовому лісі. Художник Анатолій Василенко. Київ : Веселка.

13. Українська абетка. Малюнки Георгія Нарбута (2022). Харків: Видавець Олександр Савчук. Упорядник О. О. Савчук ; худ. оформ. О. Г. Чекаль. 2-ге вид.

14. Українські народні казки (1982). Художник Олег Петренко-Заневський. Київ : Веселка.

15. Українські народні казки (1990). Художник Валентина Мельниченко. Київ : Веселка.

16. Худграф успішний-2026 (2026). URL: https://www.youtube.com/shorts/3H3f2nuoI6k

17. Celestino Piatti. (2022). *The Happy Owls.* North-South Books.

18. Clare Turlay Newberry. (1940). April`s kittens. 1st Edition HCDJ Cat Paintings.

19. Clare Turlay Newberry. (1940). Drawing a Cat. Published by Brouwer Press, 2011.

20. Clare Turlay Newberry. (1942). Marshmallow. New York City : Harper & Brothers.

21. Hnizdovsky Jacques (1987). Woodcuts and Etchings. URL: https://diasporiana.org.ua/mistetstvo/10870-tahir-a-jacques-hnizdovsky-woodcuts-and-etchings/

REFERENCES

1. Aheienko, T. A., Korsikova, K. H., & Nikulenko, S. I. (2023). Znachennia kalihrafichnoi pidhotovky dlia maibutnoho pedahoha u konteksti khudozhno-hrafichnoi kompetentnosti [The importance of calligraphic training for a future teacher in the context of artistic and graphic competence]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, *5*(56), 29–33. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2023.293617

2. Bereziiuk, O., & Tymchenko, M. (2024). *Formuvannia tvorchykh zdibnostei maibutnikh dyzaineriv zasobamy khudozhno-proiektnoi diialnosti* [Formation of creative abilities of future designers by means of artistic and project activity] (Monograph). Zhytomyr Ivan Franko State University Press. https://eprints.zu.edu.ua/40949/1/mono.pdf

3. Viina hrybiv z zhukamy (1919). [War of mushrooms with beetles]. (Sudomora, O. Illus.). Chas. Ukrainian Art Library. https://uartlib.org/dityachi-knigi/viyna-gribiv-z-zhukami-ilyustratsiyi-ohrima-sudomori/

4. Voronko, P. (1989). *Chytanochka* [Little reader] (G. Sokirynska & V. Reshetov, Illus.). Kyiv: Veselka.

5. Hrebinka, Y. (1988). *Shkoliar Denys* [Schoolboy Denys] (A. Vasylenko, Illus.). Kyiv: Veselka.

6. Malkovych, I. (Ed.). (2008). *Abetka* [Alphabet] (K. Lavro, Illus.). Kyiv: A-BA-BA-HA-LA-MA-HA.

7. Maslova, T. M. (2025). *Robocha prohrama dystsypliny «Animalistyka v obrazotvorchomu ta dekoratyvnomu mystetstvi»* [Syllabus for the course «Animalism in Fine and Decorative Arts»]. Ushynsky University.

8. *Perepelychka mala-nevelychka* [Little quail] (1975). (V. Lehkobyt, Illus.). Kyiv: Veselka.

9. Petruk, V. A. (2010). Motyvatsiina skladova profesiinykhumin maibutnikh vypusknykiv navchalnykh zakladiv [Motivational component of professional skills of future graduates of educational institutions]. *Modern Information Technologies and Innovation Teaching Methods in Technical Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 26, 417–421. https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4351

10. Polovina, O. A., & Kondratets, I. V. (2020). Formuvannia mystetskoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv: motyvatsiina komponenta [Formation of artistic competence of future educators: Motivational component]. *Pedagogy of the Formation of a Creative Person in Higher and Secondary Schools*, *69*(3), 88–92. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.17

11. Potter, B. (2023). *Krolyk Petryk ta inshi istorii* [Peter Rabbit and other stories]. Lviv: Astrolabe Publishing.

12. Stelmakh, M. (1984). *Khatka v berezovomu lisi* [Little house in the birch forest] (A. Vasylenko, Illus.). Kyiv: Veselka.

13. Ukrainska abetka. Maliunky Heorhiia Narbuta (2022). [Ukrainian alphabet. Drawings by Heorhiy Narbut] Savchuk, O. O. (Ed.). (2nd ed., O. H. Chekal, Des.). Publisher Oleksandr Savchuk.

14. *Ukrainski narodni kazky* [Ukrainian folk tales]. (1982). (O. Petrenko-Zanevskyi, Illus.). Kyiv: Veselka.

15. *Ukrainski narodni kazky* [Ukrainian folk tales]. (1990). (V. Melnychenko, Illus.). Kyiv: Veselka.

16. Khudhaf uspishnyi-2026. (2026, September 27). *Shorts* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/shorts/3H3f2nuoI6k

17. Piatti, C. (2022). *The happy owls*. North-South Books.

18. Newberry, C. T. (1940). *April's kittens* (1st ed.). Harper & Brothers.

19. Newberry, C. T. (2011). *Drawing a cat*. Brouwer Press. (Original work published 1940)

20. Newberry, C. T. (1942). *Marshmallow*. Harper & Brothers.

21. Tahir, A. M., Jr. (1987). *Jacques Hnizdovsky: Woodcuts and etchings*. Pelican Publishing. Diasporiana. https://diasporiana.org.ua/mistetstvo/10870-tahir-a-jacques-hnizdovsky-woodcuts-and-etchings/

The role of motivational attitudes in the methodology of teaching the topic «Creating alphabet character images with animalistic elements through painting and graphic arts» in visual arts higher education

Yuliia Vitaliivna Grachyk
Assistant at the Department of Fine Arts,
Faculty of Art and Graphics
State Institution «South Ukrainian National
Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»,
Member of the National Union of Artists
of Ukraine
ORCID: 0009-0005-5042-0497

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

The aim of the article is to substantiate the methodology of creating alphabet letter images incorporating elements of animal art through painting and graphic techniques, taking into account motivational aspects to stimulate creative potential, develop artistic-figurative thinking, and enhance the quality of professional training among higher education students in arts disciplines. The methodological foundation of the study comprises systemic, activity-based, person-centered, and competency-based approaches to the professional training of future art specialists, as well as the theory of motivation in learning and creative activities. It is demonstrated that students must clearly understand how their work on the alphabet can contribute to the education and value formation of young children. This awareness fosters respect for both the creative process and its final outcome, which can become a cherished childhood memory for young readers, while providing students with the opportunity to create an iconic work of art that will inspire future generations of artists. The article provides a curated list of artists who serve as exemplary cases for classroom discussion, whose works encourage students to pursue bold and innovative visual solutions. Furthermore, it highlights that one of the instructor's key objectives is to «teach how to learn» – specifically, to observe, analyze, practice, make independent choices, summarize, simplify, and stylize. The paper establishes a link between the preparatory stage – life sketches of the animal world and the subsequent creation of an artistic image for animalistic alphabet illustrations, leading to a more expressive individual solution. Based on practical results, it is proven that personal experience and emotional engagement in a creative task are vastly superior to mere imitation. The study underscores the importance and expediency of presenting not only the final artwork but also the exploratory sketch material as an integral component of learning, taste cultivation, self-organization, and demonstration of future application possibilities. This comprehensive approach helps students discover their potential, assess their strength and limitations, and form an individualized approach to learning and creative expression, thereby boosting self-esteem and confidence. It is concluded that emphasizing the motivational component of project-based tasks serves as a key driving force in education, while elucidating long-term goals and opportunities effectively encourages students to accomplish tasks and confidently present their outcomes.

Keywords: *alphabet, animalier art, motivation, creativity, stylization, observational sketching, image-making, project-based learning, problem-based learning, higher artistic and art-pedagogical education.*

Марія Володимирівна Дяків

Неовізантійська традиція в духовно-освітній діяльності Патріарха Йосипа Сліпого

УДК 37.014.524: 726:27]:929 Й.Сліпий
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.7

Марія Володимирівна Дяків
кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри методики викладання образотворчого
і декоративно-прикладного мистецтва
та дизайну
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника
ORCID: 0000-0003-3857-0466

Дата першого надходження статті до видання: 13.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 09.11.2026

Матеріали дослідження направлені на розкриття духовно-освітньої діяльності Патріарха Йосипа Сліпого в Римі. Піднімається питання про взаємозв'язок релігії та мистецтва в контексті побудови знакової споруди Собору Святої Софії в Римі. Звернення до давніх традицій візантійського мистецтва зумовило появу архітектурного прототипу, що став у ідентифікації української греко-католицької церкви. За сприяння та ініціативи Патріарха Йосипа Сліпого утворено центр, від якого бере початок функціонування Українського католицького університету. Значимість створення святині в другій половині XX століття зумовлена прагненням Патріарха до віднови цілісності УГКЦ. Допомога української діаспори в Римі сприяла побудові величної християнської архітектурної пам'ятки, яка є символом сакральної вічності, що бере початок від основ християнства і доєднує теперішній час до традиції спадкоємності. В ідейному задумі відчутні спроби семантичного відображення духовного середовища наповненого сакраментальним змістом християнського віровчення. Проект Собору Святої Софії в Римі став частиною духовно-освітньої діяльності Патріарха Йосипа Сліпого, який розпочав формування новітньої історії УГКЦ. Естетичні канони візантійської культури ідентифікували напрям творення неовізантійської стилістики Собору Святої Софії в Римі, що призвело до часткової трансформації пропорцій та інтер'єрного оздоблення. Мозаїчний декор Собору стилістично виконаний за принципами давніх візантійських зображень, що ілюструють основні події з життя святих. В цій споруді Патріарх Йосип Сліпий, втілив ідею взаємозв'язку духовного та земного. За мету в дослідженні поставлено розглянути формування канону як частини візантійської традиції у мистецтві, що в тому числі поширилась і на українську культуру та була використана Патріархом Йосипом Сліпим, як форма основи в архітектурі. Розглядається також питання утвердження традиції як парадигми відображення духовної сутності візуальних образів.

Ключові слова: *сакральне мистецтво, освіта, візантійська культура, християнство, собор, канон, традиція.*

Постановка проблеми. Період XX ст. став для української культури перехідним етапом – від переслідувань та заборон з боку радянської влади до відродження та побудови нової моделі духовного життя українців на батьківщині, а також за кордоном. Носієм незнищенної культури є постать Патріарха Йосипа Сліпого, який зберіг генетичну ідентифікацію навіть в тяжких умовах заслання та здійснив грандіозний проект побудови духовно-освітнього центру в Римі для української діаспори. Історична обумовленість вибору прототипу для архітектоніки Собору Святої Софії в Римі Патріархом Йосипом Сліпим стала ідеєю створення величної сакральної святині на основі вже існуючої з відображенням релігійних та художніх принципів. В такому намірі відчутне особливе сприйняття середовища для духовного спілкування з Богом, завдяки художнім візуалізаціям канону візантійського мистецтва у неовізантизм архітектури та мозаїки Собору Святої Софії в Римі.

Патріарх Йосип Сліпий в культуротворчій діяльності спроектував світову взаємодію для поширення ідей національного відродження українців на батьківщині та в осередках діаспори. Духовно-освітній центр життя українців у Римі Український Католицький Університет Святого Климента, що і сьогодні функціонує при Соборі Святої Софії, приймає на навчання чимало українських студентів. Просвітницька діяльність Патріарха принесла велику користь для ствердження української національної ідеї, що ґрунтується на християнстві, освіті та мистецтві. В матеріалах статті зроблена спроба осягнути значення створеного духовно-освітнього осередку в Римі Патріархом Йосипом Сліпим в контексті формування незалежної української нації.

Аналіз актуальних досліджень. Постать Патріарха Йосипа привертає увагу науковців з огляду на вектори його діяльності, а саме: духовний, політичний та освітній. В матеріалах збірника наукових статей «Лицар нескореної церкви» до 120-ліття від дня народження Патріарха Йосипа Сліпого висвітлюються питання життєвого шляху, політичної та просвітницької діяльності, робота по відродженню УГКЦ, програма розвитку осередку української діаспори в Римі (Лицарі нескореної церкви, 2012). Рядом науковців ідентифіковано Патріарха Йосипа Сліпого в культурологічних процесах становлення української державності, через непохитний дух та любов до української нації. В сучасних дослідженнях дисертація Марії Пронюк заповнює прогалини у культуротворчій діяльності Верховного Архиєпископа Української Греко-Католицької Церкви Йосипа Сліпого в середовищі української діаспори другої половини XX століття (Пронюк, 2025). Авторка розглядає окремим пунктом підтримку Йосипом

Сліпим митців та науковців, завдяки чому було реалізовано чимало проектів, у тому числі побудову Собору Святої Софії у Римі. Ще однією працею, яка розширює інформацію про діяльність Йосипа Сліпого в напрямку екуменізму є стаття Лесі Біловус та Оксани Гомотюк, яке дослідниці розглядають крізь призму діяльності та творчості патріарха Йосипа Сліпого (Біловус, 2022).

Мета статті передбачає розгляд впливу візантійського канону на формування моделі для наслідування в архітектурі Собору Святої Софії у Римі – центру духовно-освітнього життя діаспори.

Методологія дослідження. Для з'ясування питань формування неовізантійської традиції в духовно-освітній діяльності Патріарха Йосипа Сліпого було використано історико-біографічний метод, завдяки якому стало можливим простежити становлення світоглядних поглядів Великого українця. Теоретико-методологічна основа дослідження передбачає застосування богословських та мистецтвознавчих підходів в аналізі візантійського мистецтва, і зокрема архітектури Собору Святої Софії в Римі.

Результати та їх обговорення. Давні традиції Візантійського мистецтва сформовані на ґрунті християнської релігії стали феноменом не тільки в IV–VI ст., а й ретранслювались у різні періоди, як найкращі взірці для наслідування. Мистецтво, в якому викристалізувалась чітка основа християнського віровчення за твердженням Авдикович Р. М. було орієнтиром у подальшому цивілізаційному розвитку «територій між Дніпром і Дністром, ставши т. зв. хребтом, довкола якого зосереджувалися культурно-духовні надбання цих земель, а згодом тут на основі візантійської культури сформувався «резервуар традиційних основ» (Авдикович, 2022). Попередником візантійського мистецтва була антична культура з високим розвитком науки, проте з політеїстичною (багатобожжя) релігією. Це був період близько семи століть коли людина мислила категоріями краси людського духу і тіла, як найвищого ідеалу. Настання середньовіччя ознаменувалось зміною людських уявлень про багатобожжя – розпочався період пошанування християнських віровчень, як істинних знань про Бога Отця, Бога Сина та Святого Духа. У візантійській культурі яскраво проявились такі види мистецтва, як архітектура, мозаїка, фреска, кам'яне різьблення, завдяки яким матеріалізувались сакральні ідеї божественного простору. Мистецтво стає носієм візантійської традиції складеної за канонами та правилами. У Віталія Козінчука знаходимо етимологічне пояснення іконографічного канону, і те яке богословське значення його в сакральному мистецтві (Козінчук, 2020). Зокрема, цікаве твердження автора про іконописне правило яке є віссю, так званим орієнтиром, на якому розвивається християнське ікономалярство минулого та сучасності. На конкретних прикладах розглядаються схеми канону в сакральному іконописі. Візантійська традиція поширилась на усе християнське мистецтво. Це форма особливого ставлення людини до сакраментальних образів, простору та середовища, в якому перебуває людина.

Канон часто вживається у словосполученні з традицією, що є особливою формою відтворення матеріальної та духовної культури та існує у зв'язку між минулим та теперішнім. Чи утворює канон традицію? В деякій мірі канон як сукупність правил та норм передається традицією й існує в ній як основа. Можна з впевненістю сказати, що саме канон у візантійському сакральному мистецтві – це і є ті правила та закони творення художнього змісту та форми.

Затверджені канони у візантійському мистецтві «містять особливості, що відповідають світоглядній парадигмі певного історичного періоду (Диба, 2019). У порівнянні з античним образотворчим мистецтвом візантійське відрізняється сюжетами, стилістичною манерою подачі пластичних та візуальних форм, філософськими ідеями світобачення тощо. Візантійська мистецька традиція не тільки географічно поширилась на увесь європейський континент, вона також «живе» в часі, і навіть в наші дні її принципи та канони є затребувані у сучасному мистецтві. Таке місто як Рим наповнене кращими взірцями візантійської архітектури, адже є центром античного, середньовічного та ренесансного світу. Духовну велич цього міста в свій час відчув і митрополит Йосип Сліпий, чия історична постать мала чимале значення у відбудові української греко-католицької церкви.

Постать Йосипа Сліпого – це багатогранна особистість, сформована під впливами європейських поглядів на реформування церкви, як духовної інституції, що в часи радянського союзу перебувала під гнітом. Маючи можливість спілкування з Митрополитом Андрієм Шептицьким, він став гідним наступником Митрополичого звання. Життєвий шлях Йосипа Сліпого сповнений навчанням у греко-католицької Духовної Семінарії у Львові, університеті Інсбруку в богословській колегії «Канізіянум», університетах Григоріанум, Анджелікум та Орієнтальному інституті. Не оминають Йосипа Сліпого жахливі події, що відбуваються на Україні, а саме Перша та Друга світові війни та масові репресії, які проводила радянська влада. Так 1946 Йосипа Сліпого було засуджено до 8 років виправно-трудових лагерів. Проте, навіть найтяжкі роки у засланні не змогли зламати патріотичний дух цієї непересічної особистості.

Умовно період життя Йосипа Сліпого з 1963 (звільнений з таборів Мордовії) можна означити як «римський». Вимушений покинути Україну на досить довгий час Йосип Сліпий у Римі плідно працює над монографіями, бере активну участь

у розбудові української греко-католицької церкви в Римі. Його наміри направлені на закріплення УГКЦ, тому за його ініціативи відкрито Український Католицький Університет Святого Климента та Собор Святої Софії. Функціонування цього освітньо-духовного центру ознаменувало в другій половині ХХ ст. нові можливості для української діаспори в Римі. У такий спосіб Йосипом Сліпим було здійснено важливий крок у поширенні і збереженні української культури за кордоном.

Будівля собору Святої Софії стала дійсно знаменною для Риму, в архітектоніці збережені традиції візантійського зодчества – прототипом для наслідування було обрано будівлю Київської Софії. Можливо у такий спосіб Митрополит Йосип Сліпий, сумуючи та згадуючи рідну землю, відтворив для вірян часточку України і разом з тим наповнив осередок прадавньою візантійською традицією, яка органічно ввійшла в структуру містобудування Риму.

Протяжність традиції будування сакральних святинь (Софійський собор в Константинополі, Софійський собор в Києві та Собор Святої Софії в Римі) в часовому проміжку від І століття до ХХ ст. ознаменувало створення справжніх духовно-мистецьких центрів, що стали кожен для свого часу знаковими. Перша велична споруда Візантійської імперії Софійський собор в Константинополі згідно задуму є центром християнського світу, в ній зодчими втілились ідеї Божественної величі, освітленої підкупольним світлом, що не тільки пронизує людську матерію, а й вражає уяву необмеженим простором. Візантийський храм став взірцем, як стверджує у своєму дослідженні Ю. Р. Диба для сакральної архітектури Київської Русі (Диба, 2019). Автор порівнює план та просторово-конструктивну систему перекриття собору зі сакральними святинями Київської Русі, в тектоніці яких трансформований принцип архітектури візантійського типу. А отже, Софійський собор в Константинополі в середньовічну добу був основою духовно-матеріальних світовідчуттів християн. Зведення масштабної споруди було необхідним для закріплення християнства на язичницьких землях, де ще донедавна поклонялись богам. Разом з цим змінилось і монументальне мистецтво – з'явились нові правили та закони творення сакральної архітектури, мозаїки, настінних розписів тощо. Вплив нової християнської релігії змінив європейський континент, і разом з тим став вирішальним у трансформації мистецтва від суспільного до сакрального. Грандіозна святиня не є забутою навіть у сучасному світі, від неї поширилась візуалізація міркувань про те, яким повинен бути Дім Божий.

Феномен Святої Софії – це першоджерело, з якого бере початок «становлення канонічної іконографічної програми у візанто-українській традиції» (Диба, 2019). Саме у XI ст. на землях Київської Русі сакральне архітектурне зодчество продовжило традицію Візантії і прикладом є Софійський собор в Києві збудований як прототип Софії Константипольської зазнав чималої перебудови та втратив з часом своє стилістичне вирішення, проте його зведення означило поширення християнської сакральної традиції в українському мистецтві. Хрещато-купольний собор зберіг прадавню історію розвитку ремесл середньовічної Європи. Мозаїчні, фрескові та графічні зображення стилістично споріднені з візантійськими взірцями, що свідчить про знання канонів завезених іноземними майстрами до Київської Русі. Отже, існування візантійської художньої традиції в монументальному мистецтві засвідчено цінними прикладами, що в свою чергу доводить про сформовані духовні та художні орієнтири сакрального мистецтва.

Звернення до візантійської традиції в монументальному мистецтві відбулось і при спорудження Собору Святої Софії в Римі у другій половині ХХ століття. Створений за взірцем Собору Святої Софії в Константинополі, храм став ще одним архітектурним проектом, де втілились сакральні канони візантійської традиції. Функціонування такого собору в наш час означило спадкоємність традиції в сакральному мистецтві, яка трансформувалась відносно нових художніх запитів. Йосипом Сліпим був зведений не просто величний собор – в ньому поєднались художньо-історичні та духовні традиції, підтримані українською діаспорою Риму.

Масштаб собору трансформований до менших пропорцій, тому тектоніка споруди сприймається в цілісності, чіткості та лаконічності хрестово-купольного храму. Прямолінійний світлий фасад з вузькими продовгуватими вікнами нагадує середньовічну фортецю з архітектурно оформленим порталом головного входу. Центральний купол означений сферичною поверхнею і завершує композицію архітектури. Збережена основа внутрішнього середовища дає відчуття необмеженого простору наповненого сяйвом мозаїки. Згідно художнього задуму інтер'єр собору Святої Софії в Римі повністю оздоблений мозаїчними сюжетними композиціями, які відтворюють життя Ісуса Христа, Діви Марії, Бога Отця та святих. Об'єднує усі зображення тло викладене золотистою смальтою, яка й створює надприродню гру світла в просторі святині. Концентрація золотистих переливів означує божественність простору та приводить в гармонію колорит зображень. Дотримання канонічного стилетворення відчувається у використанні неовізантійських орнаментів (прототип «в'язі») та створених на взірець візантійських ікон постатей святих. Вдивляючись у фігуративні зображення, можна відзначити добре відчуття масштабу постатей, щодо висоти стін, яке не перебільшене, а навпаки зменшене. Таке рішення

дозволяє деталізувати фігури кольоровими та світлотіньовими градаціями, красиво означити форми рук та обличь.

Розглядаючи принцип оздоблення собору виділяється особливе ставлення до подачі підкупольного простору, який теж заповнений мозаїкою – одухотворене світіння ніби спускається від куполу по стінам охоплюючи вірян та створюючи інший вимір реальності. В соборі втілились ідеї духовно-художньої основи віри, спроектовані Святославом Гординським українським митцем.

Сьогодні собор Святої Софії в Римі є кращим стилістичним взірцем неовізантійської побудови, в інтер'єрі та екстер'єрі, якого збережено художню основу канону та дотримано традиції планування і оздоблення. Семантичне значення християнської святині визначається в культурологічному та історичному переосмисленні символічного відродження не тільки образної складової архітектурної пам'ятки, а й її духовного наповнення. Собор Святої Софії в Римі став інституцією, де формується новітня історія християнської діаспори. Релігійний центр життя об'єднує вірних, адже згідно задуму Патріарха Йосипа Сліпого є «знаком і символом знищених і збезчещених українських храмів Божих, між ними наших найважливіших свідків – соборів, свідків нашого прадідівського християнства, Святої Софії в Києві і Святого Юра у Львові!». Розуміючи важливість відбудови української культури не тільки в Україні, а й за її межами, після гніту та нищення радянською владою – постав центр, що відображає ідею національної культури українського народу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Витоки християнського мистецтва сформовані на візантійських канонах стали формою для наслідування. Підпорядковане релігійному віровченню образотворче мистецтво набуло сакрального значення, згідно сюжетів, стилістичного напряму, символіки тощо. Сформувалась традиція, згідно якої в різні історичні періоди відтворювались за канонами святині, що мають сакраментальне значення. Для християнського світу візантійське мистецтво є основою, в ньому відтворена сутність богословської догматики – іконології та іконографії зображень, у принципах архітектурної тектоніки тощо. Сприйняття мистецтва через призму неовізантизму відбулось при побудові Патріархом Йосипом Сліпим Собору Святої Софії в Римі. Спроектована за взірцем візантійської моделі архітектурної святині ця споруда має культурологічне значення – центр духовно-освітнього життя української діаспори в Римі. В умовах сьогодення збережені основні функції освітнього закладу Українського Католицького Університету Святого Климента (де навчаються українські студенти) та Собору Святої Софії (місця духовної єдності українців у Римі). Духовно-освітні процеси, що відбуваються в житті української діаспори у Римі потребують подальших наукових досліджень, які б висвітлили історію розвитку культурного центру, його значення в світовому вимірі для збереження і поширення української ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдикович, Р. (2019). Володимир Залозецький і європейські візантинознавчі студії першої половини XX століття. *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії,* 22, 120–128. URL: https://periodicals.karazin.ua/apvvi/article/view/15888/14702

2. Біловус, Л., Гомотюк, О. (2022). Патріарх Йосиф Сліпий та екуменізм. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка* № 4. С. 26–40. DOI: https://doi.org/10.35774/gsip2022.02.026.

3. Диба Ю. Р. (2019). Собор Софії в Константинополі та формування традиції церковного будівництва Руси-України. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Архітектура,* Том 1, Випуск 1s. С. 38–46. DOI: https://doi.org/10.23939/sa2019.1s.038.

4. Лицар нескореної церкви (до 120-ліття від дня народження Патріарха Йосифа Сліпого): Статті і матеріали (2012). Ред. кол.: Я. Дашкевич, З. Білик, О. Киричук, Л. Моравська, М. Омельчук, І.Орлевич, І. Паславський, О. Сидор, І. Скочиляс. Львів: Вид-во Львівського музею історії релігії «Логос». 105 с.

5. Козінчук, В. Р., Павлюк, М. В. (2021). Канон і стиль у сакральному мистецтві (на основі праць Г. К. Вагнера). *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*, 38, 75–82. DOI: https://doi.org/10.35619/ucpmk.v38i.471.

6. Козінчук, В. (2020). Формування та еволюція ранньої християнської канонічної іконографії в культовому мистецтві першого тисячоліття. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 27. Том 6. С. 17–21. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204626

7. Пронюк, М. М. (2025). Культуротворча діяльність Верховного Архиєпископа Української Греко-Католицької Церкви Йосифа Сліпого в середовищі української діаспори другої половини XX століття. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 03 «Гуманітарні науки» зі спеціальності 034 «Культурологія». Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, Міністерство освіти і науки України, Івано-Франківськ. 217 с.

REFERENCES

1. Avdykovych, R. (2019). Volodymyr Zalozetskyi i yevropeiski vizantynoznavchi studii pershoi polovyny KhKh st. [Volodymyr Zalozetsky and European Byzantine Studies in the First Half of the 20th Century]. *Actual problems of national and world history,* 22, 120–128. https://periodicals.karazin.ua/apvvi/article/view/15888/14702

2. Bilovus, L., Homotiuk, O. (2022). Patriarkh Yosyf Slipyi ta ekumenizm [Patriarch Josyf Slipyj and Ecumenism]. *Humanitarni studii: istoriia ta pedahohika*, 4, 26–40. DOI: https://doi.org/10.35774/gsip2022.02.026

3. Dyba, Yu. R. (2019). Sobor Sofii v Konstantynopoli ta formuvannia tradytsii tserkovnoho budivnytstva Rusy-Ukrainy [Hagia Sophia in Constantinople and

the Formation of the Church-Building Tradition of Rus-Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Seriia: Arkhitektura*. Tom 1, Vypusk 1s. S. 38–46. DOI: https://doi.org/10.23939/sa2019.1s.038.

4. Lytsar neskorenoi tserkvy (do 120-littia vid dnia narodzhennia Patriarkha Yosyfa Slipoho): Statti i materialy (2012) [Knight of the Unconquered Church (Marking the 120th Anniversary of the Birth of Patriarch Josyf Slipyj): Articles and Materials.]. Red. kol.: Ya.Dashkevych, Z.Bilyk, O. Kyrychuk, L. Moravska, M. Omelchuk, I.Orlevych, I. Paslavskyi, O. Sydor, I. Skochylias. Lviv: Vyd-vo Lvivskoho muzeiu istorii relihii «Lohos». 105 s.

5. Kozinchuk, V.R., Pavliuk, M.V. (2021). Kanon i styl u sakralnomu mystetstvi (na osnovi prats H. K. Vahnera) [Canon and Style in Sacred Art (Based on the Works of H. K. Wagner)]. *Ukrainska kultura: mynule, suchasne, shliakhy rozvytku*, 38, 75–82. DOI: https://doi.org/10.35619/ucpmk.v38i.471.

6. Kozinchuk, V. (2020). Formuvannia ta evoliutsiia rannoi khrystyianskoi kanonichnoi ikonohrafii v kultovomu mystetstvi pershoho tysiacholittia [The formation and evolution of early Christian canonical iconography in the cultic art of the first millennium]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 6(27), 17–21. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204626.

7. Proniuk, M.M. (2025). Kulturotvorcha diialnist Verkhovnoho Arkhyiepyskopa Ukrainskoi Hreko-Katolytskoi Tserkvy Yosyfa Slipoho v seredovyshchi ukrainskoi diaspory druhoi polovyny KhKh stolittia [The Cultural Activities of Major Archbishop Josyf Slipyj of the Ukrainian Greek Catholic Church within the Ukrainian Diaspora in the Second Half of the 20th Century]. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia doktora filosofii z haluzi znan 03 – Humanitarni nauky zi spetsialnosti 034 – Kulturolohiia. Karpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka, Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Ivano-Frankivsk. 217 s.

The Neo-Byzantine Tradition in the Spiritual and Educational Work of Patriarch Josyf Slipyj

Mariia Volodumurivna Diakiv
PhD of Art Sciences,
Associate Professor at the Department
of Art Teaching Methods
and Decorative and Applied Art and Design
Vasyl Stefanyk Carpathian National
University
ORCID: 0000-0003-3857-0466

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

This study examines the spiritual and educational work of Patriarch Josyf Slipyj in Rome. It addresses the interplay between religion and art within the context of the construction of the landmark Saint Sophia Cathedral in Rome. Drawing upon ancient Byzantine artistic traditions led to the creation of an architectural prototype that became central to the identity of the Ukrainian Greek Catholic Church. Through the initiative and support of Patriarch Josyf Slipyj, a center was established that laid the foundation for the Ukrainian Catholic University. The significance of establishing this shrine in the second half of the 20th century stems from the Patriarch's desire to restore the integrity of the Ukrainian Greek Catholic Church. Support from the Ukrainian diaspora in Rome made it possible to create a magnificent Christian architectural monument–a symbol of sacred eternity that traces its origins to the foundations of Christianity and links the present day to a tradition of continuity. Its conceptual design reflects an attempt to convey, in symbolic terms, a spiritual environment imbued with the sacramental essence of Christian doctrine. The project for the Cathedral of St. Sophia in Rome became part of the spiritual and educational mission of Patriarch Josyf Slipyj, who initiated a new chapter in the history of the Ukrainian Greek Catholic Church. The aesthetic canons of Byzantine culture shaped the Neo-Byzantine style of the Cathedral, leading to a partial transformation of its proportions and interior ornamentation. The Cathedral's mosaic decoration follows the stylistic principles of ancient Byzantine imagery, illustrating key events from the lives of the saints. This edifice, commissioned by Patriarch Josyf Slipyj, embodies the concept of the interconnection between the spiritual and the earthly realms. The study aims to examine the formation of the canon as part of the Byzantine artistic tradition–a tradition that extended to Ukrainian culture and was utilized by Patriarch Josyf Slipyj as a foundational element in architecture. It also addresses the establishment of this tradition as a paradigm for reflecting the spiritual essence of visual images.

Keywords: *sacred art, education, Byzantine culture, Christianity, cathedral, canon, tradition.*

Mirosław Kisiel

Musicophyletic Competencies of Therapeutic Pedagogy Students: Insights from Higher Education Teaching Practice in Poland

UDC 378.016:[376.011.3-051:78]:005.336.2(438)
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.8

Mirosław Kisiel
Habilitated Doctor, Professor
University of Silesia in Katowice at the Institute of Pedagogy (Poland)
ORCID: 0000-0003-2002-0116

Дата першого надходження статті до видання: 02.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 09.11.2026

Contemporary training for therapeutic educators requires the development of competencies that respond to evolving societal needs and enable the effective use of diverse methods to support the education and development of individuals with special educational needs. One important aspect of professional preparation involves acquiring competencies related to the educational use of music and selected elements of music therapy in pedagogical practice. This article aims to examine the role of musicophyletic competencies in the education of future therapeutic educators and to present pedagogical insights derived from the delivery of university courses at a Polish higher education institution. The article adopts both a theoretical and a practice-oriented perspective, drawing on a review of the relevant literature, course documentation, and the author's own teaching experience. It outlines the theoretical foundations of educators' musicophyletic competencies and discusses their significance in preparing professionals to work with individuals with diverse developmental needs. Furthermore, it presents examples of pedagogical approaches that foster the development of these competencies. The article also explores the challenges associated with designing courses that incorporate music therapy-related content and considers the possibilities for integrating such content into therapeutic education curricula. Particular attention is given to the concept of musicophyletics, proposed as a new term denoting an artistic-pedagogical discipline that integrates music education with activities aimed at supporting individual development. The article concludes that the development of musicophyletic competencies may constitute an important element of the professional preparation of future therapeutic educators, enabling them to employ music-based educational and developmental activities while maintaining clear professional boundaries between the roles of educators and qualified music therapists.

Keywords: *musicophyletic competencies, therapeutic pedagogy, academic education, higher education didactics, music therapy, professional preparation of educators.*

Wprowadzenie. Współczesna pedagogika terapeutyczna coraz częściej odwołuje się do interdyscyplinarnych metod wspierania rozwoju, edukacji i funkcjonowania osób ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi. Obok tradycyjnych oddziaływań pedagogicznych coraz większe znaczenie przypisuje się metodom wykorzystującym aktywność twórczą, w tym różnym formom arteterapii. Szczególne miejsce zajmuje wśród nich muzykoterapia, której zastosowanie znajduje uzasadnienie zarówno w działaniach wspomagających rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny, jak i w procesach rewalidacyjnych, wychowawczych oraz profilaktycznych. W praktyce pedagogicznej muzyka może pełnić funkcję środka komunikacji, stymulacji, regulacji emocjonalnej oraz budowania relacji, co sprawia, że stanowi cenne narzędzie pracy z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi wymagającymi wsparcia. Jednocześnie należy podkreślić, że wykorzystanie muzyki w działaniach pedagogicznych nie jest tożsame z prowadzeniem profesjonalnej muzykoterapii, która wymaga specjalistycznego przygotowania oraz kwalifikacji zawodowych. Pedagog nie pełni roli muzykoterapeuty, jednak powinien dysponować wiedzą i umiejętnościami pozwalającymi na świadome, bezpieczne i adekwatne stosowanie elementów oddziaływań muzycznych w codziennej praktyce edukacyjnej i terapeutycznej oraz na współpracę ze specjalistami reprezentującymi różne dziedziny wsparcia. Oznacza to potrzebę rozwijania kompetencji muzykoterapeutycznych rozumianych jako element szerszych kompetencji terapeutycznych i interdyscyplinarnych przyszłych pedagogów. Z tego względu zaproponowano nowe pojęcie „muzykofiletyka» odnoszące się do dyscypliny o charakterze pedagogiczno-artystycznej, integrującej elementy edukacji muzycznej i oddziaływań wspierających rozwój jednostki. Zmieniające się potrzeby osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rozwój edukacji włączającej oraz wzrost znaczenia kompleksowego wsparcia rozwojowego skłaniają do refleksji nad zakresem przygotowania studentów pedagogiki terapeutycznej do wykorzystywania metod opartych na muzyce. Program studiów powinien nie tylko przekazywać wiedzę teoretyczną dotyczącą możliwości zastosowania muzyki w edukacji i terapii, lecz także umożliwiać rozwijanie praktycznych umiejętności planowania oraz realizacji działań wspierających rozwój z wykorzystaniem aktywności muzycznej, przy jednoczesnym kształtowaniu świadomości granic własnych kompetencji zawodowych. Pomimo rosnącego zainteresowania zastosowaniem metod arteterapeutycznych w pedagogice, problem przygotowania studentów pedagogiki terapeutycznej do wykorzystywania elementów muzykoterapii pozostaje stosunkowo słabo rozpoznany. Dotychczasowe opracowania koncentrują

się przede wszystkim na skuteczności oddziaływań muzykoterapeutycznych lub opisie ich zastosowań w pracy z określonymi grupami odbiorców, natomiast znacznie rzadziej przedmiotem analiz stają się programy kształcenia przyszłych pedagogów i zakres rozwijanych w ich ramach kompetencji. Powstaje zatem pytanie, czy obecne programy studiów odpowiadają potrzebom współczesnej praktyki pedagogicznej oraz przygotowują absolwentów do świadomego wykorzystywania muzyki jako środka wspierającego proces edukacyjno-terapeutyczny.

Celem niniejszego artykułu jest analiza obecności treści związanych z muzykoterapią w programach studiów przygotowujących studentów pedagogiki terapeutycznej w Polsce oraz ocena zakresu kompetencji muzykoterapeutycznych rozwijanych w procesie kształcenia. Analizie poddano programy studiów i sylabusy wybranych uczelni prowadzących kształcenie pedagogów specjalizujących się w pracy terapeutycznej. Uzyskane wyniki stanowić będą podstawę do sformułowania wniosków dotyczących kierunków doskonalenia programów kształcenia oraz wzmacniania kompetencji zawodowych przyszłych pedagogów.

Kompetencje zawodowe pedagoga terapeutycznego – podstawy teoretyczne

Współczesna pedagogika terapeutyczna stawia przed pedagogiem wymagania wykraczające poza tradycyjnie rozumiane kompetencje dydaktyczne i wychowawcze (Duraj-Nowakowa, 2014). Zmieniające się potrzeby osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rozwój edukacji włączającej oraz interdyscyplinarny charakter działań wspierających powodują, że od pedagoga oczekuje się nie tylko wysokiego poziomu wiedzy merytorycznej, lecz także umiejętności diagnozowania potrzeb, planowania działań wspierających oraz współpracy z przedstawicielami innych zawodów pomocowych. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera kategoria kompetencji zawodowych, rozumianych jako dynamiczny i zintegrowany zbiór wiedzy, umiejętności, doświadczeń, postaw i wartości umożliwiających skuteczne wykonywanie zadań zawodowych (Kijowska, 2014).

W literaturze pedagogicznej pojęcie kompetencji ujmowane jest wielowymiarowo. Autorzy tacy jak Kazimierz Denek (2005), Janusz Gnitecki (2005) czy Maria Czerepaniack-Walczak (2001) podkreślają, że kompetencje nie ograniczają się do zasobu wiedzy teoretycznej, lecz obejmują również zdolność wykorzystywania jej w praktyce oraz gotowość do podejmowania odpowiedzialnych decyzji w zmieniających się sytuacjach edukacyjnych. Kompetencje zawodowe mają zatem charakter funkcjonalny i ujawniają się w działaniu, stanowiąc efekt integracji wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych i etycznych (Day, 2019). Jak wskazuje Adam Stankowski (2009), Jadwiga Jastrząb (2011) i Anna Radwańska (2018) terapia pedagogiczna to precyzyjnie określony system zintegrowanych i zaplanowanych w czasie zindywidualizowanych działań zapobiegawczo-naprawczych i stymulacyjno-usprawniających, realizowanych przez terapeutów w celowo zorganizowanych różnych formach pomocy i opieki korekcyjno-wyrównawczej dla wychowanków i uczniów wykazujących zaburzenia funkcjonalne i/lub opóźnienie rozwojowe oraz niepowodzenia szkolne. W odniesieniu do pedagoga terapeutycznego kompetencje zawodowe obejmują przede wszystkim przygotowanie do wspierania rozwoju osób z różnorodnymi trudnościami rozwojowymi, edukacyjnymi i społecznymi (Parol, 2009). Oprócz kompetencji diagnostycznych, dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych istotne miejsce zajmują kompetencje terapeutyczne, rozumiane jako zdolność projektowania i prowadzenia działań wspierających rozwój oraz wzmacniających funkcjonowanie psychospołeczne podopiecznych. Kompetencje te wymagają znajomości metod pracy dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczestników procesu edukacyjnego oraz umiejętności tworzenia bezpiecznej, wspierającej przestrzeni sprzyjającej rozwojowi (Zińczuk, 2021). W tym miejscu należy podkreślić, że działania pedagogiczne oparte na terapii znane i z sukcesem propagowane są również w literaturze obcej, takich autorów jak: Janine Bolger (2019), *Yailin Martínez-Hierrezuelo i María Bernabé Villodre (2025) czy* Kathryn Ecclestone i Dennis Hayes (2008).

W ostatnich latach obserwujemy wzrost zainteresowania metodami wykorzystującymi aktywność twórczą jako narzędzie wspomagające proces edukacyjny i terapeutyczny (Chmielińska, 2017). Wśród nich szczególne miejsce zajmują różne formy arteterapii, w tym muzykoterapia, której potencjał dostrzegany jest zarówno w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych, emocjonalnych i społecznych, jak i we wspieraniu procesów poznawczych oraz budowaniu relacji interpersonalnych (Konieczna, 2022). W praktyce pedagogicznej elementy aktywności muzycznej wykorzystywane są m.in. w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami ze spektrum autyzmu, trudnościami w komunikacji, zaburzeniami emocjonalnymi czy problemami adaptacyjnymi. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, że stosowanie muzyki w działaniach pedagogicznych nie oznacza prowadzenia profesjonalnej muzykoterapii (Kisiel, 2007). Współczesne standardy zawodowe wskazują, że muzykoterapia jest odrębną dyscypliną praktyki terapeutycznej, wymagającą specjalistycznego przygotowania oraz kwalifikacji. Zadaniem pedagoga nie jest zatem realizowanie procesu muzykoterapeutycznego w znaczeniu klinicznym, lecz świadome wykorzystywanie aktywności muzycznej jako jednego z elementów oddziaływań edukacyjnych i wspierających, z poszanowaniem granic własnych kompetencji zawodowych oraz we współpracy z

wykwalifikowanymi specjalistami (Jarkowska, 2004). Z tego względu zasadne wydaje się wyodrębnienie pojęcia **kompetencji muzykoterapeutycznych pedagoga terapeutycznego**. Na podstawie analizowanej literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń autora pojęcie to może być rozumiane jako zintegrowany zespół wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych umożliwiających odpowiedzialne wykorzystywanie muzyki oraz prostych technik inspirowanych muzykoterapią w działaniach edukacyjnych, wychowawczych i wspierających rozwój. Kompetencje te obejmują znajomość podstaw oddziaływania muzyki na funkcjonowanie człowieka, umiejętność planowania aktywności muzycznych odpowiednich do wieku i potrzeb uczestników, zdolność obserwacji reakcji odbiorców oraz refleksyjnego oceniania skuteczności podejmowanych działań. Równie ważnym ich elementem jest świadomość etyczna, obejmująca rozpoznawanie granic własnych kwalifikacji oraz gotowość do współpracy z przedstawicielami innych profesji.

Tak pojmowane kompetencje wpisują się w model refleksyjnego profesjonalizmu pedagoga, który zakłada ciągłe doskonalenie warsztatu pracy, krytyczną analizę własnych działań oraz otwartość na rozwiązania wynikające z badań naukowych i praktyki interdyscyplinarnej. Włączenie elementów muzykoterapii do procesu kształcenia studentów pedagogiki terapeutycznej nie powinno zatem prowadzić do przygotowania ich do wykonywania zawodu muzykoterapeuty, lecz do rozwijania kompetencji pozwalających na świadome, odpowiedzialne i adekwatne wykorzystywanie potencjału muzyki w codziennej praktyce pedagogicznej.

Muzyka w przygotowaniu zawodowym pedagoga terapeutycznego

W pedagogice terapeutycznej muzyka nie jest jedynie środkiem estetycznej ekspresji, lecz może pełnić funkcję narzędzia wspierającego proces uczenia się, wychowania i terapii (Konaszkiewicz, 1988). Odpowiednio zaplanowane aktywności muzyczne – takie jak śpiew, improwizacja rytmiczna, ruch przy muzyce, słuchanie utworów czy wspólne muzykowanie – mogą wzmacniać koncentrację uwagi, rozwijać komunikację niewerbalną, stymulować aktywność poznawczą oraz sprzyjać integracji społecznej. Ich wartość polega przede wszystkim na możliwości dostosowania form pracy do indywidualnych możliwości i potrzeb uczestników, co jest zgodne z podstawowymi założeniami pedagogiki specjalnej i terapeutycznej (Lecourt, 2008). Należy jednak odróżnić pedagogiczne wykorzystanie muzyki od profesjonalnej muzykoterapii. Muzykoterapia stanowi odrębną dziedzinę praktyki terapeutycznej, opartą na określonych podstawach teoretycznych, metodologicznych i etycznych. Prowadzenie procesu muzykoterapeutycznego wymaga specjalistycznego przygotowania oraz kompetencji wykraczających poza standardowe kwalifikacje pedagoga (**Konieczna-Nowak, 2013**). Z tego względu rolą pedagoga terapeutycznego nie jest zastępowanie muzykoterapeuty, lecz świadome wykorzystywanie elementów aktywności muzycznej jako środka wspierającego proces edukacyjny oraz współpraca z innymi specjalistami w ramach interdyscyplinarnego zespołu. W tym kontekście przygotowanie studentów pedagogiki terapeutycznej powinno obejmować rozwijanie takich kompetencji, które umożliwią im odpowiedzialne korzystanie z potencjału muzyki w codziennej praktyce zawodowej. Oznacza to nie tylko przekazywanie wiedzy na temat wpływu muzyki na rozwój człowieka, lecz również kształtowanie umiejętności planowania aktywności muzycznych zgodnych z celami edukacyjnymi i terapeutycznymi, obserwowania reakcji uczestników oraz ewaluacji podejmowanych działań. Istotnym elementem tego przygotowania jest również rozwijanie postawy refleksyjnej, pozwalającej oceniać skuteczność stosowanych metod oraz dostrzegać granice własnych kompetencji (Szatan, 2014).

Kompetencje muzykoterapeutyczne przyszłego pedagoga można ujmować jako trzy wzajemnie uzupełniające się obszary (Stachyra, 2025). Pierwszy obejmuje **kompetencje poznawcze**, związane z wiedzą dotyczącą podstaw muzykoterapii, psychologicznych i pedagogicznych mechanizmów oddziaływania muzyki oraz możliwości jej wykorzystania w pracy z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Student powinien rozumieć, w jaki sposób muzyka wspiera funkcjonowanie emocjonalne, poznawcze i społeczne człowieka oraz zna wskazania i ograniczenia stosowania aktywności muzycznych. Drugim obszarem są **kompetencje praktyczne**, obejmujące umiejętność projektowania i prowadzenia prostych aktywności muzycznych dostosowanych do wieku, możliwości i potrzeb uczestników. Nie chodzi o przygotowanie do prowadzenia sesji muzykoterapeutycznych, lecz o nabycie umiejętności wykorzystywania muzyki jako środka wspierającego proces wychowania, edukacji i terapii. W praktyce oznacza to m.in. dobór repertuaru, organizowanie ćwiczeń rytmicznych i ruchowych, tworzenie sytuacji sprzyjających ekspresji twórczej czy wykorzystywanie muzyki w działaniach integracyjnych i relaksacyjnych. Trzeci wymiar stanowią **kompetencje społeczne i etyczne**, obejmujące umiejętność współpracy z innymi specjalistami, komunikowania się z uczestnikami zajęć i ich rodzinami oraz świadomość odpowiedzialności zawodowej. Szczególnego znaczenia nabiera tutaj rozumienie granic własnych kompetencji oraz gotowość do kierowania podopiecznych do specjalistów w sytuacjach wymagających profesjonalnej interwencji terapeutycznej (Bunt & Stige, 2014).

Włączenie elementów muzykoterapii do pedagogiki terapeutycznej skłania pedagogów, którzy

nie posiadają specjalistycznego przygotowania w zakresie muzykoterapii, do poszukiwania adekwatnych rozwiązań metodycznych oraz opracowanych własnych sposobów oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych. Rozwiązania te, mim o że odwołują się do założeń muzykoterapii, wymagają odmiennej procedury postępowania oraz specyficznego podejścia do planowania i realizacji działań pedagogicznych. W tym kontekście rozwija się muzykofiletyka, definiowana jako dyscyplina o charakterze pedagogiczno-artystycznym, integrująca elementy edukacji muzycznej i oddziaływań wspierających rozwój jednostki. W jej ramach muzyka, rytm, śpiew oraz szeroko pojęta aktywność głosowa wykorzystywane są jako środki służące realizacji celów edukacyjnych i terapeutycznych. W odróżnieniu do muzykoterapii, której nadrzędnym celem jest wspomaganie procesu leczenia i rehabilitacji oraz poprawy funkcjonowania psychofizycznego, muzykofiletyka koncentruje się przede wszystkim na wspieraniu rozwoju społecznego, edukacyjnego i emocjonalnego, a także na działaniach profilaktycznych i wychowawczych (Orieščikova, 2020). Tym samym stanowi ona propozycję metodyczną ukierunkowaną na wykorzystanie muzyki w środowisku edukacyjnym, bez konieczności prowadzenia specjalistycznych oddziaływań terapeutycznych. Koncepcja muzykofiletyki pozostaje w pewnym związku z refleksją nad znaczeniem muzyki dla funkcjonowania człowieka, przedstawioną przez Olivera Saksa (2007; 2009) w publikacji *Muzykofilia. Opowieść o muzyce i mózgu*. Autor, analizując doświadczenia pacjentów z zaburzeniami neurologicznymi, muzyków oraz osób niezwiązanych zawodowo z muzyką, ukazuje jej wielowymiarowy wpływ na funkcjonowanie mózgu, emocje i zachowanie. Wskazuje, że muzyka może pełnić funkcje aktywizujące, regulacyjne i komunikacyjne, a także wspierać procesy adaptacyjne oraz oddziaływać na układ nerwowy w sposób sprzyjający poprawie funkcjonowania osób z różnymi zaburzeniami. Pewne umocowania można odnaleźć również w metodzie / technice Mobilnej Rekreacji Muzycznej (MRM) Macieja Kieryła (2004), która wykorzystuje uporządkowany układ ćwiczeń rytmicznych, ruchowych, relaksacyjnych do reedukacji stresu, integracji grupy oraz wsparcia rozwoju emocjonalnego jednostki. MRM opiera się na cyklu działań o charakterze pobudzającym i wyciszającym, które pomagają w rozładowaniu napięć psychofizycznych. Sesje MRM obejmują: odreagowanie – uwalnianie nagromadzonych emocji i stresu, zrytmizowanie – dostosowanie ruchu do słyszanego rytmu, uwrażliwienie – zwiększenie odbioru bodźców dźwiękowych i kontaktu z nimi, relaksację – wyciszenie organizm u przy spokojnej muzyce oraz aktywizację – stopniowy powrót do pełnej dyspozycji. W opinii autora metoda ta znajduje szerokie zastosowanie w profilaktyce oraz pracy terapeutycznej z dziećmi, dorosłymi i seniorami.

Z perspektywy dydaktyki akademickiej rozwijanie kompetencji muzykofiletycznych, wymaga stosowania metod aktywizujących, umożliwiających studentom zdobywanie doświadczeń poprzez działanie. Warsztaty, ćwiczenia praktyczne, analiza studiów przypadków, projektowanie scenariuszy zajęć czy refleksja nad własnymi doświadczeniami edukacyjnymi sprzyjają integrowaniu wiedzy z praktyką. Takie formy pracy pozwalają studentom nie tylko poznać możliwości wykorzystania muzyki w edukacji i terapii, lecz także rozwijać pewność siebie, kreatywność oraz umiejętność krytycznej oceny własnych działań (Wosik-Kawala i Zubrzycka-Maciąg, 2011). Przygotowanie pedagogów terapeutycznych do wykorzystywania muzyki w pracy zawodowej powinno być postrzegane jako element szerszego procesu kształtowania kompetencji interdyscyplinarnych. Współczesny pedagog coraz częściej funkcjonuje w zespołach specjalistów, współpracując z psychologami, logopedami, terapeutami zajęciowymi, fizjoterapeutami czy muzykoterapeutami. Znajomość podstaw muzykoterapii oraz umiejętność wykorzystywania aktywności muzycznej w działaniach pedagogicznych sprzyjają efektywnej współpracy i zwiększają możliwości indywidualizacji wsparcia udzielanego osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Kataryńczuk-Mania, 2022).

Obecność treści z zakresu muzykoterapii w kształceniu studentów pedagogiki terapeutycznej nie powinna być rozumiana jako przygotowanie do wykonywania zawodu muzykoterapeuty. Jej celem jest rozwijanie kompetencji umożliwiających świadome, etyczne i adekwatne wykorzystywanie muzyki jako narzędzia wspierającego proces edukacyjny i terapeutyczny oraz przygotowanie przyszłych pedagogów do współpracy w interdyscyplinarnym systemie wsparcia.

Zarys metodyki badań własnych

Projekt badawczy miał charakter jakościowy i opierał się na metodzie analizy dokumentów. Celem badania było określenie obecności treści związanych z muzykoterapią w programach studiów przygotowujących studentów pedagogiki terapeutycznej w Polsce oraz ocena zakresu kompetencji muzykofiletycznych rozwijanych w procesie kształcenia.

Materiał badawczy stanowiły ogólnodostępne programy studiów, plany kształcenia oraz sylabusy przedmiotów pochodzące z wybranych polskich uczelni prowadzących kierunek pedagogika ze specjalnością przygotowującą do pracy terapeutycznej. Dobór uczelni miał charakter celowy i obejmował jednostki akademickie, które udostępniły aktualną dokumentację programową na swoich stronach internetowych. Analizie poddano materiały pięciu uczelni zlokalizowanych na terenie Polski. Badaniem objęto opisy efektów kształcenia, programy nauczania oraz sylabusy obowiązujące w

roku akademickim 2025/2026 na studiach pierwszego stopnia i studiach podyplomowych. Metodę analizy dokumentów przyjęto zgodnie z ujęciem Mieczysława Łobockiego (2000), który wskazuje, że stanowi ona wartościową metodą badań pedagogicznych, umożliwiającą poznanie i interpretację dokumentów związanych z działalnością edukacyjną. Programy studiów i sylabusy potraktowano jako wiarygodne źródło danych pozwalające na analizę założeń, treści i efektów kształcenia na kierunku pedagogika terapeutyczna. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem jakościowej analizy treści. Analizie poddano opisy modułów i przedmiotów, efekty uczenia się oraz treści programowe odnoszące się do wykorzystania muzyki, elementów muzykoterapii i innych form oddziaływania muzycznego w procesie wspierania rozwoju i edukacji osób ze specjalnymi potrzebami. W szczególności uwzględniono: obecność przedmiotów poświęconych muzykoterapii lub wykorzystujących muzykę w terapii i edukacji, liczbę godzin przeznaczonych na realizację tych treści, zakładane efekty uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oraz miejsce omawianych zagadnień w strukturze programu studiów.

Przyjęte kryteria analizy umożliwiły ocenę zakresu przygotowania studentów do wykorzystywania muzyki i elementów muzykoterapii w praktyce pedagogicznej oraz identyfikację dominujących rozwiązań programowych stosowanych w kształceniu pedagogów terapeutycznych. Na podstawie uzyskanych wyników zaproponowano autorską **definicję kompetencji** muzykofiletycznych **pedagoga terapeutycznego, możliwych do rozwijania w toku studiów na analizowanym kierunku.**

Prezentacja i analiza wyników

Przygotowanie specjalistów w zakresie pedagogika terapeutyczna stanowi istotny i potrzebny element współczesnego polskiego pejzażu akademickiego, odpowiadając na dynamicznie zmieniające się potrzeby społeczne, edukacyjne i zdrowotne. Oferta dydaktyczna realizowana jest w oparciu o podstawę prawna kształcenia Ministerstwa Edukacji i Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Dz. U., 2023). Wzrost liczby dzieci, młodzieży i osób dorosłych wymagających specjalistycznego wsparcia psychopedagogicznego, terapeutycznego oraz inkluzyjnego sprawia, że zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowanych specjalistów w tym obszarze systematycznie rośnie. Popularność kierunku wynika z rosnącej świadomości znaczenia wczesnego wspomagania rozwoju, edukacji włączającej, profilaktyki zaburzeń rozwojowych oraz kompleksowego wsparcia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Współczesny system edukacji, opieki społecznej i ochrony zdrowia poszukuje specjalistów posiadających

Tabela 1

Kształcenie w specjalności pedagogika terapeutyczna wybranych uczelni wyższych

Uczelnia	Forma kształcenia	Obszar kształcenia
IDES Wrocław, wcześniej Uniwersytet Dolnośląski, https://www.ideis.pl/wroclaw	Studia I stopnia, Terapia pedagogiczna z elementami arteterapii, tryb niestacjonarny, hybrydowy,	Przegotowanie do prowadzenia zajęć wspierających rozwój dzieci z trudnościami w uczeniu się, pomagając im w osiąganiu lepszych wyników edukacyjnych. Wykorzystanie sztuki do terapii dzieci i młodzieży, rozwijając ich kreatywność oraz wspierając procesy emocjonalne i społeczne.
Akademia Górnośląska im. W. Korfantego w Katowicach https://www.gwsh.pl	Studia I stopnia, Terapia pedagogiczna z elementami arteterapii, tryb stacjonarny i niestacjonarny,	Specjalność łączy klasyczne metody korekcyjno-kompensacyjne z technikami artystycznymi, takimi jak plastyka, muzyka i teatr. Przygotowuje do pracy w placówkach terapeutycznych, świetlicach środowiskowych, poradniach oraz ośrodkach wsparcia.
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej https://www.aps.edu.pl	Studia podyplomowe (niestacjonarne) – Terapia pedagogiczna, tryb niestacjonarny	oferta dla nauczycieli zdobywających dodatkowe kwalifikacje w zakresie terapii pedagogicznej. Przygotowania do wykonywania zawodu pedagoga, terapeuty i rewalidatora w placówkach edukacyjnych i poradniach specjalistycznych
Uniwersytet Szczeciński https://usz.edu.pl	Studia podyplomowe – Pedagogika leczniczo-terapeutyczna, tryb niestacjonarny	oferta dla nauczycieli zdobywających dodatkowe kwalifikacje w zakresie terapii pedagogicznej i edukacji specjalnej. Przygotowanie do pracy w szpitalach, sanatoriach, placówkach rehabilitacyjnych i szkołach przyszpitalnych.
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, https://www.ujd.edu.pl	Studia podyplomowe Terapia pedagogiczna z arteterapią, tryb niestacjonarny	program dla nauczycieli, wychowawców, pedagogów i psychologów szkolnych, animatorów kultury z przygotowaniem pedagogicznym, pracujących z dziećmi i uczniami: przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponad-gimnazjalnych, ośrodków szkolno-wychowawczych.

interdyscyplinarne kompetencje, łączące wiedzę pedagogiczną, psychologiczną i terapeutyczna.

Źródło: badania własne, kwerenda stron internetowych wybranych uczelni polskich.

W Polsce, jak wskazuje kwerenda internetowa wybranych uczelni, należy rozróżnić kierunek studiów, specjalność w ramach pedagogiki lub pedagogiki specjalnej oraz studia podyplomowe. Obecnie pedagogika terapeutyczna zdecydowanie częściej jest realizowana jako specjalność lub zakres kształcenia w obrębie pedagogiki albo pedagogiki specjalnej, natomiast szeroko występuje w ofercie studiów podyplomowych.

Największą grupę odbiorców stanowią czynni nauczyciele, pedagodzy, psychologowie i logopedzi, którzy chcą uzyskać dodatkowe kwalifikacje bez rezygnowania z pracy zawodowej. Dlatego większość uczelni oferuje ten zakres w formule: studiów podyplomowych, studiów niestacjonarnych (weekendowych lub hybrydowych) oraz programów kwalifikacyjnych dla nauczycieli. Każde z nich różni się liczbą godzin przeznaczonych do realizacji oraz propozycja zajęć dydaktycznych. Studia licencjackie prowadzone są zwykle w wymiarze ok. 700 godzin dydaktycznych, natomiast studia podyplomowe ok. 400 godzin. **Standard kształcenia w zakresie pedagogiki leczniczo-terapeutycznej** (oraz pokrewnej pedagogiki korekcyjnej czy terapii pedagogicznej) stanowi integralną część standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu **nauczyciela pedagoga specjalnego.** Reguluje go Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, z późniejszymi zmianami **(Dz. U. 2024).**

Dla specjalności „Terapia pedagogiczna z elementami arteterapii» przewidziano przedmioty kierunkowe takie jak: podstawy teoretyczne terapii pedagogicznej, diagnostyka psychopedagogiczna, psychologia rozwojowa i wychowawcza, diagnoza i terapia logopedyczna, pedagogika specjalna, elementy metodyki nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, metodyka zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, elementy socjoterapii, arteterapia – sztuki plastyczne, psychologia kliniczna dzieci i młodzieży, profilaktyka w szkole, wspomaganie rozwoju dziecka, arteterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą, elementy muzykoterapii, trening twórczości, podstawy choreoterapii, biblioterapia, terapia oparta na dramatyzacji, projekt edukacyjno-terapeutyczny czy konwersatorium dyplomowe. Przyznać należy, że wykaz przedmiotów nieco równi się w zależności od uczelni i trybu kształcenia, aczkolwiek ich zakres zbieżny jest z ogólnymi wymogami.

Zgodnie z wyznaczonym w tytule tematem, wartym uwagi jest przedmiot „Elementy muzykoterapii», włączony do bloku kształcenia specjalistycznego. Elementy muzykoterapii dla studentów pedagogiki terapeutycznej obejmują praktyczne techniki wykorzystujące dźwięk, rytm i ruch. Wspierają one rozwój emocjonalny, poznawczy i społeczny podopiecznych oraz pomagają w redukcji stresu. Główne nurty i ćwiczenia integrujące muzykoterapię z edukacją specjalną opartą się na trzech podstawowych podejściach. Pierwszy z nich to nurt muzykoterapeutyczny obejmujący podejście aktywne (rekreacyjne). W nim znalazły się wspólne muzykowanie, śpiewanie, klaskanie i gra na instrumentach, stymulujące zmysły i motorykę. Podejście recepcyjne obejmujące słuchanie odpowiednio dobranej muzyki w celu relaksacji, wizualizacji lub wyciszenia emocjonalnego. Podejście improwizacyjne polega na swobodnym tworzeniu dźwięków za pomocą głosu lub prostych instrumentów w celu wyrażania emocji. Podejście para kompozytorskie, na które składa się pisanie tekstów do piosenek lub układanie prostych melodii. Drugi nurt obejmuje narzędzia i techniki pedagoga. W nim na czoło wysuwa się ruch rozwijający i świadomość ciała, który ukierunkowany został na synchronizację ruchu z muzyką, reagowanie na zmianę tempa i dynamiki. Kolejnym są instrumenty perkusyjne z tzw. instrumentarium Carla Orffa, wykorzystywane do wyładowania napięć i wyrażania emocji w bezpieczny sposób. Do tej grupy należy również aktywne słuchanie muzyki, w ramach którego podejmowane działania koncentrują się na uczeniu się skupienia uwagi i interakcji społecznej poprzez przypisywanie ruchu i gestów do konkretnych fragmentów utworu muzycznego. Trzecim nurtem są cele terapeutyczne w edukacji, które skoncentrowane zostały na sferze emocjonalnej, stanowiąc pomoc w odreagowaniu stresu, leków i napięć, sferze komunikacyjnej ułatwiającej kontakt z otoczeniem, zwłaszcza w pracy z osobami z niepełnosprawnościami i w spektrum autyzmu oraz sferze poznawczej koncentrującej się na poprawie koncentracji uwagi i aktywizacji pamięci słuchowej.

Analizowany sylabus muzykoterapii na kierunku pedagogika terapeutyczna łączy teorię psychologiczno-pedagogiczną z praktycznymi technikami pracy z dźwiękiem. Program obejmuje **metody aktywne** (improwizację, śpiew, grę) oraz **receptywne** (relaksację, wizualizację). Głównymi celami kształcenia w ramach przedmiotu są: rozwój kompetencji w nabywaniu umiejętności wykorzystania muzyki w profilaktyce, terapii i rehabilitacji. Diagnoza i wsparcie, obejmuje umiejętność diagnozowania potrzeb uczestników oraz dobierania odpowiednich form muzykoterapeutycznych. Natomiast integracja społeczna, koncentruje się na wspieraniu komunikacji, redukcji leków i stresu.

Opisywany przedmiot nie tylko posiada wyznaczone ramy programowe, ale również cztery moduły przedmiotowe. Pierwszy dotyczy podstaw muzykoterapii, w którym znalazły się:

zarys historii i definicji, wpływ muzyki na psychikę i procesy psychosomatyczne człowieka oraz aspekty anatomiczne i fizjologiczne odbioru dźwięku. W drugi opisany został warsztat metodyczny, a w nim: metody aktywne (praca z głosem, rytmem, proste instrumentarium perkusyjne), metody receptywne („muzyczna apteczka», techniki relaksacyjne Schultza i Jacobsona) oraz projektowanie i prowadzenie autorskich zajęć muzykoterapeutycznych. W trzecim znalazło się lokowanie muzykoterapii w edukacji i rehabilitacji. W module tym znalazły się: praca z dziećmi z zaburzeniami spektrum autyzmu (ASD) oraz ADHD, terapia osób z niepełnosprawnością intelektualna i ruchową oraz muzykoterapia grupowa i indywidualna. Czwarty dotyka zagadnień etyki i warsztatu własnego terapeuty. W nim znalazły się: etyka pracy pedagoga-terapeuty, praca nad własna emisją głosu i świadomością ciała oraz praktyki i hospitacje zajęć terapeutycznych.

W zależności od liczy godzin przeznaczonych na omawiany przedmiot, zakres jego realizacji (ze względu na liczbę godzin – 10-20 w cyklu) zazwyczaj był ograniczony. Zarówno liczba godzin, jak i zakres treści pozwala na realizację zajęć muzykoterapeutycznych w bardzo ograniczonym zakresie, często nie wykraczającym poza poziom informacyjny. Warto zatem dokonać pewnego przewartościowania i zastąpienie nazwy „Elementy muzykoterapii» na bardziej przejrzystą „Muzykofiletyka w pracy pedagoga terapeuty». W takim ujęciu dokona się inne spojrzenie na kompetencje pedagoga terapeutycznego w zakresie realizacji zadań wynikających z zastosowania muzyki i jej form aktywności w pracy terapeutycznej, które pozwoli na racjonalną organizację zajęć.

Wnioski i implikacje dla praktyki kształcenia pedagogów

W celu zwiększenia wartości naukowej opracowania jego część analityczną osadzono na **modelu refleksyjnej praktyki akademickiej**, wykraczając poza opisowy charakter prezentacji prowadzonych zajęć. Doświadczenia dydaktyczne potraktowano jako materiał empiryczny poddany krytycznej analizy i interpretacji, co umożliwiło sformułowanie wniosków odnoszących się do szerszego kontekstu kształcenia pedagogów terapeutycznych. Przeprowadzona analiza wskazuje na jedną z istotnych słabości obowiązujących programów studiów – marginalizowanie lub całkowite pomijanie systematycznego przygotowania studentów w zakresie arteterapii, w tym działań opartych na muzyce. Jeśli tego rodzaju treści pojawiają się w programach kształcenia, mają najczęściej wymiar incydentalny i ograniczają się do przekazu wiedzy ogólnej, pozbawionej charakteru praktycznego oraz możliwości rozwijania kompetencji niezbędnych do świadomego wykorzystywania aktywności muzycznej w pracy pedagogicznej. Dodatkowym problemem jest nieprecyzyjne posługiwanie się terminologią właściwą dla muzykoterapii. W programach studiów oraz w opisie efektów kształcenia pojawiają się pojęcia zaczerpnięte z tej dyscypliny, mimo że realizowane zajęcia nie zapewniają osiągnięcia kompetencji wymaganych do prowadzenia profesjonalnej terapii muzyką. Taka praktyka może prowadzić do zacierania granic pomiędzy edukacją muzyczną, działaniami muzykofiletycznymi a muzykoterapią jako odrębną profesją wymagającą specjalistycznego przygotowania, praktyki klinicznej oraz odpowiednich kwalifikacji zawodowych. W konsekwencji istnieje ryzyko błędnego utożsamiania aktywności wspierających rozwój i wychowanie z oddziaływaniami terapeutycznymi, które powinny być prowadzone wyłącznie przez osoby posiadające odpowiednie kompetencje zawodowe.

W odpowiedzi na zidentyfikowane luki programowe oraz potrzebę precyzyjniejszego określenia zakresu przygotowania przyszłych pedagogów terapeutycznych zaproponowano autorski model kompetencji muzykofiletycznych studenta pedagogiki terapeutycznej. Model ten ma charakter integrujący i obejmuje trzy wzajemnie powiązane wymiary. Pierwszy z nich **– wymiar poznawczy** – odnosi się do zdobycia i uporządkowania wiedzy z zakresu podstaw muzyki, form aktywności muzycznej oraz ich znaczenia dla rozwoju człowieka. Obejmuje również znajomość możliwości i ograniczeń wykorzystywania muzyki w działaniach edukacyjnych, wychowawczych i wspierających rozwój, przy jednoczesnym rozróżnianiu tych działań od profesjonalnej muzykoterapii. Drugi **– wymiar praktyczny** – koncentruje się na rozwijaniu umiejętności planowania, organizowania i prowadzenia aktywności muzykofiletycznych adekwatnie do wieku, możliwości i potrzeb uczestników oraz zakładanych celów pedagogiczno-terapeutycznych. Zakłada on także kompetencję do świadomego doboru metod, środków i form pracy, z uwzględnieniem indywidualizacji oddziaływań oraz zasad bezpieczeństwa. Trzeci – **wymiar refleksyjno-etyczny** – obejmuje kształtowanie postawy odpowiedzialności zawodowej, krytycznej refleksji nad własną praktyką oraz świadomości granic posiadanych kompetencji. Szczególne znaczenie przypisuje się tutaj umiejętności rozpoznawania sytuacji wymagających współpracy interdyscyplinarnej oraz kierowania uczestników do specjalistów, w tym wykwalifikowanych muzykoterapeutów.

Konsekwencją przeprowadzonej analizy stało się również sformułowanie autorskiej definicji kompetencji muzykofiletycznych pedagoga terapeutycznego. Można je określić jako zintegrowany zbiór wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, umożliwiających świadome, odpowiedzialne i etyczne wykorzystywanie muzyki oraz aktywności muzycznych w działaniach edukacyjnych, wychowawczych i wspierających rozwój osób ze zróżnicowanymi potrzebami. Kompetencje te obejmują także zdolność

do stosowania prostych technik inspirowanych osiągnięciami muzykoterapii wyłącznie w zakresie niewymagającym kwalifikacji terapeutycznych, przy jednoczesnym zachowaniu świadomości granic własnych kompetencji oraz gotowości do współpracy z wykwalifikowanymi muzykoterapeutami i przedstawicielami innych profesji pomocowych.

Przedstawiony model (Tabela 2) może stanowić punkt wyjścia do projektowania programów kształcenia pedagogów terapeutycznych, których celem jest nie tylko przekazywanie wiedzy o muzyce, lecz przede wszystkim rozwijanie kompetencji umożliwiających odpowiedzialne i metodycznie uzasadnione wykorzystywanie aktywności muzycznej w praktyce pedagogicznej. Jednocześnie model ten porządkuje relacje pomiędzy muzykofiletyką a muzykoterapią, wyznaczając wyraźne granice kompetencyjne oraz podkreślając znaczenie współpracy interdyscyplinarnej w działaniach wspierających rozwój i dobrostan osób ze specjalnymi potrzebami.

Cel główny przedmiotu ukierunkowano na przygotowanie przyszłych pedagogów terapeutycznych do planowania, realizowania i ewaluowania działań muzykofiletycznych wspierających rozwój dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Założono, że proces kształcenia będzie sprzyjał rozwijaniu kompetencji umożliwiających świadome, odpowiedzialne i metodycznie uzasadnione wykorzystywanie muzyki oraz różnorodnych form aktywności muzycznej w działaniach edukacyjnych, wychowawczych i wspierających rozwój, z wyraźnym rozróżnieniem pomiędzy muzykofiletyką a profesjonalną muzykoterapią. Cele szczegółowe przedmiotu obejmują przygotowanie studenta do rozumienia teoretycznych podstaw muzykofiletyki, z uwzględnieniem wiedzy o możliwościach i ograniczeniach wykorzystania muzyki oraz podstawowych założeń muzykoterapii. Istotnym założeniem jest również rozwijanie wiedzy dotyczącej wpływu muzyki na funkcjonowanie poznawcze, emocjonalne, społeczne i psychoruchowe człowieka, a także kształcenie umiejętności doboru aktywności muzycznych adekwatnie do potrzeb, możliwości i potencjału uczestników. Program przedmiotu zakłada ponadto przygotowanie studentów do projektowania zajęć wykorzystujących śpiew, rytm, ruch, improwizację i ekspresję muzyczną, stosowania muzyki jako narzędzia wspierającego integrację grupy i komunikację interpersonalną oraz wykorzystywania elementów relaksacji przy muzyce w działaniach o

Tabela 2

Model projektowy kompetencji muzykofiletycznych pedagoga terapeutycznego

Komponent kompetencji	Charakterystyka
Wiedza	podstawy muzykoterapii/muzykofiletyki, rozwój człowieka, mechanizmy oddziaływania muzycznego;
Umiejętności	planowanie i prowadzenie aktywności muzycznych o celach edukacyjnych i wspierających, obserwacja i ewaluacja;
Kompetencje społeczne	komunikacja, współpraca interdyscyplinarna, budowanie relacji;
Kompetencje etyczne i refleksyjne	świadomość granic własnych kompetencji, odpowiedzialność zawodowa, autorefleksja.

Źródło: opracowanie własne

charakterze edukacyjnym i wspierającym rozwój. Ważnym elementem kształcenia jest również nabycie umiejętności planowania i przeprowadzania ewaluacji własnych działań.

Zakładane efekty uczenia się obejmują trzy komplementarne obszary: wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne. W zakresie wiedzy student poznaje podstawowe koncepcje muzykofiletyki i edukacji muzycznej, rozumie znaczenie aktywności muzycznej dla rozwoju człowieka oraz zna metody aktywizujące wykorzystujące muzykę w pedagogice terapeutycznej. Posiada również wiedzę dotyczącą zasad bezpieczeństwa i organizacji zajęć opartych na aktywności muzycznej oraz świadomość granic kompetencyjnych pedagoga terapeutycznego w odniesieniu do muzykoterapii. W obszarze umiejętności student nabywa zdolność planowania, prowadzenia i ewaluowania zajęć muzykofiletycznych. Potrafi organizować ćwiczenia rytmiczne, wokalne i ruchowe, dobiera repertuar odpowiedni do wieku oraz możliwości uczestników, wykorzystywać instrumentarium perkusyjne, instrumenty alternatywne i przedmioty codziennego użytku jako środki ekspresji muzycznej, a także projektować improwizacje ruchowe i wokalne oraz tworzyć pejzaże dźwiękowe. Uzyskane kompetencje umożliwią mu opracowywanie autorskich scenariuszy zajęć wspierających rozwój kompetencji społecznych, komunikacyjnych i emocjonalnych uczestników. W zakresie kompetencji społecznych student rozwija postawę otwartości na twórcze i innowacyjne metody pracy, wykazuje gotowość do współpracy zespołowej oraz respektuje indywidualne potrzeby i możliwości uczestników zajęć. Kształtuje również umiejętność krytycznej refleksji nad własną praktyką pedagogiczną, dostrzega granice swoich kompetencji zawodowych oraz jest przygotowany do podejmowania współpracy interdyscyplinarnej z przedstawicielami innych profesji

pomocowych, w szczególności z wykwalifikowanymi muzykoterapeutami.

Dobór literatury przedmiotu podporządkowano założeniu łączenia klasycznych i współczesnych opracowań z zakresu muzykoterapii, edukacji muzycznej oraz pedagogiki specjalnej. Wśród rekomendowanych publikacji znalazły się prace Elżbiety Galińskiej (2026), Krzysztofa Stachyry (2024), Clive'a Robbinsa i Paula Nordoffa (2008), Alfreda A. Tomatisa (1995), Renaty Borowieckiej (2004), Macieja Kieryła (2014), Aldony Gąsienicy-Szostak (2003) oraz innych autorów podejmujących problematykę wykorzystania muzyki w edukacji, wspieraniu rozwoju i działaniach o charakterze terapeutycznym.

Konkluzje

W konkluzji należy podkreślić, że pedagog terapeutyczny, podobnie jak pedagog specjalny, nie posiada – o ile nie uzyskał odrębnych kwalifikacji zawodowych – kompetencji do prowadzenia profesjonalnej muzykoterapii. Prowadzenie procesu terapeutycznego z wykorzystaniem muzyki pozostaje domeną wykwalifikowanych muzykoterapeutów, dysponujących specjalistycznym przygotowaniem teoretycznym i praktycznym. Granica ta powinna być jednoznacznie akcentowana zarówno w programach kształcenia akademickiego, jak i w praktyce zawodowej, aby zapobiegać zacieraniu różnic pomiędzy oddziaływaniami pedagogicznymi a terapeutycznymi. Nie oznacza to jednak ograniczenia możliwości wykorzystywania muzyki w pracy pedagoga terapeutycznego. Przeciwnie – muzyka i różnorodne formy aktywności muzycznej mogą stanowić wartościowe narzędzie wspierające proces edukacyjny, wychowawczy oraz rozwojowy, pod warunkiem, że są stosowane zgodnie z celami pedagogicznymi i w granicach posiadanych kompetencji zawodowych. W tym ujęciu działania muzykofiletyczne nie zastępują muzykoterapii, lecz uzupełniają warsztat pracy pedagoga, wzbogacając go o metody sprzyjające rozwijaniu komunikacji, integracji społecznej, ekspresji emocjonalnej, aktywności twórczej oraz dobrostanu uczestników. Zasadniczym celem przygotowania akademickiego powinno być zatem rozwijanie kompetencji muzykofiletycznych przyszłych pedagogów terapeutycznych, rozumianych jako zdolność do świadomego, odpowiedzialnego i etycznego wykorzystywania muzyki w działaniach edukacyjnych i wspierających rozwój, przy jednoczesnym zachowaniu świadomości granic własnych kompetencji. Równie istotne jest kształtowanie gotowości do współpracy interdyscyplinarnej z przedstawicielami innych profesji pomocowych, w szczególności z muzykoterapeutami, psychologami, terapeutami zajęciowymi oraz logopedami. Tak rozumiane przygotowanie odpowiada współczesnym standardom kształcenia akademickiego i może stanowić istotny element podnoszenia jakości wsparcia udzielanego osobom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

REFERENCES

1. Bolger, J. (2019). The Pedagogy and Principles of Teaching Therapeutic Practice with Children and Young People. *Journal of Teaching in Social Work*, 39(2), 181–188. DOI: https://doi.org/10.1080/08841233.2019.1581122

2. Borowiecka, R. (2004). Uczę się z Mozartem. Warszawa: Centrum Edukacji „Rozwój»

3. Chmielińska, A. (2017). Dynamika transgresji twórczych. Studium przypadków pedagogów. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

4. Czerepaniak-Walczak, M. (2001). Kompetencja. W: M. Wójcicka (red.), Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny (s. 68–72). Warszawa : Centrum Badań Polityki Naukoiwej i Szkolnictwa Wyższego.

5. Day, Ch. (2019). What is teaching abaut? Professionalism and the limitations of standarnd and competetences. *European Journal of Education*, 54(3), 315-318, https://doi.org/10.1111/ejed.12348

6. Denek, K. (2005), Ku dobrej edukacji. Toruń-Leszno: Wydawnictwo Akademickie „Akapit».

7. Duraj-Nowakowa. K. (2014). Pedagogiczna przestrzeń diagnozy, profilaktyki i terapii. W: J. Skibska i J. Wojciechowska (red.), Diagnoza i terapia pedagogiczna w przestrzeni edukacyjnej (s. 11–19). Kraków : Libron – Filip Lohner.

8. Dz.U. (2023). Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z` dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, poz. 2102.

9. Dz.U. (2024). Obwieszczenie Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, poz. 453.

10. Ecclestone, K., Hayes D. (2008). The Dangerous Rise of Therapeutic Education. London: Routledge, https://doi.org/10.4324/9780203870563

11. Galińska, E. (2026). Muzyka jako medium terapeutyczne. Muzyka metaforą człowieka, jego życia i choroby. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

12. Gąsienica-Szostak, A. (2003). Muzykoterapia w rehabilitacji i profilaktyce. Warszawa: PZWL.

13. Gnitecki, J. (2005). Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informatycznej. W: H. Moroz (red.), Rozwój zawodowy nauczyciela (s. 119–132). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls».

14. Jarkowska, A. E. (2004). Muzyka jako elementy wychowania w rozwoju dziecka z niepełnosprawnością. Tychy: Maternus Media.

15 Jastrząb, J. i Baczała, D. (2011), Wybrane zagadnienia z pedagogiki korekcyjno-kompensacyjnej. Wzorzec terapeuty. Pedagogika Toruńska, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

16. Kataryńczuk-Mania, L. (2022). Muzykoterapia z perspektywy pedagogicznej: wybrane postulaty i refleksje. W: P. Cylulko i J. Gładyszewska-Cylulko (red.), Muzykoterapia: od pionierskiej działalności do kreatywnej twórczości (s. 137–154). Wrocław: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego.

17. Kierył, M. (2004). Elementy terapii i profilaktyki muzycznej. Warszawa: Co. Maciej Kierył.

18. Kierył, M. (2014). Relaks. Aktywizacja. Warszawa: WSiP.

19. Kijowska, J., M. (2014). Praca terapeuty pedagogicznego z perspektywy studentów. W: J. Skibska i J. Wojciechowska (red.), Diagnoza i terapia pedagogiczna w przestrzeni edukacyjnej (s. 21–37). Kraków: Libron – Filip Lohner.

20. Kisiel, M. (2007). Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe WSB.

21. Konaszkiewicz, Z. (1988). Muzykoterapia w pedagogice terapeutycznej. Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu, 45, 19–33.

22. Konieczna, E. J. (2022). Arteterapia w teorii i praktyce. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls».

23. Konieczna-Nowak L. (2013). Wprowadzenie do muzykoterapii. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls».

24. Lecourt, E. (2008). Muzykoterapia, czyli jak wykorzystać siłę dźwięków, tłum. L. Teodorowska. Katowice: Videograf II.

25. Łobocki, M. (2000). Metody i techniki badań pedagogicznych. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls».

26. Martínez-Hierrezuelo, Y. & Bernabé Villodre, M. del M. (2025). Perceptions of future teachers of Therapeutic Pedagogy on an intercultural music workshop. International Journal of Inclusive Education, 29(8), 1217–1233, https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2263448

27. Orieščikova, H. (2020). Music therapy or music philetics in school? *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 8, 162–173, http://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/6215

28. Parol, R. (2009). Rozwijanie umiejętności terapeutycznych. W: E. Przygońska i I. Chmielewska (red.), Nauczyciele wobec wyzwań współczesności: doświadczenia – badania – koncepcje. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.

29. Radwańska, A. (2018). Terapia pedagogiczna. Scenariusz zajęć. Poradnik dla terapeuty u nauczyciela. Warszawa: Difin.

30. Robbins, C. i Nordoff, P. (2008). Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, tłum. A. Bryndal i E. Masiak. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls».

31. Saks, O. (2007). Musicophilia. Tales of Music and the Brain. New York: Vintage Books.

32. Saks, O. (2009). Muzykofiia. Opowieść o muzyce i mózgu, tłum J. Łoziński. Poznań: Zysk i s-ka.

33. Stachyra, K. (2024). Muzykoterapia receptywna. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

34. Stachyra, K. (2025). Pomiędzy edukacja muzyczną a muzykoterapią. Dwie perspektywy pracy z muzyką. Horyzonty Wychowania, 24(71), 45-55. DOI: https://doi.org/10.35765/hw.2025.2471.06

35. Stankowski, A. (2009) Terapia pedagogiczna – wprowadzenie. Chowanna, 1(32), 9-32. https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2009.32.02

36. Szatan, E. (2014). Rozważania o kompetencjach muzycznych nauczycieli-terapeutów w terapii muzyka. W: D. Beczała i J. Błeszyński (red.), Muzyka w logopedii (s. 61-74). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

37. Tomatis, A. (1995). Ucho i śpiew. Lublin: UMCS.

38. Wosik-Kawala, D. i Zubrzycka-Maciąg, T., red. (2011). Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls».

39. Zińczuk, M. (2021). Kompetencje terapeutyczne nauczyciela w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. W: A. Karpińska i M. Zińczuk, K. Kowalczuk (red.), Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej (s. 251–265). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Kompetencje muzykofiletyczne studentów pedagogiki terapeutycznej – z doświadczeń dydaktyki szkoły wyższej w Polsce

Mirosław Kisiel
Doktor Habilitowany, Profesor UniwersytetuŚląskiego w Katowicach Instytut Pedagogiki (Poland)
ORCID: 0000-0003-2002-0116

Współczesne kształcenie pedagogów terapeutycznych wymaga rozwijania kompetencji odpowiadających na potrzeby społeczne oraz umożliwiających stosowanie zróżnicowanych metod wspierania rozwoju i edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednym z istotnych obszarów przygotowania zawodowego są kompetencje związane z wykorzystaniem muzyki i elementów muzykoterapii w praktyce pedagogicznej. Celem artykułu jest ukazanie miejsca kompetencji muzykofiletycznych w procesie kształcenia studentów pedagogiki terapeutycznej oraz przedstawienie doświadczeń dydaktycznych wynikających z realizacji zajęć akademickich na polskiej uczelni wyższej. Artykuł ma charakter teoretyczno-praktyczny i opiera się na analizie literatury przedmiotu, dokumentów dydaktycznych oraz doświadczeń autora. W opracowaniu omówiono teoretyczne podstawy kompetencji muzykofiletycznych pedagoga, ich znaczenie w przygotowaniu do pracy z osobami o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych, a także zaprezentowano przykłady rozwiązań dydaktycznych wspierających rozwój tych kompetencji. Przedstawiono również wyzwania związane z projektowaniem zajęć z zakresu muzykoterapii oraz możliwości integrowania treści muzykoterapeutycznych z programem studiów pedagogicznych. Zwrócono uwagę na pojęcie „muzykofiletyki» jako nowego terminu określającego dyscyplinę o charakterze artystyczno-pedagogicznym, integrującą edukację muzyczną z działaniami wspierających rozwój jednostki. Wnioski wskazują, że rozwijanie kompetencji muzykofiletycznych może stanowić istotny element przygotowania przyszłych pedagogów terapeutycznych do prowadzenia działań edukacyjnych i wspierających, przy jednoczesnym poszanowaniu granic kompetencji zawodowych pedagoga i muzykoterapeuty.
Słowa kluczowe: kompetencje muzykofiletyczne, pedagogika terapeutyczna, kształcenie akademickie, dydaktyka szkoły wyższej, muzykoterapia, przygotowanie zawodowe pedagogów.

Музикофілетичні компетентності студентів спеціальності «терапевтична педагогіка»: досвід викладання у вищій школі Польщі

Мірослав Кісєль
доктор габілітований, професор Інституту педагогіки Сілезького університету в Катовицях (Польща)
ORCID: 0000-0003-2002-0116

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Сучасна підготовка педагогів-терапевтів вимагає формування компетентностей, що відповідають суспільним потребам і забезпечують можливість застосування різноманітних методів для підтримки розвитку й навчання осіб з особливими освітніми потребами. Важливим складником професійної підготовки є формування компетентностей, пов'язаних із використанням музики та окремих елементів музикотерапії в педагогічній практиці. Метою статті є висвітлення ролі музикофілетичних компетентностей у підготовці студентів спеціальності «Терапевтична педагогіка» та представлення педагогічного досвіду, набутого під час викладання відповідних навчальних курсів у польському закладі вищої освіти. Стаття має теоретико-практичний характер і ґрунтується на аналізі наукової літератури, навчально-методичної документації та власного педагогічного досвіду автора. У ній розкрито теоретичні засади музикофілетичних компетентностей педагога та їхнє значення для підготовки фахівців до роботи з особами, які мають різноманітні освітні й розвиткові потреби. Також наведено приклади педагогічних підходів, що сприяють формуванню цих компетентностей. Окрему увагу приділено викликам, пов'язаним із розробленням навчальних курсів, що містять елементи музикотерапії, а також можливостям інтеграції такого змісту в освітні програми з терапевтичної педагогіки. Розглянуто поняття «музикофілетика» як новий авторський термін, що позначає мистецько-педагогічну дисципліну, яка поєднує музичну освіту з діяльністю, спрямованою на підтримку індивідуального розвитку. У висновках зазначено, що формування музикофілетичних компетентностей може стати важливим складником професійної підготовки майбутніх педагогів-терапевтів, забезпечуючи їхню готовність до здійснення освітньої та підтримувальної діяльності з дотриманням чітких професійних меж між педагогом і музикотерапевтом.
Ключові слова: *музикофілетичні компетентності, терапевтична педагогіка, академічна освіта, дидактика вищої школи, музикотерапія, професійна підготовка педагогів.*

Ірина Степанівна Куліковська
Юлія Валеріївна Мережко
Анжеліна Олексіївна Швачка

Розвиток емоційної саморегуляції майбутніх викладачів вокалу як засіб подолання сценічного хвилювання

УДК 378.011.3-051:784]:159.942
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.9

Ірина Степанівна Куліковська
доцент кафедри музики
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича
ORCID: 0000-0002-9915-9390

Юлія Валеріївна Мережко
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри академічного
та естрадного вокалу
Київського столичного університету імені
Бориса Грінченка
ORCID: 0000-0001-5918-7496

Анжеліна Олексіївна Швачка
доцент, доцент кафедри оперного співу
Національної музичної академії України
«Київська консерваторія»
ORCID: 0009-0000-6322-7681

Дата першого надходження статті
до видання: 13.08.2026
Дата прийняття статті до друку після
рецензування: 09.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті:
09.11.2026

Дослідження присвячене теоретичному обґрунтуванню ролі емоційної саморегуляції у фаховій підготовці майбутніх викладачів вокалу та висвітлення методів подолання сценічного хвилювання. Було використано комплекс теоретичних методів дослідження: аналіз науково-методичної літератури, синтез, порівняння отриманих даних, індукція, дедукція. Конкретизовано сутність понять: «регуляція», «саморегуляція», «емоційна саморегуляція», «хвилювання», «сценічне хвилювання». Подано авторське визначення науковій дефініції «емоційна саморегуляція майбутніх артистів-вокалістів». На думку авторів, емоційна саморегуляція майбутніх викладачів – це інтегративна професійно значуща якість, що виявляється у здатності усвідомлено керувати власними емоційними переживаннями, контролювати рівень сценічного хвилювання, мобілізувати внутрішні психічні ресурси та підтримувати оптимальний емоційний стан для успішної вокально-виконавської діяльності й художньої інтерпретації музичного твору. Теоретично обґрунтовано роль емоційної саморегуляції у фаховій підготовці майбутніх викладачів вокалу у закладах вищої освіти мистецького спрямування. Висвітлено існуючі методи подолання сценічного хвилювання у майбутніх артистів-вокалістів. Серед яких: тренінги та аутотренінги на налаштування себе на успішний виступ перед виходом на сцену; неодноразові репетиції виходу на сцену; проспівування «про себе» внутрішнім голосом програми перед концертним виступом; добре вивчена програма та закріплені з викладачем вокалу основні деталі концертного виступу і поведінки на сцені; післяконцертна підтримка зі сторони викладача, друзів, однолітків. На думку авторів, займатися розвитком емоційної саморегуляції у майбутніх викладачів вокалу вкрай необхідно під час освітнього процесу у закладах вищої освіти і поза його межами, тому що такі фахівці мають бути не тільки професійно підготовленими у виконавському плані, а й методично обізнаними, стресостійкими до будь-яких обставин, серед яких можна назвати і сценічний виступ на публіці.

Ключові слова: *саморегуляція, емоційна сфера особистості, майбутні музиканти, заклади вищої освіти, хвилювання, сцена.*

Постановка проблеми. Протягом останніх десятиріч XXI століття під впливом політичних, економічних та соціально-культурних перетворень відбулись суттєві зміни в системі вищої освіти, що торкнулися і музично-педагогічної діяльності. У зв'язку з цим, фахова підготовка майбутніх викладачів вокалу набуває більш ґрунтовного теоретико-методичного обґрунтування та включає практикоорієнтоване навчання у закладах вищої освіти України.

Сучасний викладач вокалу має бути універсалом, який має буде обізнаним як у традиційних, так і інноваційних методиках співу, який вільно володітиме інформаційно-комунікаційними технологіями, зможе самостійно знаходити та обирати найбільш раціональні рішення виходу зі складних професійних ситуацій, об'єктивно проводити самоаналіз та самооцінювання власної педагогічної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень дозволяє нам констатувати, що проблема розвитку емоційної саморегуляції є однією з важливих, які піднімають сучасні дослідники в останні роки.

Однак, можна підкреслити, що більшість науковців розглядають питання емоційної стійкості здобувачів-музикантів в умовах складних життєвих обставин (І. Візнюк, Ж. Колоскова, І. Чистякова) (2026), вокально-виконавської саморегуляції та виконавської стабільності у магістрів музичного мистецтва (Бянь Наньнань (2025), Сюй Вейвей), емоційно-вольової саморегуляції у майбутніх учителів музичного мистецтва (Чжу Цянь) (2020), подолання виконавської схвильованості у майбутніх викладачів-інструменталістів (Б. Богданевич), формування умінь саморегуляції емоційного стану студентів-вокалістів у процесі підготовки до сценічних виступів (О Цзяюй), кінезіологію як метод подолання страхів успіху та невдач і сценічне хвилювання як складову здоров'язбережувальних технологій у студентів творчих спеціальностей (К. Струкова, Л. Мержева (2024)).

Науковиця Ісаєнко Г. П. (2025) присвятила своє дисертаційне дослідження розкриттю питання формування навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю.

Зарубіжний дослідник Оу Цзяюй (2025) запропонував авторську методику формування умінь саморегуляції емоційного стану студентів-вокалістів під час підготовки до сценічних виступів.

Сучасні дослідники Процишина О. Ю. (2023) та Леонтієва С. Л. у своїх наукових пошуках звертаються до висвітлення проблеми розвитку навичок слухового самоконтролю як важливої складової вокальної підготовки майбутніх артистів-вокалістів, та до пошуку напрямів їх удосконалення у здобувачів-співаків у процесі фахової підготовки.

Науковці Бардашевська Я. М., Косяк Л. І. у своїх наукових доробках розкривають питання формування навичок вокально-слухового самоконтролю у майбутніх учителів у класі постановки голосу.

Такі дослідники як Власова С. А., Тімакова Ю. С. (2020), Іваненко М. В. аналізували сценічне хвилювання як недолік у учнів-вокалістів під час виконавської практики, та вивчали його як психічний стан у студентів-співаків, що виникає у процесі вивчення навчального репертуару.

Отже, дана проблематика на сьогоднішній день викликає жвавий інтерес у сучасних дослідників, але проблема розвитку емоційної саморегуляції, саме у майбутніх викладачів вокалу як засіб подолання сценічного хвилювання майже не розглянута та не розкрита у науково-методичній літературі, що зумовлює її вивчення та обґрунтування.

Тому, **метою статті** є теоретичне обґрунтування ролі емоційної саморегуляції у фаховій підготовці майбутніх викладачів вокалу та висвітлення методів подолання сценічного хвилювання.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

– конкретизувати сутність понять: «регуляція», «саморегуляція», «емоційна саморегуляція», «хвилювання», «сценічне хвилювання»;

– дати авторське визначення науковій дефініції «емоційна саморегуляція майбутніх артистів-вокалістів»;

– теоретично обґрунтувати роль емоційної саморегуляції у фаховій підготовці майбутніх викладачів вокалу у закладах вищої освіти мистецького спрямування;

– висвітлити існуючі методи подолання сценічного хвилювання у майбутніх артистів-вокалістів.

Методологія дослідження. Методологічну основу дослідження становлять системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний і творчий підходи, які забезпечують комплексне розкриття сутності емоційної саморегуляції майбутніх викладачів вокалу та її значення у подоланні сценічного хвилювання. Системний підхід допоміг розглянути емоційну саморегуляцію як цілісне утворення, що охоплює усвідомлення власних емоційних станів, здатність до їх контролю та корекції, мобілізацію вольових ресурсів майбутніми викладачами вокалу. Особистісно орієнтований підхід сприяв урахуванню індивідуальних психоемоційних особливостей здобувачів вищої освіти та специфіки прояву сценічного хвилювання під час виступу на публіці. Компетентнісний підхід визначив спрямованість освітнього процесу на формування здатності майбутніх викладачів вокалу до емоційного самоконтролю та ефективної поведінки в умовах публічного виступу. Діяльнісний і творчий підходи передбачали розвиток навичок у студентів емоційної саморегуляції безпосередньо у процесі вокально-виконавської та концертної діяльності.

У процесі дослідження було використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння, систематизацію й узагальнення наукових джерел, індукцію, дедукцію.

Результати та їх обговорення. Розгляд обраної проблеми дозволив нам визначити сучасних науковців, які розглядали сутність понять: «регуляція», «саморегуляція», «хвилювання», «сценічне хвилювання» у власних наукових дослідженнях.

Термін «регуляція» набув поширення у загальній теорії діяльності як пояснювальний принцип, який характеризує процеси її організації та керування нею. Д. Бречка визначає дефініцію «регуляція» як суб'єктну активність, яка спрямована на розвиток цілісності особистості та відбувається за рахунок системи вибору. На її думку, «регулювання поведінки виступає як механізм організації взаємодії та взаємин людей у всіх сферах життєдіяльності, що забезпечує керування і впорядкування всіх психологічних компонентів цього процесу» (Бречка, 2017, с. 172–173.). Наслідком успішної регуляції поведінки виступають гармонійні міжособистісні взаємини, продуктивна спільна діяльність і конструктивне спілкування з іншими людьми.

М. Р. Клименко поняття «саморегуляція» трактує як психологічний конструкт, який характеризує індивідуальний спосіб узгодження психічних процесів, станів, властивостей, і спрямований на компенсацію недостатньо розвинених та оптимізацію потенційних якостей і можливостей особистості (Клименко, 2017).

Сучасні науковці І. Корнієнко та Б. Барчі сутність дефініції «саморегуляція» трактують як процес свідомого управління власним психоемоційним станом, який здійснюється за допомогою вербальних засобів, уявних образів, а також контролю дихання і м'язового тонусу (Корнієнко, Барчі, 2024).

Процеси регуляції поведінки людини або її саморегуляції можуть відбуватися під час хвилювання, сутність цього поняття полягає у нервовому збудженні, стані неспокою, які зумовлені тривогою, страхом, радістю, чеканням тощо (Словник UA, 2026).

Сучасний дослідник Лонич Д. Р. у своїй науковій роботі узагальнює думки науковців щодо визначення поняття «сценічне хвилювання» та характеризує його як емоційний стан, що виникає перед

або під час виступу на публіці внаслідок очікування оцінювання нею його власних музично-виконавських здібностей та супроводжується психоемоційним напруженням артиста через можливе негативне сприйняття аудиторією (Лонич, 2023).

Переживати сценічне хвилювання доводиться не тільки музикантам-пачатківцям, а й і артистам з великим виконавським досвідом, що працюють у творчих колективах в оперних театрах, театрах оперетти, філармоніях, оркестрах, хорах тощо.

Тімакова Ю. С. підкреслює, що аналізуючи проблему сценічного хвилювання, треба звернути увагу на те, «що в цьому питанні багато факторів залежать від типу нервової системи та психофізіологічного устрою студента» (Тімакова, 2020, с. 79–80). Науковиця наголошує, що на кожну людину сценічне хвилювання може впливати по-різному і говорить про те, що не існує двох музикантів, які могли б пережвати однакові почуття та емоції в момент виходу на сцену для виступу (Тімакова, 2020).

На нашу думку, надмірного сценічного хвилювання студентом-виконавцем можна уникнути, якщо здобувач розвине в собі емоційну саморегуляцію. Це важлива здатність емоційно-вольової сфери особистості, яку потрібно формувати та розвивати не тільки у артистів-вокалістів або артистів-інструменталістів, а й у майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, викладачів-практиків, які мають на власному прикладі навчити наступне покоління музикантів тримати себе на сцені.

Ми вважаємо, що емоційна саморегуляція майбутніх викладачів – це інтегративна професійно значуща якість, що виявляється у здатності усвідомлено керувати власними емоційними переживаннями, контролювати рівень сценічного хвилювання, мобілізувати внутрішні психічні ресурси та підтримувати оптимальний емоційний стан для успішної вокально-виконавської діяльності й художньої інтерпретації музичного твору.

Розвиток емоційної саморегуляції здобувачів-вокалістів здійснюється впродовж усього освітнього процесу, охоплюючи як аудиторну, так і позааудиторну діяльність (відкриті заняття, майстер-класи, репетиції, концертні виступи, участь у конкурсах виконавського мистецтва) у закладах вищої освіти.

Роль емоційної саморегуляції у фаховій підготовці майбутніх викладачів вокалу полягає в тому, що вона забезпечує психологічну готовність до вокально-виконавської та педагогічної діяльності, сприяє розвитку емоційної стійкості, підвищує якість художньої інтерпретації музичного твору та допомагає ефективно долати сценічне хвилювання. Сформовані навички емоційної саморегуляції дають змогу майбутнім викладачам вокалу свідомо керувати власними емоційними станами, підтримувати оптимальний рівень психоемоційної напруги, зберігати виконавську надійність і творчу зосередженість під час концертних виступів, академічних заліків, конкурсів та інших форм публічної діяльності.

Крім того, емоційна саморегуляція є важливою складовою професійної компетентності майбутнього викладача вокалу, оскільки сприяє розвитку рефлексії, емоційного інтелекту, комунікативної культури та педагогічної майстерності. Вона забезпечує здатність конструктивно взаємодіяти зі студентами, створювати позитивний психологічний клімат на заняттях, підтримувати мотивацію до творчої діяльності та демонструвати зразки професійної поведінки в емоційно напружених ситуаціях.

На думку зарубіжного дослідника Го Яньжань, у майбутніх викладачів мистецьких дисциплін потребують сформованості певні професійні та психологічні якості музиканта, серед яких музично-слухові уявлення, емоційна чуйність, ерудиція, музичний досвід, сконцентрованість, темперамент, виконавська витримка, здатність до саморегуляції та самоконтролю емоційно-вольової сфери, наявність яких забезпечує виконавську майстерність (Го Яньжань, 2023).

У контексті підготовки в закладах вищої освіти мистецького спрямування розвиток емоційної саморегуляції доцільно розглядати як один із ключових напрямів професійного становлення майбутніх викладачів вокалу. Вона забезпечує гармонійне поєднання вокально-технічної, художньо-виконавської, психолого-педагогічної та особистісної підготовки, створюючи передумови для успішної творчої самореалізації, професійної стійкості та ефективної педагогічної діяльності.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що емоційна саморегуляція виконує мотиваційну, адаптаційну, захисну, комунікативну та професійно-розвивальну функції, виступаючи необхідною умовою формування конкурентоспроможного, психологічно стійкого й творчо самореалізованого майбутнього викладача вокалу.

Вітчизняні дослідниці О. Паламарчук та Ю. Короцінська у своїх наукових розвідках дійшли висновку, що «системний розвиток емоційної саморегуляції в осіб юнацького віку варто розглядати як комплекс систематичних методів впливу на емоційну сферу й особистість юнацького віку загалом» (Паламарчук, Короцінська, 2020, с. 179).

Вони пропонують науковій спільноті шість груп заходів для емоційної саморегуляції молоді юнацького віку, серед яких тренінгові заняття, спрямовані на опанування технік емоційної саморегуляції; самостійна систематична робота з розвитку рефлексивності та навичок регулювання емоційного стану; регулярні зустрічі з учасниками з метою відстеження результативності та послідовності виконання поставлених завдань; просвітницькі заходи за участю фахівців у сфері медицини, бізнесу та відомих особистостей, спрямовані на поглиблення

розуміння молоддю впливу емоцій на здоров'я, працездатність і процес самореалізації; лекційні заняття для викладачів закладів вищої освіти, присвячені особливостям емоційної сфери осіб юнацького віку та способам надання їм соціально-психологічної підтримки; а також просвітницькі заходи у форматі «рівний-рівному», орієнтовані на актуалізацію знань і вдосконалення практичних навичок емоційної саморегуляції у студентської молоді (Паламарчук, Короцінська, 2020, с. 179).

Л. Мержева підкреслює важливість психологічної підготовки до майбутнього виступу музиканта-виконавця зі сторони викладача фахової дисципліни. Дослідниця також зазначає, що перед виходом на сцену необхідно усунути себе від повсякденної буденності та налаштуватися на високу концертну атмосферу (Мержева, 2024).

Серед існуючих методів подолання сценічного хвилювання у майбутніх артистів-вокалістів, ми можемо назвати: тренінги та аутотренінги на налаштування себе на успішний виступ перед виходом на сцену; неодноразові репетиції виходу на сцену; проспівування «про себе» внутрішнім голосом програми перед концертним виступом, бажано за день до нього; добре вивчена програма та закріплені з викладачем вокалу основні деталі концертного виступу і поведінки на сцені (Тімакова, 2020); післяконцертна підтримка зі сторони викладача, друзів, однолітків.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, підсумовуючи вищевикладене можна зазначити, що нами теоретично обґрунтовано роль емоційної саморегуляції у фаховій підготовці майбутніх викладачів вокалу; конкретизовано сутність понять: «регуляція», «саморегуляція», «емоційна саморегуляція», «хвилювання», «сценічне хвилювання»; дано авторське визначення науковій дефініції «емоційна саморегуляція майбутніх артистів-вокалістів»; висвітлено методи подолання сценічного хвилювання.

На нашу думку, займатися розвитком емоційної саморегуляції у майбутніх викладачів вокалу вкрай необхідно під час освітнього процесу у закладах вищої освіти і поза його межами, тому що такі фахівці мають бути не тільки професійно підготовленими у виконавському плані, а й методично обізнаними, стресостійкими до будь-яких обставин, серед яких можна назвати і сценічний виступ на публіці.

На нашу думку, подальшого розгляду потребують психолого-педагогічні умови та методи розвитку емоційної саморегуляції у майбутніх викладачів вокалу як організаційно-педагогічні чинники, заходи і засоби подолання сценічного хвилювання у них.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бречка, Д. М. (2017) Саморегуляція процесів поведінки. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України.* С. 172–173. URL: https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/07_04_2017/pdf/54.pdf

2. Бянь, Наньнань (2025) Педагогічні умови і методи підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка.* № 21 (53). С. 18–28. DOI: https://doi.org/10.24919/2413-2039.21/53.2.

3. Візнюк, І. Чистякова, І. Долинний, С. (2026) Європейський досвід музичної освіти: емоційна стійкість в умовах складних життєвих обставин. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання.* Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського. № 7. С. 74–82.

4. Го, Яньжань (2023) Формування педагогічно-інтерпретаційної майстерності майбутніх викладачів вокалу : дис. … д-ра філософії : 01. Одеса. 244 с. URL: https://old.pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/ianjan/disertacia.pdf

4. Ісаєнко, Г. П. (2025) Методика формування навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю : дис. … д-ра філософії : 01. Київ. 285 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/51686/

5. Клименко, М. Р. (2017) Особливості саморегуляції «здорового» нарцисизму. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, Вип. 37. С. 142–155. URL: https://problemps.kpnu.edu.ua/article/view/157008

6. Корнієнко, Інокентій, Барчі, Беата (2024) Саморегуляція емоційного стану як основа формування майбутнього фахівця. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія.* № 1. С. 80–84. DOI: https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.14.

6. Лонич, Д. Р. (2023) Сценічне хвилювання та його вплив на виконавця-духовика : бак. … д-ра муз. мист-ва: 025. Львів. 30 с.

7. Мержева, Л. (2024) Сценічне хвилювання як складова здоровязбережувальних технологій в процесі підготовки майбутніх педагогів-музикантів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. Мелітополь*. № 1(32). С. 198–204. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-198-204.

8. Оу, Цзяюй (2025) Методика формування умінь саморегуляції емоційного стану студента-вокаліста у процесі підготовки до сценічних виступів : дис. … д-ра філософії : 01. Київ. 215 с. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/c6281d6d-851d-445e-a379-f810fc66641c

7. Паламарчук, О. М., Короцінська, Ю. А. (2020) Технології розвитку емоційної саморегуляції в осіб юнацького віку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та пси-*

хологія. Том 6. № 1. С. 175–181. DOI: https://doi.org/10.52534/msu-pp.6(1).2020.175-181.

8. Процишина, О. Ю. (2023) Формування методичної компетентності майбутніх викладачів мистецької школи на заняттяз сольного співу : дис. … д-ра філософії : 01. Київ. 263 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47768/

9. Тімакова, Ю. С. (2020) Стан сценічного хвилювання студентів-співаків у процесі виконання навчального репертуару та його причини. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя.* Ніжин. № 1. С. 79–84. DOI: https://doi.org/10.31654/2663-4302-2020-PP-1-79-84.

10. Хвилювання. Словник UA. Портал української мови та культури. URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D1%85%D0%B2%D0%B8%D0%BB%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F (дата звернення: 02.08.2026).

11. Чжу, Цянь (2020) Формування готовності майбутнього вчителя музики до навчання школярів сольного співу : дис. … д-ра філософії : 01. Одеса. 238 с. URL: https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0821U100280/

REFERENCES

1. Bian, N. (2025). Pedahohichni umovy i metody pidhotovky maibutnikh mahistriv muzychnoho mystetstva do vokalno-vykonavskoi samorehuliatsii [Pedagogical conditions and methods of preparing future masters of musical art for vocal and performance self-regulation]. *Liudynoznavchi Studii. Seriia «Pedahohika»*, (51), 18–28. https://doi.org/10.24919/2413-2039.21/53.2 [in Ukrainian].

2. Brechka, D. M. (2017). Samorehuliatsiia protsesiv povedinky [Self-regulation of behavioral processes]. In *Psykholohichni ta pedahohichni problemy profesiinoi osvity ta patriotychnoho vykhovannia personalu systemy MVS Ukrainy* (pp. 172–173). Kharkiv. https://pedagogy.dspu.in.ua/index.php/pedagogy/article/view/476 [in Ukrainian].

3. Vizniuk, I., Chystiakova, I., & Dolynnyi, S. (2026). Yevropeiskyi dosvid muzychnoi osvity: emotsiina stiikist v umovakh skladnykh zhyttievykh obstavyn [European experience of music education: Emotional resilience in difficult life circumstances]. *Mystetstvo v Kulturi Suchasnosti: Teoriia ta Praktyka Navchannia*, (7), 74–82. [in Ukrainian].

4. Ho, Ya. (2023). *Formuvannia pedahohichno-interpretatsiinoi maisternosti maibutnikh vykladachiv vokalu* [Formation of pedagogical and interpretative skills of future vocal teachers] [Doctoral dissertation, South Ukrainian National Pedagogical University]. https://old.pdpu.edu.ua/doc/vr/2023/ianjan/disertacia.pdf [in Ukrainian].

5. Isaienko, H. P. (2025). *Metodyka formuvannia navychok slukhovoho samokontroliu maibutnoho vykladacha mystetskoi shkoly na zaniattiakh z instrumentalnoho ansambliu* [Methodology of forming auditory self-control skills of a future art school teacher in instrumental ensemble classes] [Doctoral dissertation, National Pedagogical Dragomanov University]. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/51686/ [in Ukrainian].

6. Klymenko, M. R. (2017). Osoblyvosti samorehuliatsii «zdorovoho» nartsysyzmu [Features of self-regulation of «healthy» narcissism]. *Problemy Suchasnoi Psykholohii*, (37), 142–155. https://problemps.kpnu.edu.ua/article/view/157008 [in Ukrainian].

7. Korniienko, I., & Barchi, B. (2024). Samorehuliatsiia emotsiinoho stanu yak osnova formuvannia maibutnoho fakhivtsia [Self-regulation of the emotional state as a basis for the formation of a future specialist]. *Slobozhanskyi Naukovyi Visnyk. Seriia: Psykholohiia*, (1), 80–84. https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.14 [in Ukrainian].

8. Lonych, D. R. (2023). *Stsenichne khvyliuvannia ta ioho vplyv na vykonavtsia-dukhovyka* [Stage fright and its impact on a wind instrument performer] [Bachelor's thesis, Lviv National Musical Academy]. [in Ukrainian].

9. Merzheva, L. (2024). Stsenichne khvyliuvannia yak skladova zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii v protsesi pidhotovky maibutnikh pedahohiv-muzykantiv [Stage fright as a component of health-saving technologies in the process of training future music teachers]. *Naukovyi Visnyk Melitopolskoho Derzhavnoho Pedahohichnoho Universytetu. Seriia: Pedahohika*, 1(32), 198–204. https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-198-204 [in Ukrainian].

10. Ou, Ts. (2025). *Metodyka formuvannia umin samorehuliatsii emotsiinoho stanu studenta-vokalista u protsesi pidhotovky do stsenichnykh vystupiv* [Methodology of forming emotional self-regulation skills of a student-vocalist in the process of preparation for stage performances] [Doctoral dissertation, Borys Grinchenko Kyiv University]. https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/c6281d6d-851d-445e-a379-f810fc66641c [in Ukrainian].

11. Palamarchuk, O. M., & Korotsinska, Yu. A. (2020). Tekhnolohii rozvytku emotsiinoi samorehuliatsii v osib yunatskoho viku [Technologies for the development of emotional self-regulation in adolescents]. *Naukovyi Visnyk Mukachivskoho Derzhavnoho Universytetu. Seriia «Pedahohika ta Psykholohiia»*, 6(1), 175–181. https://doi.org/10.52534/msu-pp.6(1).2020.175-181 [in Ukrainian].

12. Protsyshyna, O. Yu. (2023). *Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv mystetskoi shkoly na zaniattyaz solnoho spivu* [Formation of methodical competence of future art school teachers in solo singing classes] [Doctoral dissertation, National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts]. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47768/ [in Ukrainian].

13. Timakova, Yu. S. (2020). Stan stsenichnoho khvyliuvannia studentiv-spivakv u protsesi vykonannia navchalnoho repertuaru ta ioho prychyny [The state of stage fright of student singers in the process of performing the educational repertoire and its causes]. *Naukovi Zapysky NDU im. M. Hoholia*, (1), 79–84. https://doi.org/10.31654/2663-4302-2020-PP-1-79-84 [in Ukrainian].

14. Khvyliuvannia [Anxiety/Excitement]. (n.d.). In *Slovnyk UA. Portal ukrainskoi movy ta kultury*. Retrieved August 2, 2026. Retrieved from: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D1%85%D0%B2%D0%B8%D0%BB%D1%8E%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F [in Ukrainian].

15. Chzhu, Ts. (2020). *Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzyky do navchannia shkoliariv solnoho spivu* [Forming the readiness of the future music teacher for teaching school students solo singing] [Doctoral dissertation, Odesa National Music Academy]. https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0821U100280/ [in Ukrainian].

The development of emotional self-regulation in trainee vocal teachers as a means of overcoming stage fright

Iryna Stepanivna Kulikovska
Associate Professor at the Department of Music, Faculty of Pedagogy Psychology and Social Work
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
ORCID: 0000-0002-9915-9390

Yulia Valeriivna Merezhko
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Academic and Pop Vocals
Faculty of Musical Art and Choreography
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID: 0000-0001-5918-7496

Anzhelina Oleksiivna Shvachka
Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Opera Singing
Faculty of Vocal Arts
National Music Academy of Ukraine 'Kyiv Conservatory'
ORCID: 0009-0000-6322-7681

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

This study focuses on the theoretical substantiation of the role of emotional self-regulation in the professional training of future vocal instructors and examines methods for overcoming stage fright. A comprehensive set of theoretical research methods was employed, including the analysis of scholarly and methodological literature, synthesis, comparison of data, induction, and deduction. The study clarifies the essence of the following concepts: «regulation,» «self-regulation,» «emotional self-regulation,» «anxiety,» and «stage fright.» In the authors' view, emotional self-regulation in future teachers is an integrative, professionally significant quality, manifested in the ability to consciously manage one's own emotional experiences, control the level of stage anxiety, mobilise internal psychological resources and maintain an optimal emotional state for successful vocal performance and the artistic interpretation of a musical work. The role of emotional self-regulation in the professional training of future vocal teachers at higher education institutions specialising in the arts is theoretically substantiated. The existing methods for overcoming stage fright among future vocal artists are highlighted. These include: training sessions and self-coaching to prepare oneself for a successful performance before going on stage; repeated rehearsals of the stage entrance; running through the programme 'in one's head' using one's inner voice before the concert, preferably the day before; a thorough understanding of the programme and the key details of the concert performance and stage behaviour, as agreed with the vocal teacher; and post-concert support from the teacher, friends and peers. In the authors' view, it is absolutely essential to focus on developing emotional self-regulation in trainee vocal teachers during the educational process in higher education institutions and beyond, as such specialists must not only be professionally trained in performance but also methodologically knowledgeable and resilient to stress in any circumstances, including public stage performances.

Keywords: *self-regulation, emotional sphere of the personality, future musicians, higher education institutions, nervousness, stage.*

Наталя Адольфівна Лоза
Анна Іванівна Носенко

Методичні принципи роботи над завданням «Натюрморт у техніці гризайль» в системі формування компетентностей у сфері живопису здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей

УДК [378.147:75.021]:75.044
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.10

Наталя Адольфівна Лоза
доцент, Заслужений художник України,
доцент кафедри образотворчого мистецтва
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0002-2313-4584

Анна Іванівна Носенко
кандидат мистецтвознавства, доцент,
Заслужений діяч мистецтв України,
завідувач кафедри образотворчого мистецтва
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0000-0001-6876-5382

Дата першого надходження статті до видання: 13.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 09.11.2026

Метою статті є висвітлення теоретичних основ та методичних принципів виконання навчального завдання «Натюрморт у техніці гризайль» як важливого етапу в системі формування фахових компетенцій здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей на художньо-графічному факультеті Університету Ушинського. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю удосконалення методики викладання живопису в умовах сучасних вимог до компетентнісного підходу у вищій школі. Для досягнення поставленої мети застосовувався комплекс методів, серед яких основним було моделювання педагогічного процесу задля розробки поетапної методичної структури виконання навчального завдання «Натюрморт у техніці гризайль» та практичного створення постановки натюрморту в контексті заявленої живописної проблеми, а також метод педагогічного спостереження. Проаналізовано специфіку сприйняття та аналізу тональних співвідношень, світлотіньової моделювання об'ємно-просторової форми, контрасту та тонального ритму без відволікання на колірний спектр. Акцент зроблено на необхідності розвитку аконстантного сприйняття тону об'єктів у різних умовах освітлення у порівнянні з іншими предметами та фоновим оточенням. Подано обгрунтування логіки побудови початкових завдань програми живопису та методичні рекомендації щодо створення постановки натюрморту для роботи в техніці гризайль та живопису цього ж натюрморту у кольорі. Розкрито послідовність етапів виконання натюрморту в техніці гризайль: від аналізу натури, поступового створення ілюзії об'єму форм до передачі просторової глибини та узагальнення. Доведено, що опанування техніки гризайль є необхідним сполучним містком між академічним рисунком і живописом, оскільки сприяє розвитку тонального бачення, усвідомленню тонких нюансів світлотіні та формуванню цілісного художньо-пластичного мислення майбутніх художників і педагогів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: *гризайль, натюрморт, тональні співвідношення, світлотінь, живописна компетентність, методичні принципи, здобувачі вищої освіти, вища мистецька освіта.*

Постановка проблеми. Через виклики, пов'язані з війною, ізоляцією та он-лайн навчанням, з якими стикається українська мистецтька освіта сьогодні, виникла необхідність у розробленні науково-методичних досліджень та більш докладних пояснень до самостійного виконання практичних завдань з дісциплін образотворчього циклу.

Завдання зображення натюрморту у техніці «гризайль», теоретичні та методичні принципи виконання якого ми розглянемо у цій статті, є початковим етапом довогого системного шляху підготовки професійних художників та викладачів образотворочого мистецтва в галузі живопису на художньо-графічному факультеті (ХГФ) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Університет Ушинського).

Навчання живопису та малюнку не випадково розпочинають з малювання натюрморту. Натюрморт як учбове задання має цілу низку переваг. По перше – доступність. Предмети для створення натюрморту можуть бути ті, які кожного дня використовують у побуті. Таким чином, при необхідності, студент може сам створити постановку, дублюючи завдання викладача. Крім того, вони не змінюються з часом, не потребують відпочинку, не рухаются. До малювання можна повернутися коли буде зручно, навіть, через тривалий час. При цьому, предмети натюрморту надають безліч можливостей для головної мети початкового етапу навчання живопису та малюнку – вивчення форми, засвоєння розуміння закономірностей побудови об'ємної форми на площині, вивчення перспективи та засобів побудови об'єму тоном та кольором. Зрозуміло, що навчатися треба спочатку на більш простих формах, перш ніж переходити до складніших, включно з такими надскладними, як людська голова та фігура.

Роль натюрморту в навчанні неможливо переоцінити. Він дає можливість починати з найпростіших за

формою, геометричних предметів, поступово збільшуючи їх кількість та додаючи більш складних форм. Студент послідовно переходить від простих геометричних – до предметів, які є сукупністю декілька різних форм, та, до все більш складних, аналізуючи форму предметів та засоби її зображення. Викладач за допомогою натюрморту може контролювати ступінь складності постановки та виокремлювати задачі згідно з поставленою у програмі метою.

Програма курсу «Теорія та практика живопису» на ХГФ Університету Ушинського розроблена за вимогами сучасної вищої школи, передбачає послідовне засвоєння закономірностей побудови форми та простору за допомогою лінейної перспективи, тону й кольору; та поступове нарощування ступеню складності завдань, з виділенням особливих живописних задач у кожному з них. Тема «Натюрморт у техніці гризайль» є одним з перших серед завдань в системі формування компетентностей у сфері живопису здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей і виступає базовою основою для подальшого освоєння проблем сприйняття та відтворення тонального рішення натурної постановки у кольорі та у тональному академічному рисунку. Це зумовлює актуальність і потребу в представленій роботі.

Аналіз актуальних досліджень. Представлене дослідження є частиною розроблення і обґрунтування методичних принципів роботи над завданнями в царині живопису в системі розвитку професійних компетентностей здобувачів вищої освіти в галузі мистецтва. До цього вже було створено статті присвячені роботі над натюрмортом у холодній і теплій кольоровій гамі (Носенко А. І., Лоза Н. А., Величко Д. О., 2023) та натюрмортом в умовах колорового освітлення (Носенко та ін., 2025) і відповідні методичні рекомендації для самостійної роботи студентів ХГФ.

Техніка гризайлі передбачає вирішення головним чином завдань на тональний розбір. Проблема тону у кольорових гармоніях розглядається у програмній праці Йоханесса Іттена «Мистецтво кольору: Суб'єктивний досвід і об'єктивне пізнання як шлях до мистецтва» (Іттен, 2022). Поняття «гризайль» висвітлено у низці термінологічних словників та довідників мистецтва (Шмиг та ін., 2010; Grisaille Paintings, 2026; Rudel Jean, 2026). Техніку гризайлі часто розглядають в контексті монументально-декоративного мистецтва і пов'язують з архітектурою, зокрема для створення візуальних ефектів псевдо-скульптурних об'ємів у розписах (Гризайль. SLOVARonline, 2010–2026). У довідниковій статті гризайль визначається як перехідна ланка між малюнком і живописом (Гризайль, 2016).

Цікавий блок досліджень пов'язано з вивченням мистецького доробку різних авторів, хто звертався до гризайлі у своїй творчості. Наприклад, Марк де Мей розглядає філософське та художнє значення монохромних сегментів Гентського вівтаря, де художник виходить за межі традиційного колориту (De Mey Marc, 2001). Діана Буллен Прешутті у статті «Дива в монохромі: гризайль у візуальній агіографії» досліджує твори монументальних розписів митців Раннього Відродження (Bullen Presciutti Diana, 2019). Науковці Ева Сієра та Антоніо делла Торрре показали, що Босх на зовнішніх панелях триптихів, як, наприклад, «Сад земних насолод», використовував гризайль для створення емоційних ефектів та ілюстрації акту творіння або біблійних притч. Стаття детально розбирає семантику монохромного зображення кришталевої сфери Землі на зовнішніх стулках триптиха (Sierra, De la Torre, 2025). Дослідження конкретних прикладів застосування гризайлі як виразного мистецького прийому може стати важливою складовою рекомендованої літератури для зацікавлення студентів цим живописним прийомом не тільки як проміжним етапом навчання, але і можливістю самостійної творчої інтерпретації.

Автором Кондрат-Панько Р.І. створені методичні рекомендації до виконання завдання з живопису голови натурника в техніці гризайль для студентів ІІІ курсів (Кондрат-Панько, 2021). Аналіз публікацій показав, що до цього часу не було проведено комплексного дослідження методичних принципів роботи над завданням «Натюрморт у техніці гризайль» в системі формування компетентностей у сфері живопису здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей. Матеріали цієї статті стануть підґрунтям для створення методичних рекомендацій для самостійної роботи студентів ХГФ.

Мета статті – дослідити методичні принципи роботи над завданням «Натюрморт у техніці гризайль» в системі формування компетентностей у сфері живопису здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей.

Методологія дослідження. У дослідженні застосовувався комплекс методів, зокрема, аналіз мистецтвознавчої та методичної літератури, систематизація досвіду викладання живопису. Моделювання педагогічного процесу застосовано для розробки поетапної методичної структури виконання навчального завдання «Натюрморт у техніці гризайль» та практичного створення постановки натюрморту з добором доцільних предметів саме в контексті заявленої живописної проблеми, а також метод педагогічного спостереження за процесом засвоєння тональних відносин здобувачами освіти. Порівняльний аналіз використано для визначення специфіки сприйняття форми й простору в гризайлі та колірному живописі, а також для встановлення методичного взаємозв'язку між ними.

Результати та їх обговорення. Початком програми живопису для першого курсу, одразу після низки вправ по ознайомленню з якостями та способом накладання олійних фарб, є грізайль

окремих геометричних предметів та натюрморт у техніці гризайлі. За власним багаторічним досвідом, робота в техніці гризайлі не завжди зрозуміла студентам з позиції чому живопис має бути «без кольору» і навіщо таке робити. І тут, перед початком роботи, варто провести бесіду у формі круглого столу з наочними прикладами творів визначних митців різних епох, які працювали саме в монохромному живописі. Ми рекомендуємо показати гризайлі у вівтарних композиціях митців Відродження, творах братів Ван Ейків, Ієроніма Босха, Мікеланджело, у монументальних розписах плафонів барокко і класицизму, голандських натюрмортах, створенні скульптурних ефектів у стінописах модерну тощо. Це сприятиме розумінню сенсу навчальної роботи і вводитиме здобувачів у світ особливого мистецтва візуальних ефектів.

Метою перших практичних вправ (етюди різних геометричних тіл) є вивчення способу створення візуального об'єму та дослідження геометричних форм, від найпростіших (куля, куб), з яких складається все різноманіття інших форм та об'ємів, які існують у світі, до найскладніших, таких, як форма людського обличчя та тіла.

Безпосередньо після цих вправ слідує комплекс з двох завдань: Тема 1. Нескладний натюрморт з різних за тоном та кольором предметів (гризайль) та Тема 2. Нескладний натюрморт з різних за тоном та кольором предметів (кольорове рішення). Ми наполягаємо на обов'язковому послідовному виконанні ДВОХ натюрмортів з використанням ОДНІЄЇ ПОСТАНОВКИ. Спочатку грізайль (тобто без кольору, тільки тонове вирішення з використанням тільки чорної та білої фарби), а потім виконання цього ж натюрморту, але у кольорі, намагаючись відтворити натурні кольорові відносини. Це принципова вимога, повязана з бажанням виокремити задачі тонової побудови форми, тобто ліплення об'ємнї форми за допомогою світлотіні від задач, суто живописних, таких як взаємовідносини кольорових плям та теплохолодність освітлення, які самі по собі є досить складними для початківця.

Як показує практика, здобувачам простіше перейти до завдань кольору, коли тонові відносини вже є опрацьованими. Коли вони вже визначили місце кожної плями у тоновій градації. Коли вже зрозуміла глибина тонової відмінності світла й тіні на предметі. Студент навчився бачити градації освітлення на предметах та падаючі тіні від них. Насправді, всі це – окремі задачі, які можуть викликати складнощі у непідготованої людини.

Тонові відносини та кольорові відносини – це дві окремі і досить різні, хоч і повязані між собою, характеристики мистецького твору. Взагалі, тон і колір людина бачить за допомогою різних клітин сітківки ока. Тонові відмінності, тобто різницю між світлим і темним, сприймають клітини сітківки, які називають «паличками», а за розрізнення кольорів, відповідають «колбочки». Та, мова, навіть, не про особливості фізіології кольоросприйняття, а, скоріше, про особливості його усвідомлення.

У світі досить небагато людей, хворих на повний або частковий дальтонізм (відхилення, при якому людина не розрізняє кольорів, чи не бачить якогось з них). Всі ми, у своїй більшості, звично «бачимо» – усвідомлюємо локальний колір забарвлення предметів. Ми навчені бачити колір «в цілому» – це «базова» навичка, – те, чому мати навчає дитину змалечку. «Цей м'ячик – червоний! Цей кубик – зелений. Ця автівка – блакитного коліру», – каже матуся ще на етапі навчання дитини мовленню. І ми віримо! Ми не навчаємось придивлятися до відтінків та напівтонів. Не помічаємо незкінченного різноманіття, що існує в межах локального кольору. Не порвнюємо кольори між собою. Звичайній людині це не потрібно. Звичайна людина налаштована вирізняти об'єкти. Це було життєво важливо для наших далеких пращурів. Так і залишилося до сьогодні. Таке, неуважне, несвідомо узагальнене бачення – цілком нормальне для більшості людей.

Але, для тих, хто навчається образотворчьому мистецтву, цього не досить. Вони мають навчатися більше усвідомлювати те, що насправді бачать, порівнювати плями між собою, давати характеристику їх за всіма трьома параметрами, які притаманні кольору: світлотою, кольоровим тоном та насиченістю, бачити коливання всередині плями. І, перш за все, свідомо помічати всі градації освітлення. Всі ті, класично звичні: світло, тінь, напівтінь, блік та рефлекс. Це наші інструменти створення об'єму, об'ємної форми на площині. Бо, насправді, в арсеналі художника нема ніяких інших можливостей імітувати об'єм, крім світлотіні та лінейної перспективи. Ніяких можливостей, крім способу намалювати те, як світло огортає предмет, ковзає по його поверхні. Неможливо показати предмет матеріальним, якщо не зобразити, як він відкидає падаючу тінь. І, ось це все – всі ті світлотіні, бліки та рефлекси ми повинні навчитися спочатку бачити та усвідомлювати. Бо, як показує практика, більшість непідготованих людей не тільки рефлексу не бачать, а й світло від тіні не вирізняють.

Треба так переналагодити мозок, щоб налаштувати його «бачити». Спочатку навчитися бачити, потім – зображувати. І це – процесс досить складний. Тим більш складний, що градації світлотіні, які створюють об'ємну форму предмета, мають відмінності, не тільки у тоні, тобто світлотні, вони відрізняються щей у насиченості та тепло-холодності – тобто, практично, за всіма характеристиками кольору.

Це пов'язане з тим, що світло, практично ніколи не буває абсолютно безколірним. Світло має своє, більше чі меньше виражене забарвлення; тепле чи холодне. Освітлена частина предмета, також, забарвлюється світлом. Відповідно, тіньова

частина, навпаки, тяжіє до протилежного. Тобто, при теплому освітленні – тінь холодна, а при холодному освітленні – тепла. Ця різниця тим більше, чим більш інтенсивне зафарблення світла. В комплексі з рефлексами, які є відображеним світлом з домішком кольору предмету, що їх відкидає, це створює в одному предметі цілу палітру градацій кольорів, повязаних з предметним кольором, але не дублюючих його. Художник бачить та відчуває ці колірні нюанси. Для нього це – базові аксіоми. Він може відтворювати їх не замислюючись. Але, для початківця, це дуже складно. Весь час стикаємось з тим, що студенти 1 курсу використовують одну й ту саму фарбу і в світлі, і в тіні, роблячи її світлішою за допомогою домішку білил (або, в акварелі, розчиняючи водою) чи темнішою із додаванням чорного/коричневого. Тож, як ви можете побачити, колір щє додає великий пласт проблем, до, і без того складного, для початківця, питання передачі світлотіні, тобто, ліплення об'єму тоном на площині.

Саме тому, на самому початку навчання живопису ми розподіляємо проблему тонової передачі об'єму та проблему ліплення форми кольором на ДВА завдання, які виконують послідовно. Спочатку надаємо студенту можливість виконати натюрморт у техніці «грізайль»: розібратися з тоновим вирішенням та світлотінню кожного з предметів і всього натюрморта в цілому, співвідношенням світлоти предметів одного до одного, та до фона. Порівняти плями між собою, вибудувавши градацію від самого світлого до самого темного. Тільки після цього, виконати знов ТОЙ САМИЙ натюрморт, бажано з того ж самого місця, але, вже у кольорі, роблячи акцент на проблемах теплохолодності світлотіні та контрасних взаємовідносин кольорів. Вважаємо, що таке розділення задач повинне спростити входження у живопис та засвоєння базових навичок створення об'ємної форми. Виокремлюючи задачі, ми сподіваємося пришвидшити досягнення якісного результату.

Перш ніж перейти до розбору практичної роботи над натюрмортом, слід поговорити про саму постановку. Треба створити натюрморт, який буде відповідати задачам данного завдання. На прикладі якого, студент зможе побачити і всі тонові градації, і кольорові відношення.

Це – перший натюрморт програми. Тому він повинен бути простим. Три, максимум, чотири предмета, за формою наближені до геометричної: циліндричної, сферичної, конічної чи прямокутної. Краще, якщо будуть і прямокутні і круглої форми предмети, щоб студент міг одночасно спостерігати різні принципи побудови об'єму. Один з них, може бути більш складним за формою, складеним з декілька геометричних «тіл обертання». У нашому варіанті – це глечік, який зіставлений з декілька циліндричних форм, усічених конусів, та частини кулі. Предмети, обов'язково, мають бути локально пофарбовані (студент має спостерігати світлотінь, а не перемальовувати визерунки), мати велику тонову розбіжність. Тобто, один з предметів, обов'язково, білого кольору, щє один – досить темний, решта, за тоном – проміжні, середні між ними. Стосовно кольору, всі предмети мають бути досить стримані, не дуже насичені у кольорі. Це пов'язане з контрасною взаємодією кольорів, яка стає все більш відчутною, чим більша їх насиченість. Оскільки, ми намагаємося максимально спростити перше завдання, хотілось би, акцент на контрасний взаємозвязок перенести на більш піздній час. До того ж, початківці погано відчувають тон, тобто світлоту дуже насичених за кольором об'єктів. Їм складно сприймати яскраво червоний чи зелений, як досить темну пляму. Тому, ми обираємо предмети, більш складні за кольором.

Тло для натюрморту повинне бути досить локальним. Без виражених зморшок. Не використовуємо складних драперій. Знов таки, щоб не перевантажуати завдання за складністю. Також, через те, що, за програмою, студенти проходять тему «Зображення драперії» в малюнку тільки у другому семестрі 1 курсу. Тож, на цей час, не опрацювавши в малюнку, вони ще не готові відтворювати драперії в живопису.

Бажано, щоб вертикальна площина фону, була світліша, ніж горизонтальна. Це психологічно «заземлює» постановку, імітуючи звичні природні співвідносини: земля – небо, коли небо, зазвичай світліше за землю.

Розташовуємо натюрморт на площині подіума, на висоті нижче умовної лінії обрію, щоб ті, хто малює, добре бачили площину та мали змогу побудувати перспективу предметів. Натюрморт має бути освітлений контрасним бічним світлом, так, щоб студент бачив всі градації світлотіні, мав можливість спостерігати світло і тінь, напівтінь та рефлекс, щоб, у подальшому, спромогтися відтворити на полотні об'ємну форму предметів. Краще використовувати природне джерело освітлення. Тобто, розташувати постановку так, щоб на неї падало світло з вікна. Якщо такої можливості нема, можна використовувати штучне електричне світло. Але, у такому випадку, обовязково акцентувати увагу на досить інтенсивному кольорі освітлення, яке буде дуже впливати на сприйняття кольору світла і тіні предметів. Коли постановка вже створена, студенти переходять до практичної роботи над натюрмортом.

Щодо «слідів предметів», треба памятати ще один важливий момент. Згідно законів фізики, два матеріальні предмети не можуть займати одне й те саме місце у просторі, тож, їх сліди на площині не мають перетинатися. Взагалі, треба слідкувати, щоб відстані між слідами, відповідали реальним відстаням у натурному натюрморті. Подальший процесс зводиться до послідовні побудови у перспективі

всіх геометричних форм, з яких складено предмети: циліндрів, конусів, кубів, пірамід, тощо. При цьому, обовязково потрібно перевіряти симетрічність всіх предметів відносно вертикальної осі. Це зручно робити за допомогою олівця, або смужки паперу, які послідовно прекладають до лівої та правої половини предмету в місцях стикання форм.

При побудові кола у перспективі, тобто овалів, треба памятати, що вони стають вужчі, по мірі наближення до лінії обрію. Якщо простіше – чим вище – тим вужче; чим нижче – тим ширше. В нашому випадку, пропорції овалів змінюються, від найширших – на горізонтальній площині, звужуючись, по мірі підйому вгору.

Завершивши етап конструктивної побудови малюнку, переходимо безпосередньо до живопису. Перший етап має назву: «Вирішення великих тонових відносин». Його краще виконувати досить швидко, щоб зберігти свіжі перші відчуття від натюрмота. Зручно це робити великим пензлем, з подальшим уточненням пензлями меньшого розміру. Обираємо фарбу, якою будемо працювати. Ми пишемо грізайль – умовно «одноколірну» або «безколірну» картину, тому потрібні тільки дві фарби: білила та дуже темна фарба. Ліпше взяти нейтральну чорну (сажу газову, або персикову чорну), або складну коричневу. Оптимально – умбра натуральна. Вона має приємний колір і прозорість, завдяки чому може створювати тонкі шари ліссерування.

В натюрморті, який ми пропонуємо як приклад, використано чорну – «сажу газову», яка, також, досить прозора, для лісеровочної техніки, та титанові білила. Першу прописку робимо БЕЗ використання білої фарби. Різниці у тоні досягаємо більшим або меньшим розрідженням фарби у розчиннику. Найбільш світлі плями залишаємо не пофарбованими, тону білого грунта. Намагаємося відтворити всі великі тонові відносини. Тобто, вибудувати «тонові сходинки» від найбільш світлого до найтемнішого. При тому, враховуємо не тільки різницю в забарвлені предметів, а й різницю у тоні між світлом та тінню на одному й тому самому предметі. (Що досить незвично і складно для тих, хто тільки починає знайомство з побудовою форми.) Але, поки що, без подробиць і нюансировки. Саме тільки світло й тінь. Фактично, працюємо олійними фарбами, як аквареллю, і створюємо легкий прозорий підмальовок для майбутнього твору, поступово насичуючи темні плями, накладанням більшої кількості шарів. Але, залишаємо невеличкий тоновий «запас», тобто не намагаємося одразу відтворити всю глибину тону суцільно чорною. Залишаємо собі можливість ще додавати тон, при потребі в подальшій роботі.

Коли великі тонові відносини закладено, і всі великі тонові плями вирішені, включно з власними й падаючими тінями, можна вважати цей етап завершеним. Фактично, в нас повинно вийти практично готове зображення натюрморту, ніби виконане акварельними фарбами. Після цього, бажано, просушити полотно, перш, ніж продовжувати. Оскільки ми працювали тонкими шарами, без додавання білил, для висихання треба не більш як 2–3 дні. По просохлому підмальовку вже можна працювати далі.

Наступним етапом є детальнее ліплення форми предметів. І розпочати його варто з найсвітлішої плями. В нашому випадку це – білий предмет, а точніше – освітлена частина білої кульки. Зрозуміло, що в нашій палітрі нема нічого світлішого, ніж чиста біла фарба в тюбику. На натюморті, найсвітліше, це блік на білому предметі, та на предметах, з блискучою поверхнею. Прописуємо чистою білою фарбою блік на кулі. Тобто, маємо на увазі крапку, або невилику площинку, від якої проміні світла відбиваються під прямим кутом. Тож, чистим, незабрудненим білим має право бути тільки ця маленька плямка на боці кулі. Поруч з бліком в усі боки буде лежати зона дуже дуже світлого тону, але не біла, бо всі площини, на які умовно можна розподілити поверхню кулі, трішки відвернуті від світла, і воно ковзає по поверхні. Прописуємо навколо бліка білою фарбою, з невеличким додаванням чорної. Так, щоб колір лише ледь-ледь відрізнявся. Далі, в усі боки від цієї зони, форма вигинається. Кут відбиття світла стає більшим. Додаємо трішечки більше чорної. Робимо заміс фарби трішки темнішим. А далі ще трішки темніше, ніби описуємо навколо бліка більш і більш темні кола. Таким чином, загинаємо форму. «Повертаємо» її від світла. І продовжуємо так, до лінії розподілу світла та тіні. (Ми знаходили лінії розподілу в малюнку, памятаєте). Тут треба зупинитись, залишаючи тінь на кулі написаною прозоро, без білої фарби. Переходимо до ліплення форми інших предметів, слідкуючи за різницею у тоні предметного кольору різних предметів.

Фактично, зараз в нас вже проліплено форму всіх предметів натюрморту. Їх освітлені частини вирішені замісами на білій фарбі а тіньові – лісеруванням, тонкими шарами чорної, без додавання біліл. Такий розподіл робився навмисне, щоб зімітувати природню теплохолодність світлотіні при нормальному освітленні в помешканні, коли світло ми розглядаємо як умовно холоднее, а тіні, навпаки, значно тепліші за нього. Робимо так, тому, що одна й та сама фарба: чорна сажа або складнокоричнева, на кшталт натуральної умбри, з домішком білої стає холоднішою (деякі, навіть більш сині), а, при нанесенні ліссеруванням, без білил, виглядає значно теплішою. Таким чином, за рахунок чисто технологічних прийомів нанесення фарби, ми досягаємо ефекту теплохолодності, який робить безколірну грізайль більш живописною та природнішою. Збагачуємо її нюансами тонких колірних відносин. Якщо, в процесі ліплення,

зясувалось, що тон тіні не відповідає тону світла: виглядає неприродньо світлим чи темним, корегуємо його ліссеруванням. Намагаємося не забути й про градації тона у тіні. Відомо, що найтемніше місце тіні, розташоване у місці зіткнення зі світлом. А далі, тінь «розчиняється», розріджується рефлексом. Поступово проробляємо ліссеруванням. При необхідності, тон у тіні можна висвітлити, відмити – за допомогою пензля або ганчирки, змоченої розчинником. Лісерувальні шари прекрасно вимиваються. Тож, уникаємо застосовувати білу фарбу у тіньових частинах предметів.

Далі, відповідно, пишемо оточення, витримуючи той самий принцип – освітлене з білою фарбою, тіні – без. Найскладніший момент – це проробити саме лінії переходу від освітленої частини предметів до тінової. Вони повинні бути плавними, «м'якими». Не виглядати «вирізаними» «відрубаними». Досягаємо цього поступовим накладанням невеличких мазків фарби, поєднуючи корпусні та ліссерування. Так само проробляємо перетини світла та падаючих тіней на площинах і драперіях оточення натюрморта. На площинах є місця, з розсіяною тінню, напівсвітлом. Для них можна застосовувати змішану техніку, по черзі використовуючи мазки замісу з білилами на тлі ліссерування. Це створює живу, ніби вібруючу поверхню.

Останній етап – підпорядкування. До нього, бажано приступати на наступному занятті, або, після перерви, перепочинку, як би мовити «на свіжу голову», щоб попередні враження від роботи не заважали баченню. Коли вже проліплені об'єми предметів окремо, та прорoблене оточення; треба подивитися на натюрморт у цілому. Яке він справляє враження? Чи подібний до натурної постановки? Чи якісь з частин не надто «вискакують» з загального оточення? Або, навпаки, не «провалюються», «розчиняються» в ньому? Можливо, є деталі, що дуже «кидаються в очі». А може, стали помітними помилки, в побудові та перспективі предметів. Саме зараз час це виправити. Після цього, наш натюрморт вважаємо готовим.

На прикладі виконаної роботи, ми на практиці опрацювали тоновий розбір постановки. Виробили тонову градацію – порівняний тон всіх плям натюрморту, від найсвітлішої – бліка на білій кульці, до найтемнішої – тіні на темній пляшці. Ознайомились із засобами створнення об'єму. Вивчили градації світлотіні. Можна вважати, що тепер ми готові переходити до питань кольору.

Напочатку, треба нагадати низку теоретичних питань, повязаних з кольоровими відносинами. Це, в першу чергу, контрасні відносини: Поряд з насиченою кольоровою плямою, інша пляма здається кольору, протилежного їй. Як і тоновий контраст країв, це явище, більш за все відчувають в місцях зіткнення плям. Не зайве нагадати про контрасні пари кольорів та кольорове коло. Краще, навіть, мати його перед очима. Щоб зробити відомості про контрасти наочними, і вони краще закарбувались у памяті. Можна, також, нагадати студентам про основні кольори – ті три, які неможна створити змішуванням інших – синій, червоний та жовтий.

Свій натюрморт у техниці «грізайль», дуже корисно тримати поряд, і час від часу, порівнювати їх. Це – зразок вирішення тонових відносин. Порівняння підкаже нам тон потрібного кольору. Розташуйте обидва натюрморти поряд, і, ще, раз порівняйте. Вони, не обовязково, повинні бути точним відображенням один одного. Ахроматичний та кольоровий колір сприймається по різному. Ми повинні спиратися, у першу чергу, на відчуття. Головне, щоб навіть така досить проста навчальна робота, справляла естетичне приємне враження. Була гармонійною. Та, звісно, вирішувала задачі: створення грамотних кольорових відносин, відтворення об'ємної форми предметів, за допомогою тональної та кольорової передачі градацій світлотіні, створення об'ємного простору на площині полотна.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У статті розкрито методологічні принципи роботи над постановкою натюрморту в техніці гризайль, висвітлено рекомендації для викладачів і настанови з особливостей набуття навичок сприйняття і передачі тону для подальшого поєднання цих вмінь та навичок у роботі з кольором в навчальних постановках та творчих роботах. Завдання створення натюрморту в техніці гризайлі дозволяє студентам сконцентруватися на вирішенні завдань формотворення (що є спільним з проблемами академічного рисунка), відтворенні тональних відношень, світлотіньового моделювання та передачі матеріальності без відволікання на колірну гаму. Визначено методичне значення гризайльного натюрморту у розвитку ключових фахових компетенцій майбутніх художників і педагогів-митців. Зокрема, завдання сприяє розвитку аналітичного мислення, навичок зорового контролю тональної шкали, просторової орієнтації та впевненого володіння живописними матеріалами. На прикладі розкриття етапів та принципів роботи над завданням обґрунтовано комплекс дидактичних принципів послідовності, системності та наочності, які забезпечують ефективність організації навчального процесу від постановки натюрморту до його остаточного опрацювання.

В подальшому планується зосередии увагу на дослідженні принципів виконання завдань програми живопису для здобувачів мистецьких спеціальнсотей, зокрема роботи над натюрмортом у стриманій кольоровій гамі та постановкою, побудованою на контрастних кольорових відношеннях, для створення повного комплексу теоретичного, методичного та практичного обгрунтування дисципніни.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки цієї статті автори використовували генеративний штучний інтелект Gemini (Google) (Gemini 3.6 Flash) для створення наукового перекладу анотації англійською мовою, а також для оформлення референсів використаних джерел відповідно до вимог за стандартом APA.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гризайль – техніка одноколірного живопису (2016). URL: https://artclass.kiev.ua/uk/hryzayl%ca%b9-tekhnika-odnokolirnoho-zhyvopysu/
2. Гризайль. *(2010-2026)* SLOVARonline: *Архітектура і монументальне мистецтво* URL: https://425.slovaronline.com/1052-%D0%93%D0%A0%D0%98%D0%97%D0%90%D0%99%D0%9B%D0%AC
3. Іттен Йоганнес. (2022). Мистецтво кольору: Суб'єктивний досвід і об'єктивне пізнання як шлях до мистецтва. URL: ArtHuss / arthuss.com.ua
4. Кондрат-Панько, Р.І. (2021). Методичні рекомендації до виконання завдання з живопису голови натурника. Гризайль. (для студентів ІІІ курсів) Косів: ЛНАМ, Косівський фаховий коледж прикладного та декоративного мистецтва
5. Носенко, А. І., Лоза, Н. А., Величко, Д. О. (2023). Методичні засади формування професійних компетентностей у сфері живопису майбутніх вчителів образотворчого мистецтва на прикладі роботи над завданнями «Натюрморт у холодній та теплій кольоровій гамі». *Актуальні питання гуманітарних наук,* 66/3, 175–185. https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-3-25
6. Носенко, А., Лоза, Н., Величко, Д. (2025). Методичні принципи роботи над завданням «Натюрморт в умовах кольорового освітлення» у контексті формування компетентностей у сфері живопису здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей. *Південноукраїнські мистецькі студії,* 3, 73-81. https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-3.9
7. Шмиг, Р. А., Боярчук, В. М., Добрянський, І. М., Барабаш, В. М. Гризайль. (2010). *Термінологічний словник-довідник з будівництва та архітектури.* Львів, 2010. 73. ISBN 978-966-7407-83-4.
8. Bullen Presciutti Diana (2019). Miracles in Monochrome: Grisaille in Visual Hagiography. Wiley Online Library https://doi.org/10.1111/1467-8365.12465
9. De Mey Marc. (2001). Jan Van Eyck Going Beyond Color: the Grisailles in the Ghent Altarpiece. *Philosophica* 68. 89-114**.** https://doi.org/10.21825/philosophica.82257
10. Grisaille Paintings, Grey, Monochrome Art. *Encyclopedia of fine art*. URL: http://www.visual-arts-cork.com/painting/grisaille.htm
11. Rudel Jean (2026). Grisaille. *Encyclopædia Universalis* URL: https://www.universalis.fr/encyclopedie/grisaille/
12. Sierra Eva, De la Torre Antonio (2025). The visible Creation. Grisaille from «The Garden of Earthly Delights». Hieronymus Bosch. *Omnes Magazine* URL: https://www.omnesmag.com/en/news/the-visible-creation-grisaille-of-the-garden-of-delights-by-bosch/

REFERENCES

1. Grisaille [Grisaille]. (2016). *ArtClass.* https://artclass.kiev.ua/uk/hryzayl%ca%b9-tekhnika-odnokolirnoho-zhyvopysu/
2. Grisaille. *Architecture and monumental art* [Grisaille. Arkhitektura i monumentalne mystetstvo]. (2026). SLOVARonline. https://425.slovaronline.com/1052-%D0%93%D0%A0%D0%98%D0%97%D0%90%D0%99%D0%9B%D0%AC
3. Itten, J. (2022). *Mystetstvo kolioru: Subiektyvnyi dosvid i obiektyvne piznannia yak shliakh do mystetstva* [The art of color: Subjective experience and objective rationale as an approach to art]. ArtHuss. https://arthuss.com.ua
4. Kondrat-Panko, R. I. (2021). *Metodychni rekomendatsii do vykonannia zavdannia z zhyvopysu holovy naturnyka. Hryzail* [Methodological recommendations for executing the task of painting a model's head. Grisaille]. Kosiv College of Applied and Decorative Arts, Lviv National Academy of Arts.
5. Nosenko, A. I., Loza, N. A., & Velychko, D. O. (2023). Metodychni zasady formuvannia profesiinykh kompetentnostei u sferi zhyvopysu maibutnikh vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva na prykladi roboty nad zavdanniamy «Natiurmort u kholodnii ta teplii kolorovii hami» [Methodological grounds of forming professional painterly competence of future visual arts teachers through still life tasks in cool and warm color schemes]. *Aktualni Pytannia Humanitarnykh Nauk*, 66(3), 175–185. https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-3-25
6. Nosenko, A., Loza, N., & Velychko, D. (2025). Metodychni pryntsypy roboty nad zavdanniam «Natiurmort v umovakh kolorovoho osvitlennia» u konteksti formuvannia kompetentnostei u sferi zhyvopysu zdobuvachiv vyshchoi osvity mystetskykh spetsialnostei [Methodological principles of working on the task «Still life under colored lighting» in the context of building painterly competence in higher art education students]. *Pivdennoukrainski Mystetski Studii*, (3), 73–81. https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-3.9
7. Shmyh, R. A., Boiarchuk, V. M., Dobrianskyi, I. M., & Barabash, V. M. (2010). Hryzail [Grisaille]. In *Terminolohichnyi slovnyk-dovidnyk z budivnytstva ta arkhitektury* [Terminology dictionary-reference book on construction and architecture] (p. 73). Lviv.
8. Bullen Presciutti, D. (2019). Miracles in monochrome: Grisaille in visual hagiography. *Art History*, 42(4), 786–809. https://doi.org/10.1111/1467-8365.12465
9. De Mey, M. (2001). Jan van Eyck going beyond color: The grisailles in the Ghent Altarpiece. *Philosophica*, 68, 89–114. https://doi.org/10.21825/philosophica.82257
10. Grisaille paintings, grey, monochrome art. (n.d.). Encyclopedia of Fine Art. http://www.visual-arts-cork.com/painting/grisaille.htm
11. Rudel, J. (2026). Grisaille. In *Encyclopædia Universalis*. https://www.universalis.fr/encyclopedie/grisaille/
12. Sierra, E., & De la Torre, A. (2025, February 25). The visible Creation: Grisaille from «The Garden of Earthly Delights» by Hieronymus Bosch. *Omnes Magazine*. https://www.omnesmag.com/en/news/the-visible-creation-grisaille-of-the-garden-of-delights-by-bosch/

Methodological principles of working on the task «Still life in the grisaille technique» within the system of forming painting competencies of higher education students in art majors

Natalya Adolfivna Loza
Associate Professor, Honored Artist of Ukraine,
Associate Professor at the Department of Fine Art
State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
ORCID: 0000-0002-2313-4584

Anna Ivanivna Nosenko
Candidate of Art History, Associate Professor, Honored Art Worker of Ukraine,
Head of the Department of Fine Arts
State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
ORCID: 0000-0001-6876-5382

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

The aim of this article is to highlight the theoretical foundations and methodological principles underlying the completion of the academic assignment 'Still Life in the Grisaille Technique' as a key stage in the development of professional competences among students of art-related degree programmes at the Faculty of Fine Arts and Graphic Design, Ushynsky University. The relevance of this research stems from the need to improve the methodology of teaching painting in line with contemporary requirements for a competence-based approach in higher education. To achieve the set objective, a range of methods was employed, the main one being the modelling of the pedagogical process to develop a phased methodological structure for carrying out the academic assignment 'Still Life in the Grisaille Technique' and the practical creation of a still-life composition within the context of the stated pictorial problem, as well as the method of pedagogical observation. The study analyses the specific nature of the perception and analysis of tonal relationships, the modelling of three-dimensional form through light and shadow, contrast and tonal rhythm, without being distracted by the colour spectrum. Emphasis is placed on the need to develop a consistent perception of the tone of objects under different lighting conditions in comparison with other objects and the surrounding background. A rationale is provided for the logic behind the structure of the initial tasks in the painting programme, along with methodological recommendations for setting up a still life for work in the grisaille technique and for painting the same still life in colour. The sequence of stages in executing a still life in the grisaille technique is outlined: from the analysis of the subject, through the gradual creation of the illusion of volume in the forms, to the rendering of spatial depth and generalisation. It is demonstrated that mastering the grisaille technique serves as an essential bridge between academic drawing and painting, as it fosters the development of tonal perception, an awareness of the subtle nuances of light and shade, and the formation of a holistic artistic and plastic mindset among future artists and teachers of the visual arts.
Keywords: *grisaille, still life, tonal relationships, light and shade, painterly competence, methodological principles, higher education students, higher art education.*

Наталія Анатоліївна Овчаренко
Людмила Іванівна Косяк

Формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти: теоретико-методологічні аспекти

УДК 378.65.78
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.11

Наталія Анатоліївна Овчаренко
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри музичного мистецтва
та хореографії
Криворізького державного педагогічного
університету
ORCID: 0000-0003-4874-1716,

Людмила Іванівна Косяк
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва
та хореографії
Криворізького державного педагогічного
університету
ORCID: 0000-0002-1916-9741

Дата першого надходження статті
до видання: 31.07.2026
Дата прийняття статті до друку після
рецензування: 01.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті:
09.11.2026

Дослідження присвячено вирішенню проблеми формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти. Метою статті є конкретизація теоретико-методологічних засад формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти. Методологія дослідження базується на використанні положень міждисциплінарного, системного, культурологічного, семіотичного, герменевтичного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, творчого підходів та таких загальнонаукових методів, як: аналіз, конкретизація, узагальнення. За результатами здійсненого аналізу уточнено поняття «вокальна компетентність здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти», яке потрактовано як професійно-особистісне, динамічне утворення, що інтегрує гуманітарні, загальнокультурні, мистецькі цінності, знання, уміння навички, вокально-виконавські і вокально-педагогічні компетентності із комплексом загальних музичних, вокальних, творчих здібностей, мотиваційно-вольових рис особистості для здійснення подальшої навчальної, освітньо-професійної діяльності в сфері академічного, естрадного, народного мистецтва співу. Визначено структуру зазначеного феномену у складі п'яти компонентів, формування яких здійснюється упродовж трьох етапів, а саме: мотиваційно-цільового, спрямованого на формування мотиваційно-вольового компонента; організаційно-операційного, спрямованого на формування змістово-знаннєвого, художньо-інтерпретаційного, творчо-діяльнісного компонентів; продуктивно-самовдосконалювального, спрямованого на підвищення рівня рефлексивно-самовдосконалювального компонента. Окреслено методологічні засади формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти, які включають комплекс таких наукових підходів, як-от: міждисциплінарний, системний, культурологічний, семіотичний, герменевтичний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, творчий. Виявлено інноваційні тенденції, які впливають на формування вокальної компетентності сучасних здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: *вокальна компетентність, здобувачі освіти, мистецька освіта, мистецько-педагогічна освіта, теоретико-методологічні засади, наукові підходи, вокальне мистецтво, вокальна педагогіка, компоненти, структура.*

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси, інтенсивність науково-технічного прогресу і суспільно-економічного життя, кризові ситуації в першій чверті XXI століття зумовлюють значні трансформації в культурній і освітній сферах багатьох країн світу. Сучасна вітчизняна освіта, зокрема мистецька і мистецько-педагогічна проходить етап реформування із використанням досягнень науки, цифровізації й технологізації та на основі інтеграції національних і зарубіжних культурно-освітніх традицій й інновацій. Особлива увага в такому контексті належить формуванню вокальної компетентності здобувачів освіти мистецької і мистецько-педагогічної освіти, професійна діяльність яких спрямована на збагачення культурної спадщини України, розвиток духовної культури підростаючого покоління, а в умовах військової агресії Росії – збереження психо-емоційного здоров'я учнівської молоді засобами вокального мистецтва. Тому, існує необхідність в конкретизації теоретико-методологічних засад формування вокальної компетентності зазначених здобувачів освіти, що забезпечить успішність і ефективність формування вказаної компетентності.

Аналіз актуальних досліджень. У наукових працях сучасних вчених активно досліджуються теоретичні і практичні основи формування вокальної компетентності здобувачів різних закладів мистецької освіти. Концептуальні засади вокальної педагогіки і вокального виконавства як основи формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти розкрито в працях українських науковців В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, О. Стахевича та ін. Визначенню сутності і структури вокальної компетентності приділяли увагу вітчизняні вчені, як: Н. Косинська, В. Кузьмічова, С. Мамикіна та ін., зарубіжні дослідники, як-от: С. Бендікова, Ван Їсін, Лі Чуньпен, Чжао Юйлун, Янь Інши та ін. Результати обгрунтування етапів, інноваційних тенденцій формування зазначеного явища розкрито в наукових доробках українських вчених В. Гіголаєвої-Юрченко, Л. Давидович А. Зарицького, В. Кочеткова, С. Мамикіної, О. Мартін, В. Мрочко, О. Смирної, та ін. Разом з тим, теоретико-методологічні засади

формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти недостатньо досліджено й конкретизовано в наукових працях сучасних вчених.

Мета статті – конкретизувати теоретико-методологічні засади формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти.

Методологія дослідження базується на використанні положень міждисциплінарного, системного, культурологічного, семіотичного, герменевтичного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, творчого підходів та таких загальнонаукових методів, як: аналіз, конкретизація, узагальнення. Міждисциплінарний підхід застосовувався для визначення сутності і структури вокальної компетентності здобувачів освіти; системний підхід використовувався для досягнення цілісності, системності, послідовності дослідження і результатів його викладу та визначення структури вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти; культурологічний підхід застосовувався для усвідомлення зарубіжного і вітчизняного культурного досвіду, традицій та інновацій у формуванні вокальної компетентності зазначених здобувачів освіти; семіотичний і герменевтичний підходи використовувався для визначення й обгрунтування в структурі вокальної компетентності здобувачів мистецької і мистецько-педагогічної освіти семіотично-герменевтичного компоненту; особистісно орієнтований і компетентнісний підходи застосовувався для виявлення значущості особистісної і професійної складових в змісті вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти. Аналіз, конкретизація, узагальнення застосовувалися для потрактування поняття «вокальна компетентність здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти».

Результати та їх обговорення. Вирішення питання конкретизації теоретико-методологічних аспектів формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти в значній мірі залежить від розуміння таких ключових понять, яка «компетентність» і «вокальна компетентність».

У дослідженні керуємося потрактуванням поняття «компетентність», наданому в Законі України «Про освіту» (2017), а саме, що вона є динамічною комбінацією знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Уточнення поняття «вокальна компетентність» стало предметом наукових розвідок китайських дослідників Ван Їсін, Лі Чуньпен, Чжао Юйлун, Янь Інши, які мають дещо схожі точки зору в тлумаченні зазначеного поняття.

Відтак, у науковій праці Лі Чуньпен вокальна компетентность обгрунтовується як особистісне утворення, якому притаманно використання досвіду емоційно-ціннісного ставлення до вокального мистецтва; сукупність вокально-виконавських знань, умінь та навичок; здатність до яскравого втілення художньо-образного змісту музичного твору (Лі Чуньпен, 2013, 8). Особистісний підхід лежить в основі визначення сутності вокальної кометентності в дослідженні Янь Інши, а саме, що вказаний феномен є інтегрованою особистісною якістю майбутніх учителів музичного мистецтва, яка впливає на їх фахове й особистісне зростання, підвищення виконавського, художньо-інтерпретаційного рівня та на формування готовності до інноваційної творчої діяльності (Янь Інши, 2022, 179).

У дослідженні Чжао Юйлун аналізується позиція науковців О. Хоружої і Ван Ісін, які, розглядаючи вокальну компетентність як комплекс предметних компетенцій, зазначають, що в її основі лежать знання про будову й акустику голосового апарату, особливості вокального звукоутворення й звуковидобування, стилі та жанри вокального мистецтва, практичні уміння й навички в галузі вокального виконавства і вокальної методики (Чжао Юйлун, 2025). Подібної думки дотримується і Чжао Юйлун, визначаючи сутність окресленого поняття через набуття предметних компетенцій. Співацька (вокальна) компетентність вважається, за думкою Чжао Юйлун, метою співацького розвитку та здобутою в такому процесі особистісною фахово-діяльнісною характеристикою, яка зумовлює здатність студентів у подальшій професійній вокально-виконавській і вокально-педагогічній діяльності ефективно реалізовувати на практиці набуті в процесі фахового вокального навчання предметні компетенції. За результатами дослідження акцентується увага на важливості інтеграції і практичного впровадження засвоєних теоретичних знань у галузі вокального виконавства та вокальної педагогіки та практичних співацьких умінь (Чжао Юйлун, 2025).

На особистісній характеристиці вокальної компетентності зосереджує увагу ізраїльська дослідниця С. Бендікова, яка узагальнює, що досліджуване явище є інтегрованим особистісним утворенням, що поєднує вокальні знання, уміння, навички, цінності, творчий досвід та здатність до їх практичного застосовування під час вокальної діяльності в процесі здобуття освіти (Бендікова, 2026, 3).

У працях вітчизняних учених В. Кузьмічової, Н. Косинської, які зя'совували сутність поняття «вокальна компетентність», особлива увага приділяється вокально-виконавській культурі педагогів-музикантів. В. Кузьмічова потрактовує вказане поняття як здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до самостійно-творчої, вокально-педагогічної, художньо-інтерпретаційної

діяльності, спрямованої на удосконалення процесу музично-виконавської та методичної підготовки (Кузьмічова, 2021, 30). Згідно думки Н. Косинської, концертно-виконавська діяльність майбутніх педагогів-музикантів активно впливає на формування їх вокальної компетентності, оскільки в процесі сценічного виступу студенти набувають сценічного досвіду, розвивають вокально-виконавську й емоційно-естетичну культуру, формують здатність до самовдосконалення і самооцінювання власної творчої діяльності (Косинська, 2018). Відповідно, у дослідженнях зазначених учених основний смисловий фокус окресленого поняття зосереджено на професійній складовій.

Аналіз потрактувань поняття «вокальна компетентність» зарубіжними і вітчизняними вченими в сфері вокального виконавства й вокальної педагогіки дозволив дійти узагальнення, що зазначеному поняттю притаманно як особистісні, так і професійні характеристики, а також – властивість змінюватися, розвиватися або деградувати, тобто – динамічність. До найбільш вагомих складових вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти відносяться вокально-виконавська і вокально-педагогічна компетентності. Разом з тим, її сутність включає і комплекс загальних гуманітарних культурних, мистецьких цінностей, знань, умінь, здатностей і особистісні риси й музичні, вокальні здібності майбутніх виконавців-співаків і педагогів. Тому, у межах нашого дослідження, вокальна компетентність здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти розглядається як професійно-особистісне, динамічне утворення, яке інтегрує гуманітарні, загальнокультурні, мистецькі цінності, знання, уміння навички, вокально-виконавські і вокально-педагогічні компетентності із комплексом загальних музичних, вокальних, творчих здібностей, мотиваційно-вольових рис особистості для здійснення подальшої навчальної, освітньо-професійної діяльності в сфері академічного, естрадного, народного мистецтва співу. Особлива увага сьогодні повинна приділяється універсальності вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти, які в сучасних освітніх умовах мають набути значного спектру вокально-виконавських і вокально-педагогічних компетентностей в академічному, естрадному, народному вокальному мистецтві.

Визначення методології формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти забезпечує наукову базу зазначеного процесу. Методологічне підгрунтя формування досліджуваної компетентності складають такі наукові підходи, як: міждисциплінарний, системний, культурологічний, семіотичний, герменевтичний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, творчий підходи, які в комплексі забезпечують повноту, послідовність й інноваційність формування вокальної компетентності майбутніх співаків і педагогів.

Так, *міждисциплінарний підхід* передбачає опанування здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти комплексом знань, умінь, здатностей з таких базових наукових сфер для формування вокальної компетентності зазначених здобувачів освіти, як: *філософія мистецтва* для розуміння детермінації причинно наслідкових зв'язків у навчанні мистецтву співу; основ діалектики, що сприяє усвідомленню закономірностей співацького розвитку або його зворотного шляху; переходу кількості вокальних занять, вправ, творчих зусиль в якість виконання, викладання; *культурологія* для формування ціннісного ставлення до світової і вітчизняної вокальної культури, вокального виконавства і вокальної педагогіки як різновиду мистецтва, якому притаманні естетична, виховна, інформативна, гедоністична, катарсична та інші мистецькі функції; *анатомія і фізіологія* людини для опанування основами будови і функцій голосового апарату, його акустичних і резонувальних можливостей, використання співацького режиму і забезпечення охорони голосу; *філологія* для аналізу сутності, будови, жанрово-стильових рис літературного тексту вокального твору; *мистецтвознавство* для засвоєння історико-музикознавчої, музично-теоретичної інформації, розуміння жанрово-стильових особливостей, художньої інтерпретації вокальних творів; *вокальна педагогіка* для опанування історичними, теоретичними, технологічними основами методики навчання академічному, естрадному, народному співу. *Системний підхід* є базовим для визначення й удосконалення структури вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти. Такий підхід забезпечує цілісність, системність і послідовність освітнього процесу в формуванні вказаного явища, якому притаманні системоутворювальні чинники як мета і результат. *Культурологічний підхід* надає можливість розглядати навчання співу і вокальне виконавство як складову вокальної культури людства; усвідомити світовий вокально-виконавський і вокально-педагогічний досвід, традиції та інновації різних національних вокальних шкіл; рухатися від музичного й літературного тексту музичного твору до широкого культурологічного контексту і навпаки, здійснювати жанрово-стильовий аналіз вокальних творів. *Семіотичний підхід* уможливлює системне дослідження музичних знаків, літературної та музичної мови вокального твору в контексті синтактики, семантики і прагматики; оволодіння семіотичниим аналізом музичного твору (Овчаренко, 2016,; 16). *Герменевтичний підхід* забезпечує можливість використовувати положення загальної теорії інтерпретації художніх смислів музичних

творів, сприяє поступовому осягненню здобувачами вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти художніх смислів вокальних творів і здійсненню його герменевтичного аналізу та інтерпретації. *Особистісно орієнтований підхід* надає можливість виявити розвиток особистісних рис здобувачів освіти, виявитити їх мотиви, потреби, інтереси у формуванні вокальної компетентності та загальні, музичні, вокально-виконавські і вокально-педагогічні здібності. Компетентнісний підхід сприяє визначенню сутності, структури вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти, окресленню комплексу їх вокально-виконавських і вокально-педагогічних знань, умінь, здатностей (Овчаренко, 2016; 16). Творчий підхід забезпечує формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти на засадах освітньої творчості, якому притаманна інноваційність, нестандартність рішень, продуктивність.

Виявлення сутності вокальної компетентності, обгрунтування методології її формування складають теоретико-методичні засади для окреслення структури вказаної компетентості здобувачів освіти.

Набуття вокальної компетентності здобувачами мистецької і мистецько-педагогічної освіти буде значно ефективнішим, якщо у викладачів, які її формують, сформоване знання про структурні компоненти зазначеної компетентності. Питання структури вокальної компетентності або її складових стало предметом наукового дискурсу в мистецькій і педагогічній теорії. У дослідженнях ізраїльської вченої С. Бендікової обґрунтовано структуру вокальної компетентності здобувачів мистецької освіти, до складу якої входять: мотиваційно-цільовий, інформаційно-культурологічний, емоційно-комунікативний та інтерпретаційно-виконавський компоненти (Бендікова, 2026, 4). Китайський науковець Янь Інши, досліджуючи структуру вокально-виконавської компетентності здобувачів мистецько-педагогічної освіти вважає, що ефективність її формування залежить від участі зазначених фахівців в концертно-виконавській та конкурсно-фестивальній діяльності, що передбачає сценічне виконання вокальних творів і формування додаткових компетентностей, як: набуття публічно-виконавського досвіду, здатність до самовдосконалення, а структуру зазначеної компетентності складають такі компоненти, як: мотиваційно-спрямований, знаннєво-інноваційний та виконавсько-креативний (Янь Інши, 2022, 177).

Вітчизняна дослідниця С. Мамикіна обгрунтовує структуру професійної компетентності здобувачів мистецько-педагогічної освіти, яка формується в процесі естрадної вокально-виконавської підготовки у складі чотирьох взаємопов'язаних компонентів, як-от: особистісно-ціннісний, вокально-сценічний та рефлексивно-регулятивний компоненти, кожен з яких містить ряд загальних і фахових компетентностей, виокремлених на основі актуальних освітньо-професійних програм, які пропонуються для першого бакалаврського рівня вищої освіти (Мамикіна, 2022, 55).

На наш погляд, структуру вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти складають п'ять компонентів: мотиваційно-вольовий, змістово-знаннєвий, художньо-інтерпретаційний, творчо-діяльнісний, рефлексивно-самовдосконалювальний. Зазначена структура відображає шлях формування вокальної компетентності: від мотиваційно-вольової спрямованості, інтересів, потреб здобувачів освіти, опанування ними знаннями змісту вокального виконавства й вокальної педагогіки, вміннями художньо інтерпретувати вокальні твори, здатностями творчо виконувати, викладати в сфері вокально мистецтва – до вміння і здатності інтелектуально-творчої рефлексії та вдосконалення в професійній діяльності.

Послідовність набуття компонентів формування вокальної компетентності здобувачами вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти детерміновано з етапами формування зазначеного явища. В. Мрочко, А. Зарицький зазначають, що в формуванні вокальної компетентності здобувачів вищої музично-педагогічної освіти доцільно виокремити чотири основні етапи: адаптаційно-мотиваційний, базово-формувальний, творчо-діяльнісний та рефлексивно-удосконалювальний (Мрочко, Зарицький, 2025, с. 27); В. Кузьмічова доходить висновку, що процес формування фокальної компетентності довготривалий і послідовний й вирізняє три етапи її формування, а саме: організаційно-інформаційний, операційно-комплексний, продуктивно-рефлекційний (Кузьмічова, 2021, с. 29); китайський дослідник Чжао Юйлун визначає три етапи формування співацької компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: установчо-технологічний, поглиблювально-фундаментальний та компетентнісно-продуктивний етапи (Чжао Юйлун, 2025).

Разом з тим, у процесі аналізу наукових розвідок було визначено, що кількість етапів формування досліджуваної компетентності може співпадати з кількістю компонентів або бути меншим. Тобто, під час одного етапу можливо формувати два і більше компонентів структури компетентності. У контексті нашого дослідження, визначено п'ять компонентів структури вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти, які пропонується формувати упродовж трьох етапів, а саме: *мотиваційно-цільового*, спрямованого на формування мотиваційно-вольового компонента; *організаційно-операційного*, спрямованого на формування змістово-знаннєвого, художньо-інтерпретаційного,

творчо-діяльнісного компонентів; продуктивно-самовдосконалювальний, спрямованого на підвищення рівня рефлексивно-самовдосконалювального компонента.

Сформованість вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти, як слушно зазначає С. Кузьмічова, виявляється у набутті предметно-практичних компетентностей, до яких відносяться: здатність до естетичного виховання учнів різних вікових груп у процесі пізнання вокального мистецтва; здатність до опанування різножанровим зарубіжним і вітчизняним вокальним репертуаром; здатність до художньо-інтерпретаційної творчості у вокально-виконавській і вокально-педагогічній діяльності; здатність до використання професійних знань і вмінь з методики музичного навчання та виховання (Кузьмічова, 2021, с. 31). Досліджуючи основні аспекти формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької освіти в сучасних умовах дистанційного навчання, науковці О. Смирна, В. Гіголаєва-Юрченко, Л. Давидович вважають, що опанування нею здобувачами освіти базується в цілому на самостійній діяльності, яка передбачає роботу з навчальною літературою, виконання музичних творів, аналізу інтерпретацій. Доречним є також використання певного набору вокальних вправ, спрямованих на розвиток дихання, виконавських навичок, звільнення органів звукоутворення тощо (Смирна, Гіголаєва-Юрченко, Давидович, 2023).

Формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти в сучасних умовах повинно враховувати сучасні тенденції у вокальному виконавстві, вокальній педагогіці, які виникли в результаті інновацій в мистецтві й освіті, оскільки в кінці XX – першій чверті XXI століття традиційні вокальні методики зазнали значних змін під впливом авангарду, модернізму та постмодернізму. У сучасній мистецтвознавчій і мистецько-педагогічній теорії інтенсивно здійснюються дослідження, результати яких мають безпосередній вплив на наявний стан формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти, які стосуються універсальності їх вокальної підготовки для подальшої професійної діяльності.

Зокрема, у процесі опанування вокальними знаннями, уміннями, майбутні здобувачі освіти повинні знати особливості розвитку українського класичного, естрадного, народного вокального мистецтва, синтезу його з електронною музикою і бути здатними використовувати такий синтез на практиці. Як зазначає О. Мамикіна, достатньо новим явищем в мистецькій педагогіці вважається естрадна вокально-виконавська підготовка (Мамикіна, 2022, 54). У такому контексті слушною є думка О. Мартін, яка, аналізуючи фольклорні витоки сучасного естрадного вокалу, синтез традицій і поп-музики, наголошує на важливості застосування порівняльно-типологічного аналізу, контент-аналізу, інтерпретаційного методу для розуміння сучасного естрадного вокалу, що є динамічним феноменом, який виник на перетині традиційної народної культури, сучасних глобалізаційних викликів та – на розумінні генезису українського естрадного вокального мистецтва, яке зародилося в середині XX століття і в якому почали відображатися й фольклорні елементи. У 60-80-х роках, узагальнює О. Мартін, значний вплив мала класична виконавська традиція; наразі, українська естрада зазнала впливу джазу, року та радянської поп-культури. З 1991 р. естрадна вокальна музика музика стала різноманітнішою, із залученням попмузики, рок-елементів та фольклору; спостерігається синтез традиційних мотивів з електронною музикою, що дозволяє українській естраді набути популярності за кордоном (Мартіна, 2025, с. 115).

У дослідженні В. Кочеткова вивчаються особливості формування, інтерпретації, репрезентації сучасного популярного вокального репертуару, який постає одним із провідних чинників розвитку глобальної культури, здатним формувати соціальні цінності та впливати на світоглядні орієнтири виконавців, слухачів (Кочетков, 2025). Науковець слушно акцентує увагу на динамічності, мінливості і відкритості естрадного репертуару, оскільки на його формування впливають такі чинники, як: глобалізація і, відповідно, інтенсивний культурний обмін; цифрові технології з використанням мультимедійних форматів, електронної обробки голосу; інновації у вокальній техніці. Спів сучасних вокальних творів передбачає володіння співаком здатністю використовувати традиційні жанри, як: поп, рок, фолк, хіп-хоп з новими формами виконавської презентації, як-от: інтерактивні концерти, Virtual Production технології, цифрові музичні і світлові ефекти.

До інноваційних тенденцій в формуванні вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти слід віднести застосування нових аналітичних методів, спрямованих на розуміння й усвідомлення синтаксису музичної мови вокального твору і кола його образних значень, створення на цій основі художньої інтерпретації. До таких методів відноситься семіотично-герменевтичний аналіз вокального твору, концепція якого полягає в тому, що завдяки декодуванню музичних знаків в тексті вокального твору здійснюється осягнення його музичної мови та її структурних елементів, уможливлюється усвідомлення смислу тексту твору в контексті світового культурного досвіду, формується в уяві модель художньо-виконавської інтерпретації, привласнюються цінності вокального мистецтва. Аналіз передбачає системне виявлення культурологічного контексту твору, його жанрово-стильових

особливостей; дослідження знаків поетичної і музичної мови тексту, засобів музичної виразності, форми, особливостей розвитку драматургії для усвідомлення художнього смислу вокального твору і створення його художньої інтерпретації (Овчаренко, 2023, с. 191).

Вказані тенденції активно впроваджуються в практику закладів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти і забезпечують ефективність формування вокальної компетентності сучасних співаків-виконавців, педагогів-музикантів. Однак, вони не охоплюють весь спектр інновацій, які впливають на формування зазначеної складової професійної компетентності здобувачів освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. За результатами здійсненого аналізу уточнено поняття «вокальна компетентність здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти», визначено структуру зазначеного феномену в складі п'яти компонентів, які пропонується формувати упродовж трьох етапів, а саме: під час *мотиваційно-цільового етапу* передбачається формування мотиваційно-вольового компонента; *організаційно-операційного етапу* – формування змістово-знаннєвого, художньо-інтерпретаційного, творчо-діяльнісного компонентів; продуктивно-самовдосконалювального етапу – формування рефлексивно-самовдосконалювального компонента. Окреслено методологічні засади формування вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти, які включають комплекс таких наукових підходів, як-от: міждисциплінарний, системний, культурологічний, семіотичний, герменевтичний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, творчий. Виявлено інноваційні тенденції, які впливають на формування вокальної компетентності сучасних здобувачів вищої освіти.

Подальші наукові розвідки будуть спрямовані на дослідження можливостей використання штучного інтелекту в формуванні вокальної компетентності здобувачів вищої мистецької і мистецько-педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бендікова, С. І. (2026). *Організаційно-методичні засади навчання співу учнів закладів мистецької освіти в Україні та Ізраїлі* [дисертація доктора філософії]. Кривий Ріг. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/12516

2. Мартіна, О. А. (2025). Фольклорні витоки сучасного естрадного вокалу синтез традицій і поп-музики. *Південноукраїнські мистецькі студії, 2,* 114–121. DOI: https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.19.

3. Кочетков, В. Є. (2025). Сучасний популярний вокальний репертуар: тенденції формування, інтерпретації та репрезентації. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*,*29(2),*147–156.DOI:https://doi.org/10.33287/222516.

4. Косінська, Н.Л. (2018). Принципи та підходи до формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, *3,* 43–48. DOI: https://doi.org/10.28925/2518-766X.2018.3.4348.

5. Косінська, Н. Л. (2021). Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учи-телів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки [Дисертація доктора філософії,]. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/34928/

6. Кузьмічова, В. А. (2021). Формування вокальної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в класі «Постановка голосу». *Professional Art Education*, *2(1),* 28–34. URL: https://surl.li/hzinqb

7. Лі, Чунпень. (2013). Методика формування вокальної компетентності майбутніхучителів музики : дис. … канд. пед. наук. Київ. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/54961877-5695-46c5-be29-a642803bfb06

8. Мамикіна, О. А. (2022). Естрадна вокально-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у вимірі компетентнісного навчання. *Інноваційна педагогіка, 51(2),* 52–56. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.2.9.

9. Мрочко, В. М., Зарицький А. О. (2025). Етапи формування вокальної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. А*кадемічні студії. Ссерія «Педагогіка*», (3), 25–32. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.4.

10. Овчаренко, Н. А. (2016). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності : дис. … доктора пед. наук. Київ. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14139/

11. Овчаренко, Н. А. (2023). Формування художньо-інтерпретаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами семіотично-герменевтичного аналізу вокального твору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2(126), 185–198. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.02/185-198.

12. Смирна, О. Ю., Гіголаєва-Юрченко, В. О., & Давидович, Л. В. (2023). Основні аспекти формування вокальної компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності 025 Музичне мистецтво в умовах дистанційного навчання. *Академічні візії*, *(16).* DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7625061

13. Чжао, Юйлун. (2025). Сутність і специфіка співацької компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті співацького розвитку. *Педагогічна Академія: наукові записки*, *(19).* DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15847269.

14. Янь, Інши. (2022). Формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва як складова підготовки фахівців нового формату. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. 14(28),* 173–181. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU.nc.series14.2022.28.

REFERENCES

1. Bendikova, S. (2026). *Orhanizatsiino-metodychni zasady navchannia spivu uchniv zakladiv*

mystetskoi osvity v Ukraini ta Izraili [Organizational and methodological foundations of teaching singing to students of arts education institutions in Ukraine and Israel][Doctoral dissertation]. Kryvyi Rih. https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/12516

2. Martina O. A. (2025). Folklorni vytoky suchasnoho estradnoho vokalu syntez tradytsii i pop-muzyky [Folklore origins of modern pop vocals: a synthesis of traditions and pop music]. *Pivdennoukrainski mystetski studii – South Ukrainian Art Studios, 2,* 114–121. https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.19

3. Kochetkov, V. Ye. (2025). Suchasnyi populiarnyi vokalnyi repertuar: tendentsii formuvannia, interpretatsii ta reprezentatsii [Contemporary popular vocal repertoire: trends in formation, interpretation, and representation]. *Muzykoznavcha dumka Dnipropetrovshchyny – Musicological thought in the Dnipropetrovsk region*, 29(2), 147–156. https://doi.org/10.33287/222516

4. Kosinska, N. L. (2018). Pryntsypy ta pidkhody do formuvannia stsenichno-obraznoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi vokalnoi pidhotovky [Principles and approaches to developing the stage-image culture of future music teachers during vocal training]. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi – Musical Art in Educological discourse,* 3, 43–48. https://doi.org/10.28925/2518-766X.2018.3.4348

5. Kosinska, N. L. (2021). *Metodyka formuvannia stsenichno-obraznoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi vokalnoi pidhotovky[Methodology for forming the stage-imagery cultureoffuturemusicteachersintheprocessofvocaltraining]* [Doctoral dissertation]. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/34928/

6. Kuzmichova, V. A. (2021). Formuvannia vokalnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v klasi «Postanovka holosu» [Formation of vocal competence in future music teachers in the «Voice Training» class]. *Professional Art Education,* 2(1), 28–34. https://surl.li/hzinqb

7. Li, Chunpen. (2013). *Metodyka formuvannia vokalnoi kompetentnosti maibutnikhuchyteliv muzyky [Methodology for developing vocal competence in future music teachers* [dys. … kand. ped. nauk]. Kyiv Retrieved from: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/54961877-5695-46c5-be29-a642803bfb06

8. Mamykina, O. A. (2022). Estradna vokalno-vykonavska pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u vymiri kompetentnisnoho navchannia [Training future music teachers in popular vocal performance within the framework of competency-based education]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 51(2), 52–56. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/51.2.9

9. Mrochko, V. city, Zarytskyi A. O. (2025). Etapy formuvannia vokalnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Stages of forming the vocal competence of a future music teacher]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika» – Academic Studies. Series «Pedagogy»*, (3), 25–32. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2025.3.4

10. Ovcharenko, N. A. (2016). *Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti [Theoretical and methodological foundations of the professional training of future music teachers for vocal-pedagogical activity]* [Doctoral dissertation in Pedagogical Sciences]. Kyiv. Retrieved from: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14139/

11. Ovcharenko, N. A. (2023). Formuvannia khudozhno-interpretatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy semiotychno-hermenevtychnoho analizu vokalnoho tvoru [Formation of the artistic-interpretive competence of future music teachers through the semiotic-hermeneutic analysis of a vocal work]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2(126), 185–198. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.02/185-198

12. Smyrna, O. Yu., Hiholaieva-Iurchenko, V. O., & Davydovych, L. V. (2023). Osnovni aspekty formuvannia vokalnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity spetsialnosti 025 Muzychne mystetstvo v umovakh dystantsiinoho navchannia [Main aspects of the formation of vocal competence of higher education students in the specialty 025 Musical art in distance learning]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, (16). DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7625061

13. Chzhao, Yuilun. (2025). Sutnist i spetsyfika spivatskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u konteksti spivatskoho rozvytku [The essence and specifics of the singing competence of future music teachers in the context of vocal development]. *Pedagogical Academy: Scientific Notes – Pedahohichna Akademiia* : naukovi zapysky, *(19).* https://doi.org/10.5281/zenodo.15847269

14. Yan, Inshy. (2022). Formuvannia vokalno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva yak skladova pidhotovky fakhivtsiv novoho format [Formation of vocal-performance competence in future music teachers as a component of training a new type of specialist]. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova – Scientific Journal of the M.P. Drahomanov National Pedagogical University. 14(28), 173–181. https://doi.org/10.31392/NPU.nc.series14.2022.28

Formation in vocal competence of students in higher art and art-pedagogical education: theoretical and methodological aspects

Natalia Anatoliivna Ovcharenko
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the department of Musical Art and Choreography
Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: 0000-0003-4874-1716

Lyudmila Ivanovna Kosyak
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Musical Art and Choreography
Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: 0000-0002-1916-9741

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

The research is dedicated to solving the problem in formation of vocal competence in students of higher art and art-pedagogical education. The purpose of the study is to specify the theoretical and methodological foundations in the formation of vocal competence in students of higher art and art-pedagogical education. The research methodology is based on the using of interdisciplinary, systemic, cultural, semiotic, hermeneutic, person-oriented, competence-oriented, creative approaches and such general scientific methods as: analysis, specification, generalization. Based on the results of the analysis, the concept of «vocal competence of students in higher art and art-pedagogical education» was clarified, which is interpreted as a professional-personal, dynamic education that integrates humanitarian, general cultural, artistic values, knowledge, skills, vocal-performance and vocal-pedagogical competences with a complex of musical, vocal, creative abilities, motivational and volitional personality traits for further educational, educational and professional activities in the field of academic, pop, and folk art of singing. The structure of the mentioned phenomenon is defined as consisting of five components, it's are proposed to be formed during three stages, namely: the motivational and goal`s stage aimed at the formation of the motivational and volitional component; the organizational-operational stage aimed at the formation of content-knowledge, artistic-interpretive, creative-activity components; productive and self-improving stage aimed at increasing the level of the reflexive and self-improving component. The methodological principles of the formation in vocal competence of students in higher art and art-pedagogical education are outlined, that include a complex of such scientific approaches as: interdisciplinary, systemic, cultural, semiotic, hermeneutic, personally oriented, competent, creative. Innovative trends have been identified that influence on the formation in vocal competence of modern students in higher education.

Keywords: *vocal competence, students of education, art education, art and pedagogical education, theoretical and methodological principles, scientific approaches, vocal art, vocal pedagogy, components, structure.*

Олександр Михайлович Петровський
Катерина Олексіївна Білетіна

Формування професійної компетентності майбутніх художників та вчителів образотворчого мистецтва у процесі роботи над портретом в техніці акварелі

УДК 378.147:7.021.32-057.875:75.054
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.12

Олександр Михайлович Петровський
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
викладач кафедри образотворчого мистецтва
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0009-0007-4941-6030

Катерина Олексіївна Білетіна
асистент кафедри образотворчого мистецтва Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
ORCID: 0009-0000-6960-728X

Дата першого надходження статті до видання: 05.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 09.11.2026

У статті розглядається проблема формування професійної компетентності майбутніх художників та вчителів образотворчого мистецтва у процесі навчання створенню акварельного портрета. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення професійної підготовки здобувачів мистецької освіти та пошуку ефективних педагогічних підходів до розвитку їхніх художньо-творчих і професійних умінь. Особливу увагу приділено специфіці акварельного портрета як виду навчально-творчої діяльності, що передбачає поєднання теоретичних знань, практичних навичок і творчого мислення.

Проаналізовано педагогічний потенціал навчання акварельного портрета у розвитку професійно важливих якостей на прикладі програми вибіркової дисципліни «Практикум роботи акварелю: Портрет» для здобувачів мистецьких спеціальностей художньо-графічного факультету Університету Ушинського, зокрема здатності до спостереження та аналізу натури, композиційного мислення, передачі конструктивних і пластичних особливостей форми, колористичного та тонального моделювання, а також творчої інтерпретації образу. Висвітлено значення оволодіння технологічними й художньо-виражальними можливостями акварелі для становлення професійної майстерності здобувачів освіти.

Показано, що навчання акварельного портрета має комплексний характер і може розглядатися як важливий складник професійної підготовки майбутніх художників. Послідовне засвоєння методики виконання портрета, розвиток технічних умінь роботи в техніці акварелі та формування здатності до самостійного художнього вирішення творчих завдань створюють передумови для розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця.

Ключові слова: *професійна компетентність, мистецька освіта, акварельний портрет, техніка акварелі, художньо-творча діяльність, методика навчання, художня майстерність, творчий розвиток.*

Постановка проблеми. Формування професійної компетентності майбутнього художника та викладача мистецьких дисциплін передбачає не лише засвоєння теоретичних основ образотворчої грамоти, а й набуття здатності ефективно застосовувати отримані знання у практичній художній діяльності. Особливої складності цей процес набуває під час виконання портрета, що вимагає синтезу знань про форму, конструкцію, пропорції, тональні та кольорові відношення.

Створення портрету в техніці акварелі посідає особливе місце в системі образотворчої підготовки та формуванні професійної компетентності, оскільки поєднує складні технічні, композиційні та художньо-образні завдання. Специфіка акварелі як водорозчинного живописного матеріалу зумовлена її пластичністю, прозорістю та певною мірою непередбачуваністю процесу нанесення фарб, що вимагає від митця та педагога вміння оперативно приймати творчі рішення й прогнозувати результат роботи з кольором і тоном.

Створення, саме, портретного образу в акварельній техніці передбачає не лише засвоєння практичних прийомів роботи з матеріалом, а й сформованість цілісного бачення форми, уміння передавати конструктивні особливості голови, світлотіньові відношення та індивідуальні риси моделі. Важливого значення при цьому набувають знання закономірностей взаємодії пігменту, води та паперової основи, а також здатність художника використовувати виражальні можливості акварелі відповідно до поставленого творчого завдання.

Історичний розвиток акварельного портрета засвідчує поступове розширення його художніх можливостей – від допоміжних етюдів і камерних робіт до самостійних завершених творів. Водночас акварель зберігає значний потенціал для виявлення індивідуальної авторської манери, що забезпечує особливу виразність і неповторність портретного образу. Попри активний розвиток цифрових технологій у сфері візуального мистецтва, традиційні принципи роботи в акварельній техніці не втрачають своєї актуальності та продовжують відігравати важливу роль у збереженні й розвитку художніх традицій.

У цьому контексті особливої актуальності набуває аналіз методичних засад навчання принципів створення акварельного портрета. Для майбутніх

художників і фахівців у галузі мистецької освіти вивчення технологічних та художньо-методичних особливостей цієї техніки сприяє поглибленню розуміння закономірностей творчого процесу, розвитку професійних умінь і визначенню найбільш ефективних способів досягнення переконливого та художньо виразного портретного образу.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження проблематики нашої статті полягає у кількох напрямках. Теоретичні засади акварельної техніки та її історичний контекст ми зустрічаємо у працях таких дослідників, як Д. Вінтаєв, В. Жердзицький, М. Кузів, О. Петренко, В. Черватюк, В. Чурсіна, Л. Щербакова, С. Літтл, С.-Й. Олссон. Зокрема, Д. Ю. Вінтаєв та Н.С. Вінтаєва, розглядаючи акварель як техніку дослідження предметно-просторового середовища, наводять кілька методичних принципів роботи аквареллю для студентів архітектурних спеціальностей та виділяють таку корисну для них якість як мобільність в роботі (Вінтаєв, Вінтаєва, 2018).

Наведемо декілька основних аспектів специфіки акварелі як зображальної мови, що їх виділяють автори. М. Ткаченко вказує на особливості, що вирізняють саме акварель серед інших технік: «Акварельний живопис – одна з технік живопису, за допомогою якої можна найбільш вдало передавати відчуття світла, руху, чистоти, прозорості, яскравості (Ткаченко, 2023: 138). Мисткиня О. Брикса, голова Міжнародної асоціації акварелістів Чеської Республіки, стверджує, що у порівнянні з іншими техніками, акварель легка, прозора й крихка. Ця техніка вимагає від художника багато терпіння та не зносить помилок. Теперішній світ занадто швидкий та агресивний, люди тонуть у надлишку інформації, – акварель має здатність заспокоювати та зупиняти час *(*Брикса, 2023).

Методичний аспект роботи у техніці акварелі в узагальненому вигляду розкриває В.Є. Жердзицький. Автор виділяє три основних способи роботи аквареллю: робота лесировками по сухому паперу і багатошарово, нанесення колірного шару по сухому папері «аля-прима», робота з вологого паперу (Жердзицький, 2007: 43). Водночас методичні настанови навчання саме акварельного портрета потребують більш системного висвітлення.

Для вивчення особливостей акварельних портретів у творчості митців різних періодів та створення рекомендацій щодо наочних прикладів для здобувачів ми зверталися до джерельної бази у вигляді альбомів, каталогів, статей та інтернет-ресурси про окремих авторів (Шевченко, 1984; Фонвізін, 2020; Кохаль, 2022 та інші).

Акварельна техніка у XXI столітті набула популярності завдяки спеціалізованим виставкам, бієнале, акварельним пленерам тощо (Fabriano Watercolour Biennial, Фабріано, Італія, Bratislava International Watercolor Festival, Братислава, Словаччина та інші). Важливою джерельною базою для дослідження стану сучасного мистецтва акварелі в Україні та обговорення зі студентами представляють каталоги масштабного проєкту всеукраїнської та міжнародної виставки «Море акварелі», який започатковано та проводиться в Одесі (Море акварелі, 2016, 2018, 2020, 2022, 2024, 2026).

Мета статті: полягає у аналізі та теоретичному обґрунтуванні педагогічного потенціалу навчання створення портрета в техніці акварелі у процесі формування професійної компетентності майбутніх художників та вчителів образотворчого мистецтва на основі узагальнення практичного досвіду.

Методологія дослідження. Методологічне підґрунтя дослідження становить комплексна система наукових підходів, принципів та методів, спрямованих на вирішення науково-педагогічної проблеми формування професійної компетентності майбутніх художників та вчителів образотворчого мистецтва у процесі засвоєння техніки акварельного портрета.

Компетентнісний підхід – виступає системоутворювальним чинником і визначає кінцеву мету навчання як готовність та здатність здобувачів вищої мистецької освіти застосовувати набуті теоретичні знання, технічні навички, художньо-образне мислення й педагогічну рефлексію у практичній образотворчій та викладацькій діяльності. Системний підхід дає змогу розглядати процес формування професійної компетентності як цілісну методичну систему, що охоплює взаємопов'язані компоненти: цільовий, змістовий, технологічний, процесуальний та оцінювально-результативний.

Діяльнісний підхід передбачає засвоєння специфіки акварельного живопису через активну навчально-творчу, практичну й поетапну роботу над портретом. Особистісно орієнтований підхід – спрямований на розвиток індивідуального художнього стилю, естетичного смаку, творчої самостійності та авторського бачення кожного здобувача освіти.

Для обґрунтування специфіки акварельного портрета використовувалися методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення науково-педагогічної, мистецтвознавчої та методичної літератури. Оскільки ми базувалися на власному практичному педагогічному досвіді, важливим був метод педагогічного спостереження за навчально-творчою діяльністю студентів на практичних заняттях з акварельного живопису.

Результати та їх обговорення. Система опанування професійної майстерності майбутніх художників та вчителів образотворчого мистецтва на художньо-графічному факультеті (ХГФ) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Університет Ушинського) будується за принципом логічного поступового ускладнення

завдань в опануванні форми – від простих геометричних фігур (що, до речі, є основою розуміння всього розмаїття складних форм у світі) до найвищої форми – образу людини (портрету і фігури). За програмами обов'язкових дисциплін живопису і малюнку навчання портрету розпочинається з 3 курсу першого (бакалаврського) рівня і продовжується в магістратурі. Живопис відбувається олійними фарбами, в малюнку студентам пропонується окрім графітного олівця спробувати різні м'які графічні техніки.

Техніку акварелі здобувачі можуть опанувати, обравши дисципліну за вільним вибором. Зокрема в переліку пропонуються як «Натюрморт в техніці акварелі», так і портрет і фігура людини, але з відповідною позначкою щодо створення образу людини: рекомендовано для 3 курсу, 4 курсу тощо. Це пов'язано з логічною синхронізацією поставлених завдань в опануванні форми.

Як показує аналіз попереднього 5-річчя освітнього процесу на ХГФ, вибіркова дисципліна «Практикум роботи аквареллю: Портрет» обирається кожного року здобувачами як спеціальності 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація, так і 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво). З огляду на це, можна зробити певні методичні узагальнення, спираючись на безпосередній практичний досвід і результати.

У програмі дисципліни серед очікуваних результатів навчання зазначено наступне: здобувач вищої освіти знає основні поняття рисунка та живопису, поняття про кольорові контрасти, основні та складені кольори, колористичні гармонії, колорит, композиційні особливості розташування портрету; конструктивні особливості побудови форми за допомогою світлотіні; анатомічні особливості конструктивної побудови голови людини; поетапність ведення процесу живопису акварельними фарбами; різні підходи до живопису аквареллю. Серед умінь визначено: володіння термінологією живописного мистецтва; вміння створювати композицію портрету, визначити та передати пропорції людського обличчя; портретну подібність; за необхідності використовувати знання перспективи в побудові портрету, створювати об'єм засобами світлотіні (світло-тоновим моделюванням) за допомогою кольору; передати великі кольорові відносини та тонкі кольорові нюанси форми; володіти технічними прийомами акварельного живопису, кількість та якість яких забезпечує практику процесу живопису; реалізовувати принципи послідовного виконання зображення портрета від загального до часткового й знову до загального; доводити живописне зображення до завершеності, досягаючи цілісного, виразного художнього звучання.

Низці практичних завдань програми має передувати вступне колективне обговорення особливостей техніки акварелі з наочними прикладами і їх аналітичним розбором. Цікаво розпочати з видового визначення акварелі: живопис це чи графіка – ось питання для діалогу і аналізу творів. Варто пояснити, що акварель (від латинського слова aqua, що означає «вода») є унікальним «пограничним» видом мистецтва, який поєднує в собі риси як живопису, так і графіки.

Акварельні твори у класичному мистецтвознавстві відносять до графіки за низкою характеристик: по-перше, матеріальною основою, носієм зображення є папір, який історично та технологічно належить до царини графічного мистецтва. По-друге, у класичній акварелі немає білої фарби, її роль виконує сам папір, який просвічує крізь прозорі шари фарби. Світлоносність і колір паперового тла є активним елементом художньої мови, що притаманно саме графіці. Також, в акварелі часто використовуються графічні елементи (лінія, штрих, плями, інколи збереження залишків олівцевого начерку, що підкреслює її графічну природу). За принципами зберігання і оформлення акварельні роботи слід берегти від вологи та яскравого світла, а оформлювати доречно під скло з паспарту.

Живописні якості полягають у наступному: акварель дає широкі кольорові можливості, розмаїття відтінків, можливість багатошаровості і оперує колірною плямою як основним виражальним засобом, зокрема у техніці по вологій основі. Щодо класифікації виду техніки, варто відзначити, що європейські джерела визначають акварель як малярську техніку.

Для більш глибокого розуміння візуальних особливостей різних технік акварелі здобувачам доцільно продемонструвати наочні приклади творів майстрів різних часів. Акварель зарекомендувала себе як ефективний і самобутній живописний матеріал. Її використання бере початок ще з епохи печерного мистецтва і сягає сучасних мистецьких пошуків. Багато відомих художників використовували саме акварельні фарби для створення власних композицій, у яких переконливо могли виразити всі емоційні переживання. Акварельні техніки через свої виражальні можливості, чутливо відповідали на художній запит митця.

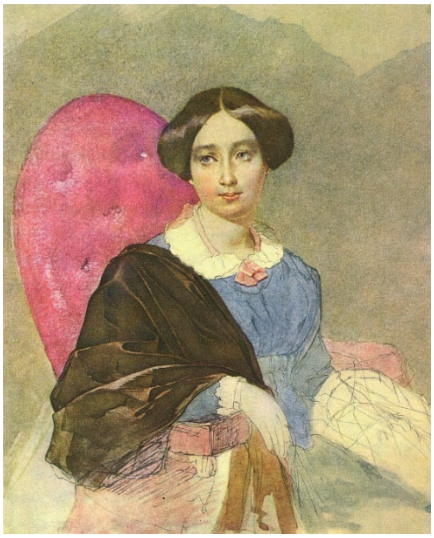
Для розгляду портретного жанру в техніці акварелі можна підібрати цілу низку наочних прикладів творів митців різних часів. Пропонуємо декілька зразків, що демонструють різні підходи і виражальні засоби акварелі.

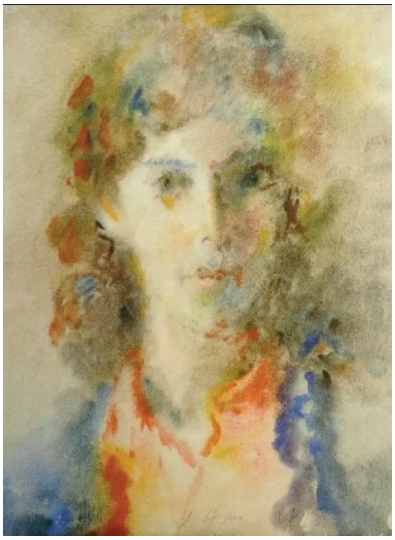
Прикладом поєднання графічних на живописних можливостей акварелі є портрети пензля Тараса Шевченка. Академічна школа дала Шевченку досконале світлотіньове моделювання об'єму та майстерну передачу матеріальності. На відміну від легкої техніки «по-мокрому», Шевченко переважно працював у традиції витонченого багатошарового акварельного живопису. Він послідовно наносив прозорі шари фарби, досягаючи глибоких,

насичених тонів і точних колірних переходів без втрати чистоти кольору. Майстер використовував природний тон паперу як активний елемент композиції. Головна увага митця зосереджувалася на внутрішньому стані моделі. У більшості робіт виразно видно точний, лаконічний підготовчий рисунок олівцем, а далі, прозора акварель надає образам живописної пластики, тонального багатства та об'єму.

Багату спадщину акварельних портретів залишила Олена Кульчицька, яка створила засобами акварелі не тільки портрети рідної сестри Ольги, але цілі серії етнографічних альбомів з образами селян у традиційному одязі різних регіонів західної України (1912 – 1938), (Кость, 2016). Саме у цих задокументованих збірках зображень української матеріальної культури акварель виступає у більш графічному варіанті.

Відмінним від акварелі по сухому паперу є приклад акварельних портретів у техніці «по-вологому» художника Артура Фонвізіна (1883–1973), видатного майстра радянського авангарду та романтичного реалізму, колекція творів якого зберігається в Одеському Домі-музеї Реріха. Художник створював портрети без попереднього олівцевого малюнка, швидко, на одному диханні. При такій техніці важливою складовою ставала імпровізація кольорових плям, що наче жили своїм життям. Майстру вдавалося зупинити рух світла і повітря, з якого виступали тонкі психологічні образи. Варто наголосити на важливості у подібній техніці вміння побачити і використати красу раптових розливів, «живих» контурів, що утворюються від водяних плям з пігментом, зберегти унікальні живописні особливості.







1 2 3

1. Т. Шевченко. Портрет невідомої в блакитному вбранні. 1845–1846. Акварель
2. О. Кульчицька. Селянка у традиційному вбранні. 1923. Акварель
3. А. Фонвізін. Жіночий портрет. 1940-ві. Акварель

Цікавими є акварельні новації харківського митця останньої третини XX століття Сергія Луньова. Як пише дослідниця його творчості М.В. Пономаренко, він вийшов за межі традиційного формату, що панував у харківському акварельному мистецтві того часу, та «збагатив технічний і стилістичний арсенал цього виду живопису. У його роботах переважає мальовничість, що не відповідала традиційному сприйняттю акварелі як суто графічного матеріалу. Завдяки таким нетиповим для класичної акварелі підходам художник розширив можливості цього матеріалу. У 1960–1970-х роках це мало особливе значення, зважаючи на усталену думку про другорядність акварелі порівняно з олійним живописом» (Пономаренко, 2015).

Серед сучасних українських художників акварелістів, що створюють портретні образи, можна виділити киянку Наталію Кохаль (Кохаль, 2022). Її виразну мову в акварелі не можливо сплутати ні з яким іншим автором. В акварелі «по-сухому» вона створює м'які перетікання тонально-кольорових плям, використовує ажур застиглих контурів у декоративних орнаментальних елементах тла і образу.

У сучасному мистецькому середовищі Європи та Америки, більшість художників використовують інші матеріали та техніки, зокрема сучасні синтетичні акрилові фарби, розмаїття друку тощо. Відносно невелика кількість митців активно використовує цей матеріал у своїй творчості. Можемо виокремити імена Тамаріс



1



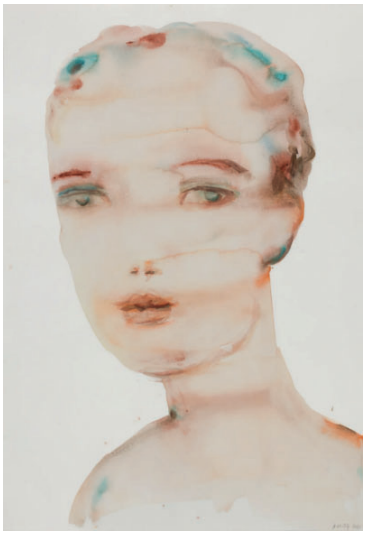
2

4. Луньов С. Портрет дівчини. 1972. Акварель
5. Кохаль Н. Розмова з чорним птахом. 2023. Акварель

Борреллі, Марсель Дзама, Славомир Ельснер, Волтон Форд, Фабріс Гіджі (*Top 20 Contemporary Watercolor Artists,* 2025). Окремо хотілося б відзначити митців які звертаються до такого непростого жанру як портрет в техніці акварель, це зокрема Кім Маккарті та Франсуаза Петрович. Митці використовують плинність акварелі, щоб підкреслити в образі людини XXI століття мінливість і нестійкість, крихкість душевного стану і навколишнього середовища.

Програма навчальної дисципліни передбачає 2 змістових модуля. Змістовий модуль 1. «Різні техніки акварельного живопису у роботі над портретом» передбачає опанування таких тем: «Портрет натурника у академічній техніці лісирування на нейтральному тлі»; «Акварель по-вологому. Портрет дівчини у техніці по-вологому»; «Серія етюдів голови натурників на різному за кольором тлі». Змістовий модуль 2. «Портретний образ: напівфігура з руками» складається з таких тем: «Портрет натурника на насиченому за кольором тлі»; «Портрет натурника з введенням у композицію рук».

Поступове ускладнення завдань передбачає набуття вмінь використовувати різні технічні прийоми акварелі, та, разом з тим, компонувати у форматі портретні зображення голови, оплічного портрету, образу з руками, виявляти та досліджувати конструктивну та пластичну особливість



6



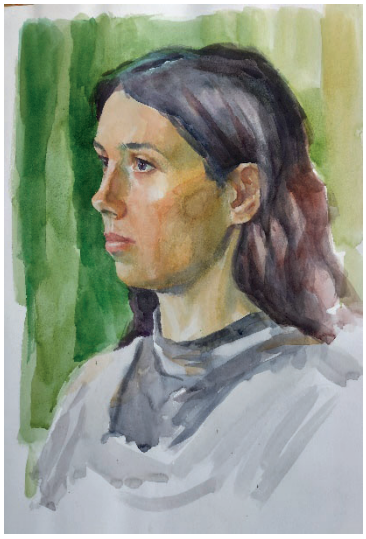
7

6. Кім Маккарті. Блакитний і сієна. 2025. Акварель
7. Франсуаза Петрович. Селфі. 2022. Акварель

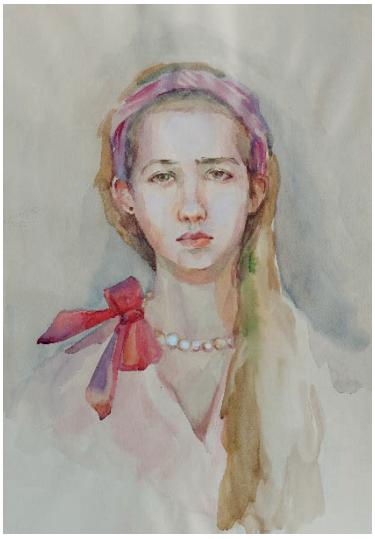
голови натурника, а також залежність сприйняття кольору світла та тіней на обличчі від кольору фона, послідовно накладаючи шари фарби, опрацювати деталі обличчя, намагаючись досягти досконального ліплення, але не перевантажити тоном і не допустити забруднення, гармоніювати колорит аркуша та композицію кольорових плям від великих плям до деталей. Для виконання завдань можна запропонувати формат А3 та А2 (за індивідуальним бажанням та можливостями здобувачів можна збільшувати або зменшувати формат). Обов'язково потрібно звернути увагу студентів на якість паперу, від якого залежить успішність роботи аквареллю. Варто порекомендувати доступні різновиди паперу, а також потрібні фарби і пензлі для різних технологічних прийомів.

За наявності можна продемонструвати студентам власні твори та роботи студентів попередніх років (за наявності). Окремо доцільно показати приклади оформлення акварельних робіт, вибір розміру і кольору паспарту та рами для максимально виразного сприйняття образу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Упродовж історичного розвитку художньої практики технології та способи використання акварельних фарб зазнавали постійних змін і вдосконалення, що сприяло розширенню їхніх виражальних можливостей та формуванню нових



8



9

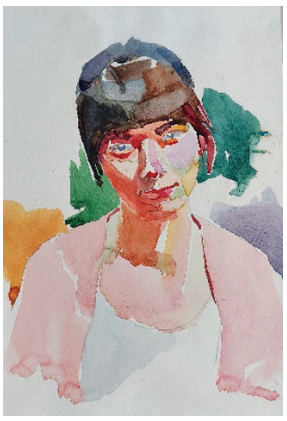


10

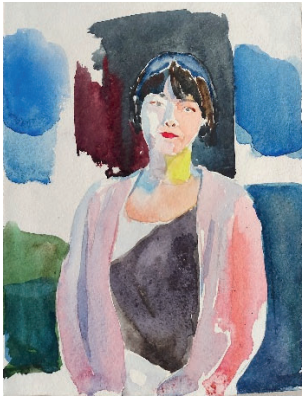
8. К. Шпак. Здобувачка 3 курсу ХГФ Університету Ушинського. Портрет натурниці. Навчальна робота. 2025. Акварель. Керівник Петровський О. М.

9. К. Антипенко. Здобувачка 4 курсу ХГФ Університету Ушинського. Навчальна робота. 2026. Акварель. Керівник Білетіна К. О.

10. Кузьмін В. Здобувач 4 курсу ХГФ Університету Ушинського. Навчальна робота. 2026. Акварель. Керівник Білетіна К. О.



11



12



13



14

11–14. О. Петровський. Портрети Вікторії. Етюди. 2015. Акварель

художніх прийомів. Одним із провідних завдань сучасної мистецької освіти є систематичне засвоєння здобувачами усього спектра образотворчих прийомів, осягнення техніко-технологічного потенціалу художніх матеріалів, а також формування навичок аналітичного осмислення еволюції технічних засобів та рефлексивної інтерпретації набутого практичного досвіду.

Технічна та методична підготовленість майбутнього художника та митця-педагога є необхідною передумовою його творчої самостійності. У процесі навчання акварельного портрета професійна компетентність формується з кількох складових: поступове оволодіння техніками роботи з водою, пігментом і папером; робота над композицією різних за формою портретів; робота у різних часових форматах відповідно до технічних особливостей: ала-прима – «по-вологому» – швидко, за один раз і лісеруваннями «по-сухому» – поетапний, досить довгий процес; вміння створювати колорит твору; вміння бачити і використовувати візуальні ефекти імпровізації, що притаманні саме акварелі; створення художнього образу людини засобами акварельної техніки; розуміння методичних принципів виконання роботи в цій техніці; уміння аналізувати власну роботу та визначати напрями подальшого розвитку. Набуття цього комплексу вмінь та навичок формує професійну мистецьку компетентність, що забезпечує здобувачеві можливість зосереджуватися не лише на технологічному процесі, а й на пошуку індивідуального художньо-образного рішення та можливості навчити інших.

Фактично, ми можемо запропонувати наступну модель формування професійної компетентності через акварельний портрет: набуття нових та використання попередньо набутих знань – набуття технічних вмінь – відпрацювання художніх навичок – пошук самостійного образного рішення – створення творчої інтерпретації – професійна рефлексія.

Серед напрямів подальших досліджень ми вбачаємо доцільність методичних напрацювань в царині акварельного пейзажу, який має давню історію, широкий спектр виразних можливостей та може бути успішно впроваджений у освітній процес здобувачів вищої мистецької та мистецько-педагогічної освіти на художньо-графічному факультеті.

Інформація про використання штучного інтелекту. У дослідженні розкрито власні ідеї та практичні напрацювання. В процесі роботи над статтею автори використовували генеративний штучний інтелект Gemini (Google) (Gemini 3.6 Flash) для форматування та оформлення списку використаних джерел (референсів) відповідно до вимог за стандартом APA та для перекладу анотації англійською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брикса Олександра (2023). Еліта. Родом з України. URL: https://elita.org.ua/rodom-z-ukrainy/
2. Вінтаєв Д. Ю., Вінтаєва Н. С. (2018). Акварель як мобільна техніка дослідження предметно-просторового середовища. *Комунальне господарство міст. Серія: Інформаційні технології та інженерія*, 142, 213–216. URL: https://khgts.kname.edu.ua/index.php/khgts/article/view/5209
3. Жизномірська О. Я., Тютюнник І. С., Кузів М. П. (2021). Особливості використання технік малюнка сангіною та акварелі по-мокрому у роботі з дітьми та дорослими. *Арт-терапія в роботі психолога: інноваційні підходи* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Кропивницкий 20–27 квітня 2021 року). Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського». 56–61. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ppko-koippo.edukit.kr.ua/Files/downloads/Зб.%20матер.%20конф.%20арт-терапія%202021.pdf
4. Кость Л. В. (2016). Кульчицька Олена Львівна. Енциклопедія сучасної України. URL: https://esu.com.ua/article-43434
5. Кохаль Наталія. (2022). Проєкт «Обереги». Черкаський Художній Музей. URL: https://muzey.ck.ua/nataliia-kokhal-obierieghi/
6. Петренко О. О., Щербакова Л. А. Арт-терапевтичні аспекти організації освітнього процесу на заняттях зі спецкурсу «Технології живописних матеріалів» в умовах воєнного стану. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 2 (8). 513–523. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-2(8)-513-523.
7. Пономаренко М. (2015). Особливості акварельного живопису в портретних творах Сергія Луньова. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. № 35. 248–256. URL: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=611011
8. Тарас Шевченко. Живопис, графіка. Альбом. (1984). Автор-упорядник Д. В. Степовик. Київ : Мистецтво.
9. Ткаченко М. І. (2023). Особливості та методика технік сучасного акварельного живопису. *Культура і мистецтво: сучасний науковий вимір* : матеріали VII Всеукр. наук. конф. молод. вч., асп. та магістран. / М-во культ. України та інформ. політики ; Нац. акад. кер. кадрів культ. і мистец. ; Наук. тов. студ., асп., докторант. і молод. вч. Київ : НАКККіМ, 2023. 138–139. URL: https://nakkkim.edu.ua/images/Instytuty/Akademiia/Vydannia/konferentsii/Tezy_02_11_2023_2.pdf#page=138
10. Фонвізін Артур. (2020). Жіночий портрет. URL: https://arthive.com/artists/1912~Artur_Vladimirovich_Fonvizin/works/494189~Zhenskij_portret_1940e
11. ARTVSESVIT. СУЧАСНИКИ. Новітнє українське мистецтво. 2023. URL: https://www.artvsesvit.com/Gallery/gal-all/ukraine-modern/ukraine-modern-4.php.
12. Little C. The Watercolors of John Singer Sargent. London : A Chameleon Book, 1998. 163 p. URL: https://surl.lu/qvkikd
13. Olsson C-J. (2015). Swedish Watercolour Painting of the 1880s. Art Bulletin of Nationalmuseum. Vol. 22. 31–36. URL: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:994803/FULLTEXT01.pdf

14. Top 20 Contemporary Watercolor Artists (2025). A Curated Anthology. URL: https://www.contemporaryartissue.com/top-20-contemporary-watercolor-artists-you-should-know/

REFERENCES

1. Bryksa, O. (2023, November 28). Rodom z Ukrainy [Native to Ukraine]. Elita. https://elita.org.ua/rodom-z-ukrainy/

2. Vintaiev, D. Yu., & Vintaieva, N. S. (2018). Akvarel yak mobilna tekhnika doslidzhennia predmetno-prostorovoho seredovyshcha [Watercolor as a mobile technique for studying the object-spatial environment]. *Komunalne Hospodarstvo Mist. Seriia: Informatsiini Tekhnolohii ta Inzheneriia*, 142, 213–216. https://khgts.kname.edu.ua/index.php/khgts/article/view/5209

3. Zhyznomirska, O. Ya., Tiutiunnyk, I. S., & Kuziv, M. P. (2021). Osoblyvosti vykorystannia tekhnik maliunka sanginoiu ta akvareli po-mokromu u roboti z ditmy ta doroslymy [Features of using sanguine drawing and wet-on-wet watercolor techniques in working with children and adults]. In Art-terapiia v roboti psykhologa: innovatsiini pidkhody [Art therapy in the work of a psychologist: Innovative approaches] (Conference proceedings, pp. 56–61). KZ «KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho». chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ppko-koippo.edukit.kr.ua/Files/downloads/Зб.%20матер.%20конф.%20арт-терапія%202021.pdf

4. Kost, L. V. (2016). Kulchytska Olena Lvivna. In Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy [Encyclopedia of Modern Ukraine]. Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine. https://esu.com.ua/article-43434

5. Kokhal, N. (2022). Proiekt «Oberehy» [Project «Charms»]. Cherkasy Art Museum. https://muzey.ck.ua/nataliia-kokhal-obierieghi/

6. Petrenko, O. O., & Shcherbakova, L. A. (2023). Art-terapevtychni aspekty orhanizatsii osvitnoho protsesu na zaniattiakh zi spetskursu «Tekhnolohii zhyvopysnykh materialiv» v umovakh voiennoho stanu [Art-therapeutic aspects of organizing the educational process in classes on the special course «Technologies of painting materials» under martial law]. *Visnyk Nauky ta Osvity*, (2), 513–523. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-2-513-523

7. Ponomarenko, M. (2015). Osoblyvosti akvarelnoho zhyvopysu v portretnykh tvorakh Serhiia Lunova [Features of watercolor painting in the portrait works of Serhiy Lunov]. Aktualni Problemy Istorii, Teorii ta Praktyky Khudozhnoi Kultury, 35, 248–256. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=611011

8. Stepovyk, D. V. (Ed.). (1984). Taras Shevchenko: Zhyvopys, hrafika [Taras Shevchenko: Painting, graphics] (Album). Mystetstvo.

9. Tkachenko, M. I. (2023). Osoblyvosti ta metodyka tekhnik suchasnoho akvarelnoho zhyvopysu [Features and methods of modern watercolor painting techniques]. In Kultura i mystetstvo: Suchasnyi naukovyi vymir [Culture and art: Modern scientific dimension] (Conference proceedings, pp. 138–139). NAKKKiM. https://nakkkim.edu.ua/images/Instytuty/Akademiia/Vydannia/konferentsii/Tezy_02_11_2023_2.pdf#page=138

10. Fonvizin, A. (2020). Zhinohyi portret [Female portrait]. Arthive. https://arthive.com/artists/1912Artur_Vladimirovich_Fonvizin/works/494189Zhenskij_portret_1940e

11. ARTVSESVIT. (2023). Suchasnyky: Novitnie ukrainske mystetstvo [Contemporaries: Modern Ukrainian art]. https://www.artvsesvit.com/Gallery/gal-all/ukraine-modern/ukraine-modern-4.php

12. Little, C. (1998). The watercolors of John Singer Sargent. A Chameleon Book.

13. Olsson, C.-J. (2015). Swedish watercolour painting of the 1880s. *Art Bulletin of Nationalmuseum*, 22, 31–36. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:994803/FULLTEXT01.pdf

14. Top 20 contemporary watercolor artists: A curated anthology. (2025). Contemporary Art Issue. https://www.contemporaryartissue.com/top-20-contemporary-watercolor-artists-you-should-know/

Formation of professional competence of future artists and fine arts teachers in the process of working on a portrait in watercolour technique

Oleksandr Mykhailovych Petrovskyi
Applicant of the Third (Educational and Scientific) Level of Higher Education,
Assistant at the Department of Fine Arts
State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»
ORCID: 0009-0007-4941-6030

Kateryna Oleksiivna Biletina
Assistant at the Department of Fine Arts
State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»
ORCID: 0009-0000-6960-728X



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

The article addresses the problem of developing the professional competence of future artists and fine arts teachers in the process of learning watercolor portrait painting. The relevance of the study is driven by the need to enhance the professional training of art education students and to identify effective pedagogical approaches for cultivating their artistic, creative, and professional skills. Special attention is given to the specifics of the watercolor portrait as a form of educational and creative activity that integrates theoretical knowledge, practical skills, and creative thinking.

The pedagogical potential of teaching watercolor portraiture in developing professionally significant qualities is analyzed through the syllabus of the elective course «Practicum in Watercolor Painting: The Portrait» for art majors at the Faculty of Art and Graphics, The State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky». In particular, this includes the ability to observe and analyze nature, compositional thinking, rendering the structural and plastic features of form, color and tonal modeling, as well as the creative interpretation of the image. The significance of mastering the technological and expressive possibilities of watercolor for the development of students' professional mastery is highlighted.

It is demonstrated that instruction in watercolor portraiture is comprehensive in nature and serves as an essential component of future artists' professional training. The sequential mastery of portrait methodology, the development of technical proficiency in watercolor techniques, and the formation of the capacity for independent artistic problem-solving create the prerequisites for the professional competence development of future specialists.

Keywords: *professional competence, art education, watercolor portrait, watercolor technique, artistic and creative activity, teaching methodology, artistic mastery, creative development.*

Sun Rui

Scientific foundations for developing future vocal teachers' polyartistic awareness

UDC 378.016:78
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.13

Sun Rui
PhD student at the Department of Music Art and Choreography
State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
ORCID: 0009-0002-1127-6443

Дата першого надходження статті до видання: 25.07.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 28.08.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 09.11.2026

The aim of the article is to identify the scientific approaches, methodological principles, pedagogical conditions, and methods for developing future vocal teachers' polyartistic awareness.
The research methodology is based on a set of theoretical research methods, including general scientific methods (generalization and systematization), specific scientific analytical methods (conceptual and terminological, comparative, and problem-oriented analysis), and methodological discourse. The results of the study demonstrate the relevance of an integrated combination of methodological approaches that ensures the interrelationship of the worldview-value, semiotic, cognitive-analytical, and interpretive-practical components of polyartistic awareness development. Among the scientific foundations for developing future vocal teachers' polyartistic awareness, the leading approaches have been identified, namely axiological, culturological, semiotic, and polyartistic. The main methodological principles have been formulated, including motivated polyartisticity, semiotic-analytical immersion, and the intellectualization of the polyartistic interpretation of vocal works. Adherence to these principles determines the selection of pedagogical conditions, namely motivational support for a worldview-and-value-based attitude toward the concept of polyartisticity in vocal art, stimulation of a complex of polyartistic semiotic-analytical activities, accumulation and comprehension of polyartistic pedagogical interpretations, as well as the corresponding methods. It has been substantiated that the identified pedagogical conditions are aimed at developing future vocal teachers' ability to perceive artistic phenomena comprehensively, identify inter-artistic connections, interpret the polyartistic meanings of vocal works, and present their content artistically and pedagogically. Prospects for further research lie in the experimental verification of the effectiveness of the identified pedagogical conditions and methods.
Keywords: *polyartistic awareness, future vocal teachers, methodological approaches, principles, pedagogical conditions, vocal art, higher arts education.*

Introduction. In the postmodern era, the problem of polyartistic awareness has shifted its coordinates under the pressure of the understanding that there is no universal truth. Knowledge is now losing its systematic character and becoming fragmented, networked, and ironic. A vocal teacher is considered knowledgeable if he can navigate the flow of musical texts and quotations and perceive reality as a play of interpretations.

Polyartistic awareness involves development of the ability to perceive and understand artistic artifacts in a comprehensive manner. It emerges through learners' active interaction with various forms of art, in the process of interpreting the artistic content of works, and through the development of associative connections between music, painting, choreography, and other art forms. The problem is further complicated by the fact that contemporary art has become a space in which there are no rigid rules or canons, while mass culture merges with elite culture. Therefore, the search for scientific foundations for developing the polyartistic awareness of future vocal teachers is particularly timely.

Literature Review. The concept of polyartisticity has gained increasing attention in art-related scholarly research over the past decade. In particular, the phenomenon of polyartistic competence has been studied as an «integrative professional and personal quality» (Kshyvak, Frytsiuk, Selezniov, 2026, p. 65).

Scholars provide theoretical and methodological substantiation of the polyartistic approach and outline its practical dimensions (Stepanova, 2026, p. 118). Some researchers interpret the polyartistic approach as a system of methods through which «the expression and reflection of the individual's psychic energy, feelings, and emotions in artistic creativity occur by means of various areas of artistic activity and different art forms» (Hamolin, 2019). Sun Pengfei applies the polyartistic approach to addressing the problem of developing future music teachers' ability to interpret works of art semiotically (Sun Pengfei, 2018).

Since identifying the scientific foundations for addressing the problem of developing future vocal teachers' polyartistic awareness necessarily involves, in addition to the generalized polyartistic approach, the selection of a range of other approaches, principles, and pedagogical conditions, their thorough substantiation constitutes an urgent research task.

The purpose of the article. The article is aimed to identify the scientific approaches, methodological principles, pedagogical conditions, and methods for developing future vocal teachers' polyartistic awareness.

Research methodology is directed at achieving the purpose of the scholarly publication through the use of a set of theoretical research methods, including general scientific methods (generalization and systematization), specific scientific analytical methods (conceptual-terminological, comparative, and problem-oriented analysis), as well as methodological discourse. These methods make it

possible to identify the priorities of scholarly thought concerning the scientific foundations for addressing the problem of developing future vocal teachers' polyartistic awareness.

Results and Discussion. Based on the analysis of a substantial body of dissertation research in the field of higher education pedagogy, including arts education, with regard to its theoretical and methodological foundations, it can be stated that the most frequently employed approaches include the culturological, synergetic, axiological, interdisciplinary, activity-based, personal, competence-based, and acmeological. In particular, N. Ovcharenko emphasizes the importance of the culturological approach in the preparation of future specialists in the field of musical art, highlighting the value of the ability to «decode artistic meanings, while maintaining a certain degree of objectivity, which are formed only within the cultural experience of the era in which the composer created» (Ovcharenko, 2013, p. 79).

The provisions of L. Sultanova's doctoral dissertation concerning the substantiation of polycultural education for future teachers in pedagogical higher education institutions within the framework of axiological, culturological, interdisciplinary, and competence-based approaches should also be considered. According to her, the axiological approach makes it possible to study the future teacher «as a personality with a developed system of values that guides them in their social and professional interactions» (Sultanova, 2018, p. 13); the culturological approach directs research «towards culture as a priority in the education of the future teacher» (ibid.); the interdisciplinary approach focuses on the content of related disciplines, while the competence-based approach is aimed at developing a definition of multicultural competence (ibid.).

In her study of future musical art specialists' professional self-improvement, S. Simakova draws on such scientific approaches as acmeological, personality-oriented, culturological, synergetic, axiological, activity-based, and environmental (Simakova, 2025, p. 159). Within the framework of the acmeological approach, professional self-improvement is viewed as «the conscious development of one's own potential capabilities, qualities, and personality traits, as well as the aspiration to improve them through independent work on oneself, self-analysis, and self-knowledge» (ibid.). The personality-oriented approach is aimed at revealing one's own «Self,» developing the ability for independent activity and creative development, while the culturological approach is based on understanding a person as a «free and unique individual capable of self-determination through sociocultural interaction» (ibid.).

According to the researcher, the synergetic approach ensures consideration of the processes of self-organization and interaction among participants in the educational process, fostering a personality capable of self-improvement and responsible choice. At the same time, the axiological approach focuses on the formation of value orientations and the need for professional self-improvement (Simakova, 2025, p. 160). The activity-based approach involves the learner's active participation in the process of self-development through self-organization, self-control, and self-analysis, whereas the environmental approach regards the educational environment as a system of conditions and opportunities that «determine the success of the process of an individual's professional growth and stimulate them toward professional self-improvement» (Simakova, 2025, p. 161).

Among the scientific foundations for addressing the problems of preparing future teachers of the arts profile for vocal-pedagogical self-development, Liu Zhiguo identifies the synergetic, acmeological, axiological, anthropocentric, praxeological, creative-activity-based, and personal approaches. It should be noted that the synergetic approach, combined with the creative-activity-based approach, enables the researcher to interpret the vocal-pedagogical self-development of a future arts teacher as an open, nonlinear, self-organizing system of self-cognitive and self-designing activity aimed at self-actualization and self-creation in the field of music pedagogy and performance (Liu Zhiguo, 2026). In turn, the acmeological approach directs the vocal-pedagogical self-development of future arts teachers toward high professional achievements in vocal teaching and musical performance, while the axiological approach encourages them to engage in vocal-pedagogical self-development with due consideration of the worldview, aesthetic, and axiological orientations and values of musical art (ibid.).

At the same time, the anthropocentric approach enables Liu Zhiguo to substantiate contemporary goals and means of developing human abilities and fostering future teachers' readiness for vocal-pedagogical self-development, whereas the personal approach necessitates interpreting the vocal-pedagogical self-development of future arts teachers as a purposeful process of creative self-transformation of their spiritual, moral and ethical, as well as musical-aesthetic values, creative will, pedagogical orientation, and characterological traits (ibid.).

In analyzing research on the problem of selecting methodological approaches to addressing these issues in the preparation of future vocal teachers, it is appropriate to mention the proposal to employ the culturological, reflexive, arts-competence-based, personality-personalized, and communicative-synergetic approaches, which make it possible to develop an appropriate methodology effectively (Yang Pengfei, 2025). In turn, Pan Sheng (2021) emphasizes four generalized approaches to developing artistic-pedagogical literacy, namely the historical-culturological, arts-integrative,

functional-praxeological, and communicative-creative approaches (Pan Sheng, 2021).

Continuing the methodological discourse, it should be emphasized that the consideration of methodological approaches enables us to outline the logic of developing future vocal teachers' polyartistic awareness and to gain a deeper understanding of the internal mechanisms of their personal and professional growth. In this context, the semiotic-hermeneutic approach proposed by N. Ovcharenko is particularly noteworthy for its originality, as the scholar considers it universal for identifying the artistic meanings of works of art (Ovcharenko, 2014, p. 248).

The semiotic approach is closely related to the culturological and interdisciplinary approaches and functions in the humanities as an interdisciplinary tool for a polylogue of cultures through a system of signs and meanings. From this culturological perspective, according to Sun Pengfei, «the acquisition of the semiotic meanings of musical language is a natural process of combining perceived sound forms with reflection on one's own psychological responses and life situations that reveal the cultural functions of these forms» (Sun Pengfei, 2018, p. 8). In the process of semiosis, according to the scholar, a three-way relationship is established in an individual's consciousness among objects-denotata, sound forms, and meanings-designata (ibid.).

The extrapolation of the semiotic paradigm into the field of musicology has led to the emergence of musical semiotics as a distinct area of research. Thus, this approach makes it possible to interpret music as a semiotic space in which cultural codes, values, and symbols of intonation are formed and transmitted. In this regard, the productivity of the semiotic approach lies in identifying the close relationships between musical structures and ritual, poetry, visual arts, and sociocultural practices. Within this approach, attention should also be paid to the methodology proposed by I. Liashchenko (2026) for developing the semiotic competence of future musical art teachers, which is based on such methodological approaches as culturological, semiotic, hermeneutic, and axiological. It should be emphasized that the essence of the hermeneutic approach lies in the interpretation of texts; moreover, in the interpretation of musical works, this approach integrates all the others, namely the culturological, semiotic, and axiological approaches.

A review of the scholarly approaches relevant to our research necessarily includes Sun Pengfei's proposal concerning the set of approaches to developing future music teachers' ability to interpret works of art semiotically, culturological, polyartistic, activity-based, and comparative-analytical. The polyartistic approach is directly related to the problem addressed in our study. Since texts (sets of signs) belonging to different art forms actively interact with one another, «they often form universally meaningful unities (clusters), in which one sign 'refers' to another, outlining a broad sphere of artistic meaning filled with numerous objective and personal meanings» (Sun Pengfei, 2018, p. 8). In this regard, «polyartistic signs are represented by image-symbols of epic poetry, religious painting, and sculpture» (ibid.), becoming organic elements of dance and musical languages.

Finally, it is important to emphasize the close relationship between the polyartistic and culturological approaches for the purposes of our study. In particular, it is precisely through the polyartistic approach that the future vocal teacher becomes a subject of culturological processes.

The analysis and systematization of research findings make it possible to identify a tendency toward the formulation of methodological principles as derivatives of scientific approaches. In particular, Wei Liming substantiates a system of principles including cultural conformity, integration, intercultural communication, consciousness and activity, and encouragement of creative self-expression (Wei Liming, 2024, pp. 12–14). The scholar argues that the principle of cultural conformity focuses on organizing a cultural and educational space that is consistent with the culture of society, while the principle of integration ensures the interconnection of academic disciplines and the development of the ability to consider artistic phenomena in their interdependence. At the same time, the principle of intercultural communication makes it possible to expand the space of interaction among cultures and to develop the ability to interpret musical works in different cultural contexts. According to Wei Liming, the principle of consciousness and activity promotes the conscious acquisition of knowledge and stimulates cognitive activity, while the principle of encouraging creative self-expression makes it possible to activate learners' creative potential and create an artistic environment that fosters confidence and creative initiative (ibid.).

In the context of developing future vocal teachers' polyartistic awareness, such original principles as the «expansion of the boundaries of vocal professional knowledge and artistic-associative representations through the enrichment of experience in learning about related art forms» (Yang Pengfei, 2025, p. 182), the technological nature of the process of «developing intellectual-artistic and vocal-practical (interpretive-performance and pedagogical) skills» (ibid.), as well as «multidirectional professional self-realization», based on a dialogic and creative style of pedagogical communication, should also be taken into account (ibid.).

The pedagogical principles proposed by I. Liashchenko are consonant with our research, including the principles of historicity, cultural conformity, and text-centeredness of musical analysis; the «integrativity of interdisciplinary and music-theoretical

knowledge»; the structured and algorithmic nature and creativity of music-semiotic analysis; the «stage-by-stage interpretation of the musical text and immersion in the hermeneutic circle»; as well as the «priority of the values of musical art, reflexivity, and self-development in music-semiotic activity» (Liashchenko, 2026, p. 179).

Among the principles of semiotic interpretation of works of art, the principle of artistic-axiological tolerance is of particular importance for developing polyartistic awareness. It ensures «the inadmissibility of a teacher or any of the students declaring value judgments or evaluations that do not allow for alternatives and claim to be the only correct understanding of the figurative content of the perceived form of a work of art» (Sun Pengfei, 2018, p. 9).

Among the methodological principles of preparing future arts teachers for vocal-pedagogical self-development, Liu Zhiguo identifies the principles of «motivated activity, cognitive-praxical unity, self-design, and autocreation» (Liu Zhiguo, 2026, p. 116). Of these, the principle of cognitive-praxical unity is particularly relevant to our research, since polyartistic awareness presupposes an inseparable connection between knowledge and action, artistic-figurative comprehension and performance interpretation.

In seeking principles relevant to the issues addressed in our study, we take into account the position of Yan Peng. In the process of developing future vocal teachers' intercultural competence through a genre-and-style-based approach, the scholar adheres to the principle of worldview-and-motivational orientation, which involves identifying interrelationships among the values of different cultures of the world, as well as identifying musical worldviews. The principle of «immersion in culture» enables Yan Peng to accelerate the accumulation of theoretical knowledge about diverse musical cultures while achieving a balance between the global and the national, whereas the principle of intellectualization of the educational environment is implemented through interdisciplinary coordination and intercultural genre-and-style modeling.

Based on the results of a problem-oriented and comparative analysis of the body of research, we have formulated three leading methodological principles for developing the polyartistic awareness of future vocal teachers: motivated polyartisticity, semiotic-analytical immersion, and intellectualization of the polyartistic interpretation of vocal works. Adherence to these principles determines the selection of appropriate pedagogical conditions.

The results of the analysis of a number of studies have revealed several interpretations of pedagogical conditions, including their definition as a set of objective possibilities provided by the content, forms, methods, and means of pedagogical management and by the material-spatial environment, which ensure the successful achievement of the designed objectives (Khrykov et al., 2013, pp. 28–29).

It is also necessary to distinguish between pedagogical conditions and factors, since pedagogical conditions, which can appropriately be understood as «circumstances», are created by teachers, whereas factors exist objectively. It is precisely pedagogical conditions, understood as circumstances, that determine the development of the pedagogical process in a particular way. They are developed within specific research topics as a localized manifestation of regularities and principles.

The results of the analysis and systematization of a body of dissertation research have demonstrated that research objectives are often proposed as pedagogical conditions, including the development of learners' motivational and value sphere; influence on their cognitive and affective spheres; development of their musical abilities and artistic culture; formation of professional competences and sociocultural experience, and so forth. However, the implementation of particular goals and objectives depends precisely on the creation of appropriate pedagogical conditions. In another approach to defining pedagogical conditions, researchers formulate them as specific means of addressing pedagogical problems, such as the use of particular musical material, organization of learners' independent activities, use of the spiritual potential of musical art and innovative multimedia technologies, development and implementation of special courses, and so forth.

In the process of developing methodology for forming future vocal teachers' polyartistic awareness, we identified and substantiated a set of pedagogical conditions, namely: ensuring a worldview-and-value-based attitude toward the concept of polyartisticity in vocal art; stimulating a complex of polyartistic semiotic-analytical activities; and accumulating polyartistic pedagogical interpretations and their comprehension.

To implement the first pedagogical condition, we selected the methods that made it possible to trace the transformation of the content of educational components, reflecting learners' worldview-and-value-based understanding of the phenomenon of filling vocal art with synesthetic-associative modalities. Among the set of methods employed in this context, particular emphasis was placed on discussing the polyartistic specificity of vocal art, providing ongoing comments on the polyartistic content of a vocal work, and identifying the polyartistic artistic value of its vocal fabric. Emphasis was placed on the synergy and the sign and symbolic nature of inter-artistic knowledge, which encouraged greater attention to the worldview-and-value sphere in developing future vocal teachers' polyartistic awareness.

The implementation of the second pedagogical condition was manifested in the application of a set of methods related to the transformation of the content of professional disciplines, which made it possible to influence the cognitive-analytical sphere of awareness formation in the context of understanding

vocal art as a linguistically embodied conglomerate of synesthetic-associative modalities of different art forms. We actualized cognitive and exploratory methods, including the search for semiological constructs within the artistic-figurative sphere of a vocal work, the verbalization of the polyartistic meanings and expressive means of a vocal work, and synesthetic-associative questionnaires. These and other methods made it possible to emphasize semiotic literacy, the analytical ability to identify the polyartistic meanings of a vocal text, and didactic awareness as cognitive vectors in developing future vocal teachers' polyartistic awareness.

The implementation of the third pedagogical condition prompted the application of a range of methods that contributed to the transformation of the content of professional disciplines, enabling immersion in the design-and-interpretive sphere of awareness formation in the context of acquiring practical skills for reproducing the synesthetic-associative modalities of vocal art. Among the interpretive methods, the following may be highlighted: designing a strategy for realizing the polyartistic potential of a vocal work, polyartistic interpretive polylogue, and explicating the polyartistic content of a vocal work. Together with other methods, these approaches highlighted such characteristics of the development of future vocal teachers' polyartistic awareness as methodological and design competence, the ability to create polyartistic pedagogical interpretations, and the ability to present the polyartistic content of a vocal work artistically and pedagogically.

Conclusions and prospects for further research. Among the scientific foundations for developing future vocal teachers' polyartistic awareness, the leading approaches (axiological, culturological, semiotic, and polyartistic) have been identified; the main methodological principles have been formulated, namely motivated polyartisticity, semiotic-analytical immersion, and the intellectualization of the polyartistic interpretation of vocal works. Adherence to these principles determines the selection of pedagogical conditions (motivational support for a worldview-and-value-based attitude toward the concept of polyartisticity in vocal art; stimulation of a complex of polyartistic semiotic-analytical activities; accumulation and comprehension of polyartistic pedagogical interpretations), as well as the corresponding methods.

Prospects for further research lie in the experimental verification of the effectiveness of the identified pedagogical conditions and methods for developing future vocal teachers' polyartistic awareness and in the development of appropriate diagnostic tools for assessing the level of its formation.

BIBLIOGRAPHY

1. Вей Лімін (2024). *Теорія та практика формування здатності до* творчої самореалізації магістрантів музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання : реф. дис. ... д-ра. пед. наук. Київ. URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/72391f6d-b5ee-4248-b1fa-603680954f48/content

2. Гамолін, П. (2019). Поліхудожній підхід у підготовці майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в закладах позашкільної освіти *Актуальні питання гуманітарних наук,* Вип. 23, том 1, 121–123. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166148.

3. Кшивак, Ю., Фрицюк, В., & Селезньов, С. (2026). Розвиток поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 85,* 62–66. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2026-85-62-66.

4. Лю Чжиго (2026). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх викладачів мистецького профілю до вокально-педагогічного саморозвитку* (дис. ... д-ра філос., спец. 011 «Освітні, педагогічні науки)». Одеса. URL: https://old.pdpu.edu.ua/doc/vr/2026/doc_filosofii/lu_chzhigo/dis.pdf

5. Лященко, І. С. (2026). *Формування семіотичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на матеріалі дитячих музичних творів* (дис. ... д-ра філос., спец. 014 «Середня освіта (Музичне мистецтво)». Кривий Ріг.

6. Овчаренко, Н. А. (2013). Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка вищої та середньої школи*, *38,* 75–79.

7. Овчаренко, Н. А. (2014). Семіотичний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. *Педагогіка вищої та середньої школи*, *41,* 246–250.

8. Пань Шен (2021). Методика формування художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки : дис. ... д-ра філос., спец. 014 «Середня освіта (Музичне мистецтво)». Одеса. URL: https://old.pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/panshen/dis.pdf

9. Сімакова, С. (2025). Наукові підходи формування готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва до професійного самовдосконалення. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, 1(1),* 156–163. https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.20

10. Степанова, Л. В. (2026) Поліхудожність як онтологічний принцип синестезійного осягнення мистецького твору. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти, 35,* 113–120. URL: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.16.

11. Султанова, Л. Ю. (2018). *Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу* (дис. … докт. пед. н., спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти)». Київ.

12. Сунь Пенфей (2018). Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики : ареф. дис. … канд. пед. наук.

URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0825be8e-149f-45e0-80da-af8adbc93ee0/content

13. Хриков, Є. М., Адаменко, О. В., Савченко, С. В. (ред.) (2013). Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія. Луганськ.

14. Янь Пен (2025). Формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів вокалу за жанрово-стильовим підходом : дис. ... д-ра філос., спец. 011 «Освітні, педагогічні науки». Одеса. URL: https://old.pdpu.edu.ua/doc/vr/2025/doc_filosofii/yan_pen/dis.pdf

15. Ян Пенфей (2025). *Методика фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу України і Китаю на засадах європейської вокальної культури* : дис. ... докт. філос., спец. 014 «Середня освіта (Музичне мистецтво)». Одеса. URL: https://old.pdpu.edu.ua/doc/vr/2025/doc_filosofii/yan_penfei/dis.pdf

REFERENCES

1. Wei Liming (2024). Teoriia ta praktyka formuvannia zdatnosti do tvorchoi samorealizatsii mahistrantiv muzychnoho mystetstva v protsesi vokalno-khorovoho navchannia [Theory and practice of forming the ability to creative self-realization of master's students of musical art in the process of vocal and choral training] (ref. dys. ... dokt. ped. nauk). Kyiv. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/72391f6d-b5ee-4248-b1fa-603680954f48/content [in Ukrainian].

2. Hamolin, P. (2019). Polikhudozhnii pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv obrazotvorchoho mystetstva do roboty v zakladakh pozashkilnoi osvity [Polyartistic approach to preparing future visual arts teachers for work in extracurricular education institutions]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, Vyp. 23, tom 1, 121–123. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/23.166148 [in Ukrainian].

3. Kshyvak, Yu., Frytsiuk, V., & Seleznov, S. (2026). Rozvytok polikhudozhnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Development of Multi-Artistic Competence of Future Teachers of Musical Art]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia, 85, 62–66. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2026-85-62-66 [in Ukrainian].

4. Liu Zhiguo (2026). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh vykladachiv mystetskoho profiliu do vokalno-pedahohichnoho samorozvytku [Theoretical and methodical foundations of preparing future arts educators for vocal-pedagogical self-development] (dys. ... dokt. filos., spets. 011 Osvitni, pedahohichni nauky). Odesa. https://old.pdpu.edu.ua/doc/vr/2026/doc_filosofii/lu_chzhigo/dis.pdf [in Ukrainian].

5. Liashchenko, I. S. (2026). Formuvannia semiotychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva na materiali dytiachykh muzychnykh tvoriv [Formation of semiotic competence of pre-service music teachers through children's musical works] : dys. ... d-ra filos., spets. 014 Serednia osvita (Muzychne mystetstvo). Kryvyi Rih.

6. Ovcharenko, N. A. (2013). Kulturolohichnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Culturological approach in the professional training of future music teachers]. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly, 38, 75–79 [in Ukrainian].

7. Ovcharenko, N. A. (2014). Semiotychnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti [Semiotic approach in the professional training of future music teachers for vocal-pedagogical activity]. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly, 41, 246–250 [in Ukrainian].

8. Pan Sheng (2021). Metodyka formuvannia khudozhno-pedahohichnoi osvichenosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi fortepiannoi pidhotovky [Methods of forming artistic and pedagogical educatedness of future music art teachers in the course of piano training] (dys. ... dokt. filos., spets. 014 Serednia osvita (Muzychne mystetstvo). Odesa. https://old.pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/panshen/dis.pdf [in Ukrainian].

9. Simakova, S. (2025). Naukovi pidkhody formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv muzychnoho mystetstva do profesiinoho samovdoskonalennia [Scientific approaches to forming readiness for professional self-improvement of future specialists in musical art]. Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: pedahohika, 1(1), 156–163. https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.20 [in Ukrainian].

10. Stepanova, L. V. (2026) Polikhudozhnist yak ontolohichnyi pryntsyp synesteziinoho osiahnennia mystetskoho tvoru [Polyartisticity as an ontological principle of synesthetic comprehension of a work of art]. Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity, 35, 113–120. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series14.2026.35.16 [in Ukrainian].

11. Sultanova, L. Yu. (2018). Teoretychni i metodychni zasady polikulturnoi osvity maibutnoho vykladacha vyshchoho pedahohichnoho navchalnoho zakladu [Theoretical and methodological foundations of multicultural education of future teachers in higher pedagogical educational institutions] (dys. … dokt. ped. n., spets. 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity). Kyiv [in Ukrainian].

12. Sun Pengfei (2018). Formuvannia vminnia semiotychnoi interpretatsii tvoriv mystetstva v protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky (aref. dys. … kand. ped. nauk). https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0825be8e-149f-45e0-80da-af8adbc93ee0/content [in Ukrainian].

13. Khrykov, Ye.M., Adamenko, O.V., Savchenko, S.V. (red.) (2013). Metodolohichni zasady pedahohichnoho doslidzhennia [Methodological foundation of pedagogical research]: monohrafiia. Luhansk [in Ukrainian].

14. Yan Peng (2025). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vokalu za zhanrovo-stylovym pidkhodom [Formation of future vocal teachers' intercultural competence according to the genre-style approach] (dys. ... dokt. filos., spets. 011 Osvitni, pedahohichni nauky). Odesa. https://old.pdpu.edu.ua/doc/vr/2025/doc_filosofii/yan_pen/dis.pdf [in Ukrainian].

15. Yang Pengfei (2025). Metodyka fakhovoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv vokalu Ukrainy i Kytaiu na zasadakh yevropeiskoi vokalnoi kultury [Methods of professional training of future vocal teachers of Ukraine and China on the basis of european vocal culture] (dys. ... dokt. filos., spets. 014 Serednia osvita (Muzychne mystetstvo). Odesa. https://old.pdpu.edu.ua/doc/vr/2025/doc_filosofii/yan_penfei/dis.pdf [in Ukrainian].

Наукові засади формування поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу

Сунь Жуй
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: 0009-0002-1127-6443

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

Мета статті полягає у визначенні наукових підходів, методичних принципів, педагогічних умов та методів формування поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу.

Методологія дослідження реалізується за використання комплексу теоретичних дослідницьких методів, зокрема загальнонаукових (узагальнення й систематизація), конкретнонаукових аналітичних (понятт'єво-термінологічного, порівняльно-зіставного та проблемно-пошукового аналізу) та методологічного дискурсу. Результати дослідження засвідчили доцільність комплексного поєднання методологічних підходів, що забезпечують взаємозв'язок світоглядно-ціннісного, семіотичного, когнітивно-аналітичного та інтерпретаційно-практичного компонентів формування поліхудожньої обізнаності. Серед наукових засад формування поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу виокремлено провідні підходи (аксіологічний, культурологічний, семіотичний та поліхудожній), сформульовано головні методичні принципи (вмотивованої поліхудожності, семіотично-аналітичної зануреності та інтелектуалізації поліхудожньої інтерпретації вокальних творів), наслідування яких зумовлює вибір педагогічних умов (мотиваційне забезпечення світоглядно-ціннісного ставлення до концепту поліхудожності у вокальному мистецтві, стимулювання комплексу поліхудожньої семіотично-аналітичної діяльності, накопичення поліхудожніх педагогічних інтерпретацій та їх осмислення), а також відповідних їм методів. Обґрунтовано, що визначені педагогічні умови спрямовуються на розвиток здатності майбутніх викладачів вокалу до комплексного сприйняття мистецьких явищ, виявлення міжвидових художніх зв'язків, інтерпретації поліхудожніх смислів вокальних творів та їх художньо-педагогічної презентації. Перспективи подальших досліджень полягають в експериментальній перевірці ефективності визначених педагогічних умов і методів.

Ключові слова: *поліхудожня обізнаність, майбутні викладачі вокалу, методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, вокальне мистецтво, вища мистецька освіта.*

Богдан Михайлович Тимків

Методичні засади підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до науково-дослідної діяльності

УДК 378:37.011.3-051:73/76
DOI https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-3.14

Богдан Михайлович Тимків
доктор філософії, професор,
завідувач кафедри методики
викладання образотворчого
і декоративно-прикладного мистецтва
та дизайну
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника
ORCID: 0000-0002-3892-6015

Дата першого надходження статті
до видання: 14.08.2026
Дата прийняття статті до друку після
рецензування: 16.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті:
09.11.2026

У статті теоретично обґрунтовано та розкрито методичні засади підготовки здобувачів вищої освіти художньо-педагогічного профілю до науково-дослідної діяльності. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком сучасної мистецької освіти та потребою формування у майбутніх педагогів-художників готовності до поєднання науково-теоретичного аналізу з практичною творчою діяльністю. На основі аналізу наукових праць у галузі педагогіки мистецтва виокремлено три концептуальні напрями діяльності майбутнього вчителя-художника, що мають відображатися у змісті його методологічної підготовки: рефлексивно-естетичний, культуротворчий та художньо-технологічний.

Визначено специфіку методологічного інструментарію педагога-художника, яка полягає в інтеграції класичних педагогічних (спостереження, анкетування, експеримент), конкретно-наукових методів мистецтвознавства (історико-стилістичний, іконографічний, формальний аналіз) та сучасних арт-технологій. Охарактеризовано змістове наповнення процесу навчання, спрямоване на опанування студентами основ науково-дослідної та дослідно-аналітичної діяльності для самостійного проєктування освітнього процесу й написання курсових та кваліфікаційних робіт.

Обґрунтовано та впроваджено чотирирівневу систему практичних завдань для здобувачів вищої освіти (репродуктивний, частково пошуковий, дослідницький та творчий рівні), яка забезпечує поетапний розвиток дослідницької компетентності через синтез наукового та художньо-образного мислення. Наведено конкретні приклади завдань для кожного рівня, адаптованих до специфіки мистецько-педагогічної освіти (діагностика художнього розвитку учнів, аналіз підручників, розробка авторських арт-педагогічних проєктів). Доведено, що успішність наукового дослідження безпосередньо залежить від інтеграції системного, діяльнісного, культурологічного та арт-педагогічного підходів у процесі формування дослідницької культури майбутніх фахівців.

Ключові слова: *вища мистецько-педагогічна освіта, науково-дослідна діяльність, вчитель образотворчого мистецтва, мистецтвознавчий аналіз, дослідницькі завдання, художньо-естетичний розвиток, методологічна культура, методичні засади.*

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в системі вищої освіти України, зумовлені інтеграцією у європейський освітній простір, висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів. Сучасна школа потребує вчителя образотворчого мистецтва, який є не лише ретранслятором готових знань чи митцем-виконавцем, а й творчою особистістю, здатною до саморозвитку, критичного мислення та інноваційної діяльності. Важливою складовою формування такої компетентності є науково-дослідна діяльність студентів під час навчання у закладі вищої освіти.

Науково-дослідна робота майбутніх учителів образотворчого мистецтва має специфічний характер. Вона поєднує в собі класичний науковий пошук (педагогічний, мистецтвознавчий, психологічний) та художньо-творчу практику. Проте в реальності спостерігається певне відокремлення теоретичної підготовки студентів від їхньої практичної творчої діяльності. Традиційні підходи часто орієнтовані на репродуктивне засвоєння знань, що не забезпечує належної мотивації студентів до наукового пошуку в галузі мистецької освіти.

Крім того, існує суперечність між об'єктивною потребою суспільства у вчителях мистецьких дисциплін із високим рівнем дослідницької культури та недостатнім методичним забезпеченням процесу їхньої підготовки в умовах ЗВО. Виникає гостра потреба в обґрунтуванні цілісних методичних засад, які б гармонійно поєднували наукову теорію, методику викладання та художньо-практичний досвід фахівців.

Для майбутнього педагога-художника важливими стають уміння організувати науково-дослідну діяльність, поєднувати теоретичний аналіз із мистецькою творчою практикою та ефективно використовувати відомі наукові напрацювання в галузі педагогіки мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагоме значення для дослідження цієї проблеми мають розвідки науковців щодо формування науково-дослідницьких умінь і художньо-естетичних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва (О. Рудницька, Г. Сотська, О. Шевнюк). Проблеми професійної підготовки здобувачів вищої освіти мистецьких та педагогічних галузей висвітлено у працях сучасних дослідників художньої освіти (М. Пічкур, Л. Оршанський, Б. Тимків). Окремі роботи представляють проблему формування дослідницької компетентності здобувачів

вищої освіти у процесі виконання курсових та кваліфікаційних робіт мистецько-педагогічного спрямування.

Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва та формування їхньої дослідницької культури опираються на фундаментальні праці в галузі художньої освіти, педагогіки мистецтва та методології наукового пошуку. Вагоме значення для нашого дослідження мають концептуальні праці О. Рудницької, яка обґрунтувала інтегративний характер педагогіки мистецтва та наголошувала на важливості зв'язку наукового мислення з художньо-образним сприйняттям світу (Педагогіка: загальна та мистецька, 2005). Рудницької, яка обґрунтувала інтегративний характер педагогіки мистецтва та наголошувала на важливості зв'язку наукового мислення з художньо-образним сприйняттям світу (Педагогіка: загальна та мистецька, 2005). Питання модернізації вищої мистецько-педагогічної освіти та формування етнокультурної ідентичності майбутніх педагогів-художників детально висвітлено у роботах Г. Сотської та О. Шевнюк.

Проблематика підготовки здобувачів вищої освіти здатних до самостійного наукового пошуку в галузі культури і мистецтва, відображена у наукових розвідках Н. Бєлявіної, яка акцентує увагу на специфіці викладання фахових мистецьких дисциплін на методологічному рівні (Методика та методологія викладання фахових мистецьких дисциплін, 2021). Дослідження М. Пічкура та О. Тарасенко присвячені вдосконаленню професійної мистецько-педагогічної та творчої підготовки вчителів образотворчого мистецтва, де науково-дослідна діяльність розглядається як невіддільний компонент їхньої художньо-виконавської майстерності.

У контексті розробки змісту освітніх компонент з наукових досліджень, важливими є праці вчених, що визначають специфіку експериментальної роботи в закладах художньо-педагогічної освіти. Зокрема, О. Отич, зазначає, що розвиток індивідуальності майбутнього педагога в процесі науково-дослідної роботи повинен передбачати залучення його до таких форм експерименту, де інтегруються логіко-дискурсивне (наукове) та емоційно-образне (мистецьке) сприйняття дійсності (Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти, 2008).

Як бачимо, науковий пошук майбутніх вчителів образотворчого мистецтва має унікальний характер, оскільки поєднує класичні педагогічні методи (експеримент, спостереження, анкетування) зі специфічними арт-технологіями та мистецтвознавчим аналізом продуктів дитячої та мистецької професійної творчості. Ми суголосні з думкою авторів посібника «Основи наукових досліджень» для студентів факультету культури і мистецтв Львівського національного університету ім. І.Франка, що «навчальна функція такого курсу не повинна стати засобом обмеження для творчої фантазії та ініціативи, швидше навпаки - творчу енергію і здатність до образотворення треба залучити до того, аби сформувати у студента особливе науково-мистецьке чи науково-культурне бачення (Основи наукових досліджень, 2020).

Водночас, попри наявність ґрунтовних праць, особливості викладання освітніх компонентів з наукових досліджень для здобувачів вищої освіти з образотворчого мистецтва не завжди враховуються сучасні вимоги до виконання курсових і кваліфікаційних робіт та специфіки поєднання теорії й художньої практики. що потребує додаткового цілісного осмислення.

Мета дослідження – розкрити особливості методичних засад підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до науково-дослідної діяльності.

Цілепокладання у методиці підготовки вчителів образотворчого мистецтва спрямоване на інтеграцію теоретичної бази з практично-творчою діяльністю, формуючи цілісну методологічну культуру педагога. Воно передбачає розвиток дослідницьких навичок для перетворення наукової діяльності на інструмент професійного саморозвитку, що долає розрив між мисленням митця та науковця.

Методологія дослідження. Методологічну основу дослідження становить комплекс взаємопов'язаних наукових підходів, що дозволяють цілісно розглянути процес підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до науково-дослідної діяльності: системний підхід (забезпечує розгляд досліджуваної підготовки як цілісної педагогічної системи з визначенням її структурних компонентів, етапів та взаємозв'язків); діяльнісний підхід спрямований на безпосереднє залучення студентів до активної науково-пошукової та дослідно-аналітичної роботи, де теорія інтегрується з практикою; культурологічний підхід (дозволяє формувати методологічну культуру майбутнього педагога в контексті сучасного світового та національного мистецького простору); арт-педагогічний підхід зумовлює специфіку дослідження, інтегруючи наукове пізнання з художньо-образним мисленням та творчим самовираженням майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Для досягнення мети дослідження використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури (для виокремлення концептуальних напрямів діяльності); метод педагогічного моделювання та проєктування (для розробки й обґрунтування чотирирівневої системи практичних дослідницьких завдань); а також метод включеного спостереження за освітнім процесом ЗВО.

Результати та обговорення. Головним результатом дослідження є розробка та теоретичне обґрунтування методичних засад підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до науково-дослідної діяльності, що базуються на інтеграції наукового та художньо-образного мислення.

У процесі обговорення було детально проаналізовано концептуальні напрями діяльності учителя образотворчого мистецтва (рефлексивно-естетичний, культуротворчий та художньо-технологічний). На відміну від традиційних підходів у загальній педагогіці, де наукова робота студентів часто відірвана від їхнього фаху, запропоновані засади доводять, що специфіка методологічної культури вчителя образотворчого мистецтва вимагає обов'язкового синтезу класичних педагогічних методів із конкретно-науковими методами мистецтвознавства та арт-технологіями. Можливості арт-технологій в освітньому процесі значні, оскільки обумовлені їх «детермінантами і орієнтовані на активізацію творчих проявів особистості, реалізацію її пізнавально-інформаційних потреб в інтелектуальній і емоційно-вольовій сферах (Ефективність використання засобу арт-педагогіки в закладах вищої освіти, 2019).

Важливим елементом дискусії стало обґрунтування чотирирівневої системи практичних завдань (від репродуктивного до творчого). Порівняльний аналіз із наявними робочими програмами засвідчив, що поетапне ускладнення дослідницьких завдань (від аналізу підручників до проєктування авторських арт-педагогічних проєктів) дозволяє подолати психологічний бар'єр студентів-митців перед теоретичною роботою. Спільне обговорення проблеми в академічній спільноті підтверджує, що саме інтеграція системного, діяльнісного, культурологічного та арт-педагогічного підходів забезпечує цілісне формування дослідницької компетентності, готуючи майбутнього фахівця до самостійного проектування інноваційного освітнього середовища.

Сьогодні актуальною є потреба у висококваліфікованих педагогах-художниках, які мають ґрунтовну теоретичну та творчу підготовку, здатні до самостійної наукової діяльності. Ці фахівці повинні не лише добре орієнтуватися в нових методах педагогічних та мистецтвознавчих розробок, а й уміти впроваджувати їх результати у власну педагогічну та творчу діяльність.

Одним із нагальних завдань є методична підтримка здобувачів вищої освіти у їх наукових дослідженнях, яка передбачає допомогу студенту в визначенні методологічних підходів до науково-дослідної діяльності у сфері художньо-педагогічної освіти. Специфіка дослідження в галузі образотворчого мистецтва вимагає інтеграції педагогічного та естетико-мистецтвознавчого знання. Коректний вибір підходів до організації досліджень дозволяє виокремити три концептуальні напрями діяльності майбутнього вчителя-художника:

1. **Рефлексивно-естетичний** – орієнтований на розвиток художнього сприйняття, образного мислення та творчого потенціалу учнів;

2. **Культуротворчий** – спрямований на залучення особистості до національної та світової художньої спадщини, формування етнокультурної ідентичності;

3. **Художньо-технологічний** – пов'язаний із безпосереднім засвоєнням і трансформацією практичних умінь у різних видах образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва.

Саме навчання на освітньо-професійній програмі «Середня освіта (Образотворче мистецтво» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та на освітньо-професійній програмі «Середня освіта (Образотворче мистецтво» другого (магістерського) рівня вищої освіти допомагає здобувачам оволодіти основними принципами проведення наукового пошуку в художньо-педагогічній сфері діяльності. Методологічна культура майбутнього вчителя образотворчого мистецтва знаходить відображення в таких процесах, як: усвідомленому виборі та реалізації методів педагогічного, мистецтвознавчого та емпіричного дослідження; аналізі та визначенні сутності досліджуваних художньо-естетичних явищ, процесів художнього розвитку учнів із позиції сучасних підходів; розробленні та реалізації інноваційних продуктів художньо-педагогічної освіти у формі авторських методик, навчальних програм, моделей мистецьких занять, методичних рекомендацій; інтерпретації отриманих даних, поєднанні теоретичних висновків із практичними художньо-творчими результатами.

Під час навчання здобувачі вищої освіти проводять пошук, накопичення й обробку педагогічної та мистецтвознавчої інформації, а також організовують дослідно-експериментальну роботу на базі закладів освіти.

Основна мета для здобувачів вищої освіти - опанувати основи науково-дослідної та дослідно-аналітичної діяльності в галузі образотворчого мистецтва й художньої педагогіки для самостійного проєктування освітнього процесу та написання курсових і кваліфікаційних робіт. Основні завдання відображають специфіку підготовки здобувачів художньо-педагогічної освіти і передбачають:

– вивчення особливостей науково-педагогічних та мистецтвознавчих досліджень у галузі педагогіки мистецтва;

– опанування методів планування, організації та моделювання процесу художнього навчання і виховання;

– визначення ролі художньо-педагогічного експерименту, апробації та впровадження результатів дослідження в практику;

– засвоєння вимог до оформлення наукового апарату та методики підготовки курсових і кваліфікаційних робіт.

У процесі організації практичних занять та самостійної роботи здобувачів нами було адаптовано систему диференціації навчальних завдань за рівнями пізнавальної та науково-дослідної діяльності, що спирається на сучасні підходи професійної художньо-педагогічної дидактики, розроблені О. Шевнюк (Методика навчання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах, 2017) та на використанні «особистісно-орієнтованих інтерактивних технологій навчання (технології проблемного навчання, технології дебатів, кейс-технології тощо), що сприяє залученню майбутніх учителів образотворчого мистецтва до різноманітних форм творчої художньо-педагогічної діяльності, завдяки чому проявляється їхня активність, як універсальний «інструмент» самореалізації художньо-творчого потенціалу…» (Методологічні аспекти підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, 2019).

Відповідно до цього виокремлено чотири послідовні рівні завдань: репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький та творчий:

1. Репродуктивний рівень – передбачає відтворення студентами теоретичного матеріалу щодо методології науки, термінологічного апарату;

2. Частково пошуковий характер – вимагає застосування дослідницьких навичок для збору та аналізу мистецтвознавчої чи методичної інформації;

3. Дослідницькі завдання - передбачають самостійне застосування методів (наприклад, педагогічного спостереження, аналізу дитячих малюнків) для вирішення конкретного професійного завдання;

4. Творчі завдання - демонструють синтез наукового та художньо-образного мислення, здатність до створення нестандартних методичних чи творчих проєктів.

На технологічному рівні методології важливе значення мають методи, на які спирається здобувач вищої освіти. Окрім загальнотеоретичних методів (аналіз, синтез, порівняння, моделювання), у дослідженнях широко застосовуються специфічні методи: група герменевтико-семіотичних методів (семіотичний – розшифрування смислів і значень знаків і символів мистецьких творів; контекстний; інтерпретаційний; група методів мистецької компаративістики (порівняльно-історичний, аналітико-феноменологічний, структурно-функціональний) (Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва, 2023); педагогічні методи (цілеспрямоване спостереження за процесом художньої творчості учнів, аналіз продуктів творчої діяльності - образотворчих малюнків, творів декоративно-ужиткового мистецтва та скульптури, а також анкетування, інтерв'ювання вчителів та учнів) й математичні методи обробки результатів експерименту.

У таблиці 1 наведено приклади практичних завдань з наукових досліджень, розроблених спеціально для здобувачів вищої освіти художньо-педагогічного профілю.

Узагальнюючи дані таблиці 1, зазначимо, що запропоновані завдання забезпечують комплексну трансформацію позиції студента - від пасивного споживача інформації на репродуктивному рівні до активного дослідника-новатора на творчому етапі. Кожен рівень виступає необхідним складником цілісної системи, що гарантує поетапне підвищення дослідницької культури майбутніх фахівців. Особливе значення мають завдання дослідницького та творчого спрямування, оскільки вони безпосередньо моделюють майбутню професійну діяльність учителя-митця.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Викладання освітніх компонент

Таблиця 1

Приклади завдань для виконання майбутніми вчителями образотворчого мистецтва під час практичних занять із наукових досліджень

Рівень	Приклад завдання
Репродуктивний рівень	Наведіть визначення таких понять: методологія художньої освіти, мистецтвознавчий метод, педагогічний експеримент, художньо-естетичний розвиток.
Частково пошуковий рівень	Здійсніть порівняльний аналіз змісту та методів навчання образотворчого мистецтва у двох чинних шкільних підручниках (для 5–7 класів) за вибором.
Дослідницький рівень	Розробіть критерії, показники та інструментарій (діагностичну матрицю) для оцінювання рівня сформованості навичок живопису або композиційного мислення в учнів середньої школи. Обґрунтуйте вибір критеріїв з огляду на вікові особливості школярів (3-4 речення).
Творчий рівень	Перегляньте відеозапис відкритого уроку або майстер-класу відомого вчителя образотворчого мистецтва. Здійсніть комплексний аналіз цього заняття за такими показниками: 1) інноваційність художньо-педагогічних методів; 2) ефективність використання наочності та сучасних цифрових засобів та технологій навчання; 3) методи активізації творчої уяви учнів. Запропонуйте власну модифікацію цього уроку з використанням сучасних арт-технологій.

з наукових досліджень для майбутніх учителів образотворчого мистецтва має виражену інтегративну специфіку. На загальнонауковому рівні ефективними є такі підходи: системний та комплексний – для дослідження художньо-освітнього простору; діяльнісний – оскільки розвиток художніх навичок відбувається безпосередньо у практичній образотворчій діяльності; історичний та культурологічний – для вивчення генези мистецьких стилів та художніх традицій.

Успішність наукового дослідження майбутнього педагога-художника безпосередньо залежить від узгодженості обраних методологічних підходів із практичними методами аналізу художньої творчості. Запропонована у статті чотирирівнева система завдань (репродуктивний, частково пошуковий, дослідницький, творчий) дозволяє забезпечити формування високого рівня дослідницької компетентності магістрів, що сприятиме модернізації сучасної мистецької освіти.

Перспективи досліджень включають експериментальну перевірку запропонованої чотирирівневої системи завдань та розробку критеріїв оцінювання дослідницької компетентності магістрів образотворчого мистецтва. Подальший розвиток теми передбачає створення навчально-методичного забезпечення та дослідження інтеграції арт-педагогічних підходів із цифровими технологіями.

Інформація про використання штучного інтелекту. Під час підготовки статті інструменти штучного інтелекту використовувалися виключно для мовного редагування, перевірки граматики, перекладу або інших допоміжних завдань, без використання згенерованих ними об'єктів як результатів академічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бєлявіна, Н. (2021). *Методика та методологія викладання фахових мистецьких дисциплін: підручник*. НАКККіМ. URL: http://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/2467

2. Крохмальний, Р. (Ред.). (2020). Основи наукових досліджень (2-ге вид., перероб. і допов.). ЛНУ імені Івана Франка. URL: https://kultart.lnu.edu.ua/wpcontent/uploads/2021/04/OND_2020-1-1-8.pdf

3. Отич, О. (2008). Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти. Зелена Буковина. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3123

4. Реброва, О. (2023). Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва (3-тє вид., перероб. і допов.). ПНПУ імені К. Д. Ушинського. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/18469

5. Рудницька, О. (2005). Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальна книга - Богдан.

6. Сотська, Г., & Кузьменко, Г. (2019). Методологічні аспекти підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2 (29), 17–21. DOI: https://doi.org/10.15587/2519-4984.2019.161529.

7. Шевнюк, О. (2017). Методика навчання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах. Освіта України.

8. Шульженко, О. (2019). Ефективність використання засобу арт-педагогіки в закладах вищої освіти. Молодий вчений, 8(72), 260–263. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-55.

REFERENCES

1. Bieliavina, N. (2021). Metodyka ta metodolohiia vykladannia fakhovykh mystetskykh dystsyplin: pidruchnyk [Methods and methodology of teaching professional art disciplines: textbook]. NAKKKiM. URL:http://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/2467

2. Krokhmalnyi, R. O. (Ed.). (2020). Osnovy naukovykh doslidzhen [Fundamentals of scientific research] (2nd ed., rev. and enl.). LNU imeni Ivana Franka. URL: https://kultart.lnu.edu.ua/wpcontent/uploads/2021/04/OND_2020-1-1-8.pdf

3. Otych, O. (2008). Mystetstvo u rozvytku indyvidualnosti pedahoho: istorychnyi i metodolohichnyi aspekty [Art in the development of a teacher's individuality: Historical and methodological aspects]. Zelena Bukovyna. URI:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3123

4. Rebrova, O. (2023). Metodolohiia i metody doslidzhen pedahohiky mystetstva [Methodology and research methods of art pedagogy] (3rd ed., rev. and enl.). PNPU imeni K. D. Ushynskoho. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/18469

5. Rudnytska, O. (2005). Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: General and artistic]. Navchalna knyha – Bohdan.

6. Sotska, H., & Kuzmenko, H. (2019). Metodolohichni aspekty pidhotovky maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Methodological aspects of training future fine arts teachers]. ScienceRise: Pedagogical Education, 2(29), 17–21. DOI: https://doi.org/10.15587/2519-4984.2019.161529

7. Shevniuk, O. (2017). Metodyka navchannia obrazotvorchoho mystetstva u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Methodology of teaching fine arts in higher educational institutions]. Osvita Ukrainy.

8. Shulzhenko, O. (2019). Efektyvnist vykorystannia zasobu art-pedahohiky v zakladakh vyshchoi osvity [Efficiency of using art-pedagogic means in higher education staff]. Molodyi Vchenyi, 8(72), 260–263. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-8-72-55

Methodological foundations of training future fine arts teachers for research activities

Bohdan Mykhailovych Tymkiv
Doctor of Philosophy, Professor,
Head of the Department of Visual Arts, Decorative and Applied Arts, and Design Methods of Teaching Educational and Scientific
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: 0000-0002-3892-6015

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)

The article theoretically substantiates and reveals the methodological foundations of preparing higher education students of arts and pedagogical profile for research activities. The relevance of the study is driven by the rapid development of modern art education and the need to develop future artist-educators' readiness to combine scientific and theoretical analysis with practical creative activities. Based on the analysis of scholarly works in the field of art pedagogy, three conceptual directions of a future art teacher's activity are identified, which should be reflected in the content of their methodological training: reflexive-aesthetic, culture-creative, and artistic-technological.

The specificity of the artist-educator's methodological tools is determined, which consists in the integration of classical pedagogical methods (observation, questioning, experiment) with concrete scientific methods of art history (historical-stylistic, iconographic, formal analysis) and modern art technologies. The article characterizes the content of the learning process aimed at students' mastering the basics of research and analytical activities for the independent design of the educational process and writing term papers and qualification theses.

The author substantiates and implements a four-level system of practical tasks for higher education students (reproductive, partially exploratory, research, and creative levels), which ensures the gradual development of research competence through the synthesis of scientific and artistic-imaginative thinking. Specific examples of tasks for each level adapted to the specifics of art and pedagogical education are provided (diagnostics of students' artistic development, textbook analysis, development of original art-pedagogical projects). It is proven that the success of scientific research directly depends on the integration of systemic, activity-based, cultural, and art-pedagogical approaches in the process of forming the research culture of future specialists.

Keywords: *higher art and pedagogical education, research activity, artist-educator, art history analysis, research tasks, artistic and aesthetic development, methodological culture, methodological foundations.*

НОТАТКИ

Наукове видання

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКІ МИСТЕЦЬКІ СТУДІЇ

Науковий журнал

Випуск 3 (14)

Коректура • *С. Корзун*

Комп’ютерна верстка • *В. Грицик*

Формат 60×84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 12,86. Ум. друк. арк. 12,32.
Дата розміщення онлайн: 09.11.2026. Дата друку: 16.11.2026.
Замовлення № 1026/880. Наклад 150 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.