

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

Головатюк Іван Григорович

УДК 378.792.8.793.3/796-045(73):37.043

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
АКТОРІВ СЦЕНІЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

01 – Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ І. Г. Головатюк

Науковий керівник

Ольга СОРОКА, д-р пед. наук, проф.

(прізвище, ім'я, по-батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Тернопіль – 2026

АНОТАЦІЯ

Головатюк І. Г. Формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2026.

У дисертаційному дослідженні розв'язано актуальне наукове завдання щодо вивчення теоретичних, методичних та практичних аспектів формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій у закладах вищої освіти. Встановлено, що готовність майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності є інтегративним особистісно-професійним утворенням, що охоплює мотиваційну спрямованість на професію, систему фахових знань і вмінь, здатність до їх творчої реалізації у сценічній діяльності, а також сформованість особистісних якостей і рефлексивних умінь, які забезпечують ефективне здійснення професійної діяльності та подальший професійний розвиток.

У ході аналізу освітніх програм підготовки бакалаврів спеціальності 026 «Сценічне мистецтво» п'яти закладів вищої освіти виокремлено освітні компоненти, що спрямовані на формування означеного феномену. Встановлено, що освітні компоненти «Майстерність актора», «Сценічна мова», «Історія театру», «Тренінг з майстерності актора», «Мовно-голосовий тренінг», «Ритміка та основи сценічного руху» володіють потенціалом для впровадження інноваційних технологій, зокрема тренінгових та арт-терапевтичних. Особливу увагу зосереджено на характеристиці інноваційних технологій як системи цілеспрямованих, науково обґрунтованих педагогічних засобів, методів і форм організації освітнього процесу, що спрямовані на його оновлення, підвищення ефективності та забезпечення особистісно орієнтованого розвитку здобувачів освіти.

У результаті узагальнення та систематизації наукових джерел визначено компоненти сформованості готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва (мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, регулятивно-емоційний та інтегративно-особистісний) та виокремлено відповідні показники. У ході практичного дослідження готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності охарактеризовано рівні (низький, середній, достатній та високий) і підбрано діагностичний інструментарій для оцінювання стану її сформованості.

Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій: 1) створення творчо-інноваційного освітнього середовища, що забезпечує активне залучення майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійно-творчої діяльності; 2) комплексне впровадження інноваційних форм, методів і технологій у процес професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва; 3) організація психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва, спрямованого на розвиток емоційної саморегуляції, стресостійкості та профілактику емоційного вигорання в умовах інтенсивної творчої діяльності; 4) педагогічне стимулювання професійного саморозвитку майбутніх акторів сценічного мистецтва засобами рефлексії та творчої діяльності.

На основі використання педагогічного моделювання розроблено структурну модель формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій, що охоплює три блоки: *теоретико-методологічний* (мету; методологічні підходи (компетентнісний, культурологічний, системний, особистісно орієнтований); дидактичні й специфічні принципи навчання); *змістово-процесуальний* (етапи формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності; освітні компоненти; інноваційні технології; акторський арт-тренінг); *діагностично-результативний* (компоненти (мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний,

регулятивно-емоційний та інтегративно-особистісний); рівні (низький, середній, достатній, високий) і результат). Організаційно-педагогічні умови забезпечують дієвість представленої моделі.

Визначено потенціал інноваційних технологій у формуванні акторської майстерності майбутніх фахівців сценічного мистецтва та з'ясовано, що перевагами використання інноваційних технологій під час практичної підготовки у закладах вищої освіти є розвиток творчого потенціалу здобувачів освіти, формування професійних компетентностей, підвищення мотивації до навчання, активізація пізнавальної діяльності, удосконалення комунікативних умінь, розвиток емоційної виразності та здатності до саморефлексії майбутніх акторів. У практичному плані розроблені й упроваджені в освітній процес закладів вищої освіти комплекс арт-терапевтичних технологій та акторський арт-тренінг.

Для досягнення кількісних і якісних змін щодо формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності було проведено експеримент, який передбачав констатувальний, формувальний і контрольний етапи. У ході експериментального дослідження було визначено початковий та кінцевий стан сформованості мотиваційно-цільового, змістово-діяльнісного, регулятивно-емоційного та інтегративно-особистісного компонентів готовності; експериментально перевірено ефективність виокремлених педагогічних умов і розробленої структурної моделі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності; здійснено кількісний та якісний аналіз отриманих результатів на основі використання методів математичної статистики.

Проведене наукове дослідження має теоретичну значущість для подальшого вивчення та вирішення проблеми формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані викладачами закладів різного рівня акредитації мистецького напрямку, що здійснюють підготовку майбутніх акторів сценічного мистецтва,

для розробки монографій, підручників, навчально-методичних посібників, проведення науково-методичних семінарів і занять у системі післядипломної мистецької освіти.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та впровадженні в професійну підготовку майбутніх акторів сценічного мистецтва акторського арт-тренінгу й комплексу вправ із використанням арт-терапевтичних технологій, обґрунтуванні й апробації педагогічних умов, що позитивно впливають на формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. Дібрано діагностичний інструментарій для дослідження стану готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, майбутні актори, професійна підготовка, інноваційні технології, творчість, тренінг, акторський арт-тренінг, арт-терапевтичні технології, творчо-інноваційне освітнє середовище, організаційно-педагогічні умови, структурна модель, компетентність, мистецтво, сценічне мистецтво.

ABSTRACT

Holovatiuk Ivan. Developing readiness for professional activity of future performing arts actors through innovative technologies. – A qualifying scientific work submitted as a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 “Education / Pedagogy” in the speciality 015 “Professional Education (by specialisations)”. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2026.

The dissertation addresses an urgent scientific problem concerning the theoretical, methodological, and practical aspects of developing the readiness of future performing arts actors for professional activity through innovative technologies in higher education institutions. It is established that the readiness of future performing arts actors for professional activity is an integrative personal and professional construct encompassing motivational orientation towards the profession, a system of professional knowledge and skills, the ability to apply them in stage performance creatively, as well as developed personal qualities and reflective skills that ensure effective professional activity and further professional development.

Based on the analysis of bachelor’s degree programmes in Speciality B6 “Performing Arts” offered by five higher education institutions, educational components aimed at fostering the defined phenomenon have been identified. It has been found that the disciplines “Acting Skills,” “Stage Speech,” “History of Theatre,” “Acting Skills Training,” “Voice and Speech Training,” and “Rhythm and Fundamentals of Stage Movement” have the potential for implementing various innovative technologies, particularly training-based and art-therapeutic approaches. Special attention is given to the characterisation of innovative technologies as a system of purposefully designed, scientifically grounded pedagogical tools, methods, and forms of organising the educational process, aimed at its renewal, increased effectiveness, and the learner-centred development of students.

As a result of the generalisation and systematisation of scholarly sources, the components of the readiness formation of future performing arts actors have been identified, including the motivational and goal-oriented component, the content and activity-based component, the regulatory and emotional component, and the integrative personal component, along with their corresponding indicators. In the course of the empirical study of future performing arts actors' readiness for professional activity, levels of its formation (low, medium, sufficient, and high) were characterised, and appropriate diagnostic tools were selected to assess its development.

Organisational and pedagogical conditions ensuring the effective developing of future performing arts actors' readiness for professional activity through innovative technologies have been substantiated, namely: 1) the creation of a creative and innovative educational environment that ensures active involvement of future performing arts actors in professional and creative activity; 2) the integrated implementation of innovative forms, methods, and technologies in the process of professional training of future performing arts actors; 3) the organisation of psychological and pedagogical support for professional training aimed at developing emotional self-regulation, stress resistance, and preventing emotional burnout in conditions of intensive creative activity; 4) pedagogical stimulation of future performing arts actors' professional self-development through reflection and creative activity.

Based on the use of pedagogical modelling, a structural model for developing the readiness of future performing arts actors for professional activity through innovative technologies has been designed. The model comprises three blocks: the theoretical and methodological block (aim; methodological approaches, including competence-based, cultural, systems, and learner-centred approaches; didactic and specific principles of instruction); the content and procedural block (stages of developing future actors' readiness for professional activity; educational components; innovative technologies; acting art-training); and the diagnostic and results-oriented block (components – motivational and goal-oriented, content and

activity-based, regulatory and emotional, and integrative personal; levels – low, medium, sufficient, and high; and outcome). Pedagogical conditions ensure the effectiveness of the presented model.

The potential of innovative technologies in developing acting skills of future performing arts specialists has been identified, and it has been found that the advantages of using innovative technologies in practical training in higher education institutions include the development of students' creative potential, formation of professional competences, increased learning motivation, activation of cognitive activity, improvement of communicative skills, development of emotional expressiveness, and enhancement of future actors' ability to self-reflect. In practical terms, a set of art-therapeutic exercises and acting art-training have been developed and implemented in the educational process of higher education institutions.

To achieve quantitative and qualitative changes in the development of future performing arts actors' readiness for professional activity, an experiment was conducted, which included ascertaining, formative, and control stages. During the experimental study, the initial and final levels of development of the motivational and goal-oriented, content and activity-based, regulatory and emotional, and integrative personal components of readiness were determined. The effectiveness of the identified organisational and pedagogical conditions and the developed structural model for developing future performing arts actors' readiness for professional activity was empirically tested. A quantitative and qualitative analysis of the obtained results was carried out using mathematical statistical methods.

The conducted research has **theoretical significance** for further study and resolution of the problem of developing future performing arts actors' readiness for professional activity through innovative technologies. The materials of the dissertation research may be used by lecturers in higher education institutions of various accreditation levels in the field of arts education who are engaged in training future performing arts actors, as well as for the development of monographs, textbooks, teaching and methodological manuals, the organisation of scientific and

methodological seminars, and teaching within the system of postgraduate arts education.

The **practical significance** of the study lies in the development and implementation of an acting art-training programme and a set of exercises using art-therapeutic technologies in the professional training of future performing arts actors. A diagnostic toolkit for assessing the state of readiness of future performing arts actors in the Field of Knowledge B “Culture, Arts and Humanities” for professional activity has been selected. The pedagogical conditions that positively influence the development of future performing arts actors’ readiness for professional activity have been substantiated and tested. An acting art-training programme and a set of exercises using art-therapeutic technologies have been developed and implemented in the process of studying the educational components “Acting Skills,” “History of Theatre,” “Stage Speech,” “Acting Skills Training,” “Voice and Speech Training,” and “Rhythm and Fundamentals of Stage Movement,” aimed at developing future actors’ readiness for professional activity.

Keywords: readiness for professional activity; future actors; professional training; innovative technologies; creativity; training; acting art-training; art-therapy technologies; creative and innovative educational environment; organisational and pedagogical conditions; structural model; competence; art; performing arts.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

- Головатюк, І. (2017b). Арт-терапія у зарубіжній науковій традиції. *Науковий вісник Ужгородського ун-ту. Серія Педагогіка. Соціальна робота*, 2(41), 63–66.
- Головатюк, І. Г. (2017d). Потенціал арт-терапевтичних технологій у підвищенні якості освіти у вищих навчальних закладах. *Вісник Луганського національного ун-ту імені Т. Шевченка*, 8(313), II, 16–23.
- Головатюк, І. Г. (2018b). Застосування інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх акторів у контексті підвищення якості освіти в закладах вищої освіти. *Вісник Луганського національного ун-ту імені Т. Шевченка*, 8(322), I, 5–11.
- Головатюк, І. Г. (2024d). Педагогічні умови формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 3(51), 60–65. doi: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-3-08>
- Головатюк І. Г. (2025c). Діагностика стану готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*, 6, 25–31. DOI: <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2025.6.3>
- Holovatiuk, I. (2025). A model for shaping future actors' readiness for professional activities using innovative techniques. *Молодь і ринок*, 3(235), 168–172. doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.326154>

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

- Головатюк, І.Г. (2017a). Арт-терапевтичні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей. *Гуманітарні студії НАКККіМ – 2017: матер. Міжнар. наук.-теор. конф. (Київ, 23 листопада 2017 р.)*. К.: НАКККіМ, 49–51.

- Головатюк, І. (2017с). Вплив арт-терапії на особистість в умовах сучасної соціально-політичної ситуації в Україні. *Соціально-правовий захист населення в умовах воєнних конфліктів та терористичних загроз*: матер. доп. та повід. Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 22 вересня 2017 р.). Ужгород: ПП Роман О. І., 35–36.
- Головатюк, І.Г. (2017е). *Становлення арт-терапії як науки*. Prospects of World Science – 2017: Materials of XII International research and practice conference (Sheffield, July 30th–August 7th, 2017). Vol.3. Sheffield: Science and Education LTD, 29–32.
- Головатюк, І.Г. (2018а). Арт-терапевтичні технології під час підготовки майбутніх фахівців мистецького напрямку. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій*: матер. II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Слов'янськ, 4–5 жовтня 2018 р.). Слов'янськ: Папірус, 252–256.
- Головатюк, І.Г. (2018с). Потенціал арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми (на прикладі Тернопільського обласного академічного театру актора і ляльки). *Соціальна робота: виклики сьогодення*. Зб. наук. праць за матер. VII Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 26–27 квітня 2018 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 29–31.
- Головатюк, І.Г. (2021а). Арт-терапія в інклюзивній освіті. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. Матер. I Всеукр. міждисциплін. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 8 квітня 2021 р.) / Упор. Удич З.І. Тернопіль: ТНПУ, 49–52.
- Головатюк, І. (2021b). Застосування арт-терапевтичних технологій в роботі зі студентами з особливими освітніми потребами. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: Зб. наук. пр. за матер. X Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук. (Тернопіль, 13–14 травня 2021 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 338–341.
- Головатюк, І.Г. (2021с). Професійна підготовка майбутніх акторів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні проблеми освітньо-виховного процесу в умовах карантинних обмежень та дистанційного навчання*:

- зб. наук. праць Міжнар. наук.-метод. конф. (Харків, 6–7 квітня 2021 р.).
Харків: ХНУБА, 12–13.
- Головатюк, І. (2022а). Застосування арт-терапевтичних технологій у професійній підготовці майбутніх акторів засобами ТЗН. *Філософські виміри техніки: Зб. тез III Міжнар. наук. конф. молодих учених та студентів* (Тернопіль, 1–2 грудня 2022 р.) / Упор.: А. А. Криськов, Н. В. Габрусєва. Тернопіль: ТНТУ, 125–126.
- Головатюк, І. (2022b). Педагогічний потенціал арт-терапевтичних технологій в умовах інклюзивної освіти в ЗВО. *Соціальна робота: виклики сьогодення. Зб. наук. праць за матер. XI Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук* (Тернопіль, 24–25 листопада 2022 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 135–138.
- Головатюк, І., & Яцишина, О. (2022c). Ціннісні орієнтири арт-терапії в системі вищої освіти. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: зб. тез IV Міжнар. наук.-практ. конф.* (Тернопіль, 13–14 травня 2022 р.) / Ред. кол.: Морська Н. Л., Литвин Л. М., Поперечна Г. А. Тернопіль: Вектор, 378–380.
- Головатюк, І. (2023а). Зарубіжні підходи до використання арт-терапії у спеціальній освіті. *Соціальна робота: виклики сьогодення. Зб. наук. праць за матер. XII Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук* (Тернопіль, 25–26 травня, 2023 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 126–129.
- Головатюк, І. (2023b). Ціннісні орієнтири майбутніх акторів сценічного мистецтва. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: Зб. наук. праць за матер. V Міжнар. наук.-практ. конф.* (Тернопіль, 11–12 травня, 2023 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 123–126.
- Головатюк, І. (2024а). Арт-терапевтичні технології у процесі реалізації мистецької освіти у ЗВО. *Управління та інновації в освіті: досвід,*

- проблеми та перспективи*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 21–22 листопада 2024 р.). Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 71–73.
- Головатюк, І. (2024b). Арт-терапія як засіб оптимізації соціально-психологічного клімату у творчому колективі. *Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів і дизайнерів*: матер. VI наук.-метод. семінару / Головні редактори: Г. В. Локарева, Ю. В. Гончаренко (Запоріжжя, 18 квітня 2024 р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 8–11.
- Головатюк, І. (2024c). Арттерапія в мистецькій освіті. *Професійна мистецька освіта. Методичні аспекти*: матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 07 лютого 2024р.). К.: Академперіодика, 37–40.
- Головатюк, І. (2024e). Потенціал і загрози сучасної науки. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: зб. тез VI Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 17–18 травня 2024р.). Тернопіль: ТНПУ, 277–278.
- Головатюк, І. (2024f). Застосування арт-терапевтичних технологій в роботі театру актора і ляльки в умовах війни. *Мистецтво як культурно-освітній бренд: проблеми і пріоритети розвитку*: зб. матер. I Міжнар. симпоз., присвяченого 70-річчю членства України в ЮНЕСКО (Чернівці, 24–26 квітня 2024р.) / за заг. ред. І. І. Бойчук. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 446–448.
- Головатюк, І.Г. (2025a). Арт-терапія як інструмент формування особистості майбутніх акторів. *Актуальні питання професійної освіти в сфері перформативного мистецтва України*: збірник тез III Всеукр. наук.-творч. конф. (Київ, 24–25 лютого 2025р.). К.: КНУТКТ імені І.К. Карпенка-Карого, 9–11.
- Головатюк, І.Г. (2025b). Володимир Михайлович Лісовий – людина-театр: був театром, жив театром, дихав театром (світлій пам'яті режисера). *Мистецтво як культурно-освітній бренд: проблеми та пріоритети розвитку*: збірник тез II Міжнар. симпоз., присвяченого 150-річчю

заснування Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та 80-річчю заснування ЮНЕСКО (Чернівці, 21–25 жовтня 2025 р.)/ за заг. ред. І. І. Бойчук. Чернівці: Чернівец. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 511–515.

Головатюк, І.Г. (2025d). Іпотерапія як метод психоемоційного розвантаження. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: Зб. наук. праць за матер. XIV Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук (Тернопіль, 24–25 квітня 2025 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 129–133.

Головатюк, І.Г. (2025g). Організація навчання майбутніх акторів сценічного мистецтва в умовах війни. *Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів та дизайнерів*: матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару (Запоріжжя, 17–18 квітня 2025 р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 25–27.

Головатюк, І. (2025h). Ціннісні орієнтири мистецької освіти. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: збірник тез VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 15–16 травня 2025 р.). Ред. кол.: Морська Н. Л., Литвин Л. М., Поперечна Г. А. Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В, 205–207.

Головатюк, І. (2026a). Гуманістична парадигма театральної критики XXI століття: театр як суб'єкт трансформацій. *Театр як суб'єкт трансформацій*: матер. I Міжнар. наук.-практ. конф. (Рівне, 19–20 березня 2026 р.). Рівне: РДГУ, 87–90.

Головатюк, І. (2026b). Контрактна система в сучасному українському театрі: виклики для творчої свободи та театральної освіти. *Сучасний театр і освіта: перформативні стратегії та практики*: зб. Матер. IV Всеукр. наук.-творч. конф. (Київ, 27 березня 2026 р.). К.: Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, 17–20.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

Головатюк, І.Г. (2017f). Теоретичні основи застосування арт-терапії у процесі професійної підготовки фахівців. *Молодий вчений*, 7(47), 276–279.

Головатюк, І.Г., & Яцишина, О.В. (2020). Використання арт-терапевтичних технологій в управлінні закладами освіти в США. Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія / за загальною редакцією В. П. Кравця, Г. М. Мешко. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 295–306.

Методичні рекомендації

Головатюк, І.Г. (2025e). Методичні рекомендації до курсу «Акторський тренінг» для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 026 Сценічне мистецтво. Тернопіль: ФОП Осадца Ю., 2025. 24 с.

Головатюк, І.Г. (2025f). Методичні рекомендації до курсу «Майстерність актора» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності В6 Перформативні мистецтва освітньо-професійної програми «Акторське мистецтво». Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В., 2025. 32 с.

Мистецькі творчі проєкти

Головатюк І.Г. Думка людини-4. До 40-річчя Тернопільського академічного театру актора і ляльки. Головний режисер Лісовий Володимир Михайлович. Проєкт представлено на II Міжнар. симпоз., присвяченому 150-річчю заснування Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та 80-річчю заснування ЮНЕСКО. 21-25 жовтня 2025, м. Чернівці. <https://www.youtube.com/watch?v=L09PoeFIUHs&t=1401s>



ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ABSTRACT	6
СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА	10
ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	18
ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЦЕНІЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	31
ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	29
1.1. Дефінітивний аналіз і нормативно-правове забезпечення процесу підготовки майбутніх фахівців сценічного мистецтва до професійної діяльності	29
1.2. Інноваційні технології як об'єкт теоретичного аналізу	46
1.3. Компоненти, показники та рівні сформованості готовності майбутніх фахівців сценічного мистецтва до професійної діяльності	74
Висновки до першого розділу	102
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ СЦЕНІЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	105
2.1. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій.....	105
2.2. Модель формування готовності майбутніх фахівців сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій.....	132
2.3. Змістово-процесуальне забезпечення підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій.....	156
Висновки до другого розділу.....	173

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ СЦЕНІЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	175
3.1. Діагностика стану сформованості готовності майбутніх фахівців сценічного мистецтва до професійної діяльності.....	175
3.2. Організація і методика проведення експериментального дослідження щодо реалізації організаційно-педагогічних умов і моделі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій.....	192
3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження	210
Висновки до третього розділу	219
ВИСНОВКИ	221
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	226
ДОДАТКИ	266

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЕГ – експериментальна група;

ЗВО – заклад вищої освіти;

КГ – контрольна група;

КНУВС – Карпатський національний університет імені Василя Стефаника;

КНУТКіТ – Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого;

ОК – освітній компонент;

ОПП – освітньо-професійна програма;

РДГУ – Рівненський державний гуманітарний університет;

ТНПУ – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка;

ХНУМ – Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На сучасному етапі становлення суспільних відносин в Україні актуалізуються питання всебічного формування особистості й висококваліфікованого фахівця, здатного до самовиховання, саморозвитку та творчої самореалізації. Нагальна потреба у розв'язанні цієї проблеми обумовлена соціальними, культурологічними, педагогічними чинниками й викликає необхідність пошуку нових інноваційних форм, методів, технологій і засобів у процесі професійної підготовки акторів сценічного мистецтва.

У сучасному суспільстві діяльність майбутнього актора передбачає мобільність, творчу самореалізацію, володіння навичками професійного спілкування, здатність застосовувати креативні технології та брати на себе відповідальність за вирішення професійних завдань. Відповідно виникає потреба у реалізації нового підходу до фахової підготовки здобувачів вищої освіти театрального напрямку, який передбачає відмову від простого засвоєння знань, умінь і навичок та зумовлює необхідність формування професійних якостей, що забезпечують ефективне виконання майбутньої професійної діяльності.

Одним із найбільш ефективних засобів підвищення якості підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва є впровадження інноваційних технологій, що забезпечують інтеграцію теоретичної та практичної складових підготовки, активізацію творчого потенціалу здобувачів освіти та наближення освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності. До таких технологій належать технології проблемного навчання, проєктні, інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, ігрові, тренінгові, технології розвитку критичного мислення, змішаного навчання, а також технології контекстного та практико-орієнтованого навчання. Їх комплексне використання сприяє формуванню професійної мобільності майбутніх акторів, розвитку їхньої здатності до творчого мислення, імпровізації та ефективної комунікації.

Застосування інноваційних технологій дає змогу активізувати навчально-професійну діяльність здобувачів освіти, долучити до моделювання професійних ситуацій, розвивати навички імпровізації, сценічного мислення, комунікативної взаємодії та здатності до швидкого прийняття творчих рішень. Означені технології також сприяють формуванню самостійності, відповідальності за результати власної діяльності, розвитку рефлексивних умінь і здатності до самовдосконалення, що є ключовими характеристиками сучасного актора.

Важливе місце у формуванні творчої особистості посідає мистецтво як універсальний засіб розвитку емоційно-образного мислення та професійної чутливості майбутнього актора. У цьому контексті особливого значення набувають технології, що інтегрують художньо-творчі та психологічні засоби впливу на особистість і спрямовані на розвиток її внутрішнього потенціалу через творчу діяльність, до яких відносять арт-технології. Відповідно до визначення Американської асоціації арт-терапевтів (2017), арт-терапія є інтегративною практикою, що знаходиться на перетині сфери психічного здоров'я та соціальної підтримки і спрямована на покращення якості життя особистості, сімей і спільнот через художню творчість та осмислення власного досвіду у процесі створення продуктів мистецтва.

Вивченню загальних аспектів мистецької освіти і зокрема професійної підготовки акторів сценічного мистецтва приділяли увагу такі вчені, як Дж. Брайєр, С. Гордеєв, Р. Девідсон, О. Клековків, Б. Мерлін, О. Отич та ін. Основи технологічного підходу у вищій освіті і, зокрема, в підготовці майбутніх акторів обґрунтовано в дослідженнях О. Волкової, О. Кривошеєвої, Д. Ліман, О. Маньковської, О. Падалки, Р. Розновські та ін. Аналізу теоретичних основ арт-терапії, філософських і соціологічних аспектів її сутності присвячено праці вітчизняних (С. Гаврилюк, О. Гайструк, С. Гайструк, С. Дорофей, О. Сорока, О. Федій та ін.) і зарубіжних (Е. Гілл, Д. Едвардс, Дж. Кемпбелл, Е. Крамер, М. Наумбург та ін.) дослідників.

Застосування інноваційних технологій у вищій освіті розглядали Р. Аверілл, Л. Андрощук, О. Волошина, В. Глущевський, В. Дрозденко, Дж. Лім, Дж. Мейджор, Р. Метрик, К. Стешенко, Е. Хіменес-Гарсія, А. Шнеллер та ін. Водночас проблему використання інноваційних педагогічних технологій у мистецькій освіті і підготовці майбутніх акторів відображено у працях Л. Банкул, В. Баранюка, О. Бухнієвої, О. Красовської, О. Сороки, Я. Топорівської та ін. Окрім того, дослідники вивчають особливості використання різних підходів, форм і методів роботи у професійній підготовці майбутніх акторів, зокрема методичні аспекти використання тренінгових технологій (Л. Ванюга, С. Калаур), технологій дистанційного навчання (І. Кабанова), ігрового тренінгу (Г. Локарева, О. Кривошеєва), тренінгу акторської психотехніки (Р. Набоков, О. Орлова), інтеркультурного тренінгу (В. Штефюк), особистісно-орієнтованого підходу (С. Сгібнева), системно-діяльнісного підходу (В. Баранюк, О. Сорока), стану «поток» (Т. Гіт), педагогічних принципів підготовки акторів (Й. Такеда), студентського театру (Л. Лимаренко) тощо.

Привертають увагу дисертаційні дослідження, у яких висвітлено різні аспекти професійної підготовки майбутніх акторів. Зокрема, В. Баранюк досліджував формування акторської майстерності майбутніх фахівців сценічного мистецтва засобами тренінгових технологій (Баранюк, 2024); Н. Стадніченко обґрунтувала організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього актора до професійного спілкування (Стадніченко, 2018); О. Кривошеєва визначила організаційно-педагогічні умови використання ігрового тренінгу в професійній підготовці майбутніх акторів (Кривошеєва, 2024); А. Коленко вивчала процес формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці (Коленко, 2019); С. Сгібнева зосередила увагу на мистецтвознавчих та психолого-педагогічних аспектах вокальної творчості актора драматичного театру (Сгібнева, 2009).

Серед англомовних дисертацій досліджено різні аспекти педагогічних інновацій: Ж. Бетчелор вивчала педагогічну ефективність викладачів у використанні новітніх технологій (Batchelor, 2011); Р. Вайк розглядала застосування творчого підходу та інновацій у вищій освіті (Wyke, 2013); К. Денгольм здійснила феноменологічне дослідження, спрямоване на з'ясування того, як дослідники визначають поняття «інноваційне навчання» (Denholm, 2023); А. Шнеллер аналізував експериментальне екологічне навчання як приклад інноваційної педагогіки у Мексиці (Schneller, 2008).

Аналіз наукових пошуків і вивчення сучасного досвіду організації професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва засвідчив наявність *суперечностей*, що потребують розв'язання, зокрема, між:

- значною кількістю наукових розробок, присвячених окремим аспектам професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва, та відсутністю цілісних досліджень щодо обґрунтування і впровадження інноваційних педагогічних технологій у процесі формування їхньої професійної готовності;

- наявністю різних науково-методологічних підходів до вдосконалення професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва та недостатнім рівнем їх практичної реалізації у закладах вищої освіти;

- потребою у формуванні професійної готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва з урахуванням емоційно-психологічної специфіки їхньої діяльності та недостатньою розробленістю і методичним забезпеченням використання інноваційних, зокрема арт-терапевтичних технологій у процесі їх професійної підготовки.

Таким чином, актуальність зазначеної проблеми, недостатній рівень її вивчення у педагогічній теорії і практиці, необхідність подолання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій»**.

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

Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану наукової та науково-організаційної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка в межах науково-дослідної роботи «Теоретичні й методичні засади професійної діяльності та підготовки фахівців соціономічних професій» (державний реєстраційний номер 0123U104172). Тему дисертації затверджено затверджено Міжвідомчою радою з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 2 від 27.03.2018 р.).

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності організаційно-педагогічних умов і структурної моделі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій.

Мета дослідження зумовила вирішення таких **завдань**:

1) розкрити сутність наукової дефініції «готовність майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності » та визначити особливості її формування у майбутніх акторів сценічного мистецтва;

2) на основі аналізу наукової літератури уточнити сутність феномену «інноваційні технології» та схарактеризувати їх види у контексті професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва;

3) визначити компоненти, критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій;

4) обґрунтувати організаційно-педагогічні умови та розробити структурну модель формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій;

5) експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних умов і структурної моделі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх акторів сценічного мистецтва.

Предмет дослідження – структурна модель і організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій.

Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, прогнозування, класифікація – для визначення сутності базових понять дослідження; компонентно-структурний аналіз – для виокремлення компонентів формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій; моделювання – з метою розробки структурної моделі формування готовності майбутніх фахівців сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій; систематизація отриманої інформації – для формулювання висновків дослідження; *емпіричні:* спостереження, діагностувальні (бесіда, анкетування, тестування, метод аналізу результатів діяльності) – для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій; *педагогічний експеримент* (констатувальний і формувальний етапи) використовувався для перевірки ефективності розробленої структурної моделі і організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій; *математичної статистики* для встановлення кількісних та якісних взаємозалежностей між досліджуваними явищами й процесами для доведення достовірності отриманих результатів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій буде ефективним за умови: урахування науково обґрунтованих теоретичних і методичних засад її формування;

впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій під час вивчення фахових освітніх компонент; використання комплексу вправ із застосуванням інноваційних, зокрема арт-терапевтичних технологій; реалізації визначених організаційно-педагогічних умов і структурної моделі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

– *обґрунтовано* сукупність організаційно-педагогічних умов, що позитивно впливають на формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій (створення творчо-інноваційного освітнього середовища, що забезпечує активне залучення майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійно-творчої діяльності; комплексне впровадження інноваційних форм, методів і технологій у процес професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва; організація психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва, спрямованого на розвиток емоційної саморегуляції, стресостійкості та профілактику емоційного вигорання в умовах інтенсивної творчої діяльності; педагогічне стимулювання професійного саморозвитку майбутніх акторів сценічного мистецтва засобами рефлексії та творчої діяльності), методологічними основами реалізації яких визначено компетентнісний, культурологічний, системний та особистісно орієнтований підходи;

– *розроблено й експериментально перевірено* ефективність моделі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій, яка містить взаємопов'язані блоки (теоретико-методологічний, змістово-процесуальний, діагностико-результативний) та відображає послідовність її впровадження у процесі фахової підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва у закладах вищої освіти;

– *охарактеризовано* компоненти готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності (мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, регулятивно-емоційний, інтегративно-особистісний), критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-практичний, емоційно-вольовий, особистісно-розвивальний) та визначено показники і рівні (високий, достатній, середній, низький) її сформованості;

– *уточнено* сутність понять («готовність», «готовність майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності», «інноваційні педагогічні технології», «арт-терапевтичні технології», «організаційно-педагогічні умови», «творчо-інноваційне освітнє середовище», «творчий потенціал особистості майбутнього актора сценічного мистецтва», «формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності»);

– *удосконалено* діагностичний інструментарій для оцінювання стану готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності, що дає змогу визначити рівні її сформованості.

Набули *подальшого розвитку* методичні й практичні засади застосування інноваційних технологій для формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності у закладах вищої освіти.

Практичне значення дослідження полягає в розробці й упровадженні у професійну підготовку майбутніх акторів сценічного мистецтва акторського арт-тренінгу та комплексу вправ із використанням арт-терапевтичних технологій. Підібрано діагностичний інструментарій для дослідження стану готовності майбутніх фахівців сценічного мистецтва до професійної діяльності. Розроблено методичні рекомендації до освітніх компонент «Майстерність актора» та «Акторський тренінг».

Передбачається, що висновки та результати дослідження мають теоретичну значущість для подальшого вивчення та розв'язання проблеми формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до

професійної діяльності засобами інноваційних технологій. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані викладачами закладів різного рівня акредитації мистецького напрямку, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців сценічного мистецтва, для розробки монографій, підручників, навчально-методичних посібників, проведення науково-методичних семінарів і занять у системі післядипломної мистецької освіти.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Рівненського державного гуманітарного університету (Довідка № 01-12/32 від 25.03.2026 р.), Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (Довідка № 2026-01-26/06-04/745 від 01.04.2026р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Довідка № 378/ 25.01-33 від 03.04.2026 р.) та Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого (Довідка № / 206-2026 від 13.04.2026 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати одержано автором самостійно. У працях, опублікованих у співавторстві, особистим внеском здобувача є: (Головатюк, & Яцишина, 2020) – проаналізовано форми управлінської роботи із застосуванням арт-терапевтичних технологій у закладах освіти США; (Головатюк, & Яцишина, 2022с) – визначено і охарактеризовано ціннісні орієнтири арт-терапії в системі вищої освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження обговорювались і були схвалені на наукових, науково-теоретичних, науково-практичних і науково-творчих конференціях різних рівнів, науково-методичних семінарах та міжнародних симпозиумах:

міжнародних: «Гуманітарні студії НАКККіМ – 2017» (Київ, 2017); «Соціально-правовий захист населення в умовах воєнних конфліктів та терористичних загроз» (Ужгород, 2017); «Prospects of World Science – 2017» (Шеффілд, 2017); «Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій» (Слов'янськ, 2018); «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль,

2018, 2021, 2022, 2023, 2025); «Актуальні проблеми освітньо-виховного процесу в умовах карантинних обмежень та дистанційного навчання» (Харків, 2021); «Філософські виміри техніки» (Тернопіль, 2022); «Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід» (Тернопіль, 2022, 2023, 2024, 2025); «Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та перспективи» (Одеса, 2024); «Театр як суб'єкт трансформацій» (Рівне, 2026);

Всеукраїнських: «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (Тернопіль, 2021); «Професійна мистецька освіта. Методичні аспекти» (Київ, 2024); «Актуальні питання професійної освіти в сфері перформативного мистецтва України» (Київ, 2025, 2026);

науково-методичних семінарах: «Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів і дизайнерів» (Запоріжжя, 2024, 2025);

міжнародних симпозіумах: «Мистецтво як культурно-освітній бренд: проблеми і пріоритети розвитку» (Чернівці, 2024, 2025).

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено в 35 публікаціях (33 – одноосібних). З них – 6 статей у наукових фахових виданнях України, 25 статей у збірниках матеріалів конференцій, науково-методичних семінарів і міжнародних симпозіумів, 2 статті, що додатково відображають наукові результати дисертації, 2 методичних рекомендацій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (371 найменування, з них 136 іноземними мовами), 11 додатків на 86 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 353 сторінки, з яких 226 – основна частина. Дисертація містить 20 таблиць і 21 рисунок.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЦЕНІЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Дефінітивний аналіз і нормативно-правове забезпечення процесу підготовки майбутніх фахівців сценічного мистецтва до професійної діяльності

Сценічне мистецтво через професійно-кваліфікований рівень фахівців здійснює вплив на середовище існування особистості. Цитуючи заслуженого діяча мистецтв України М. Форгеля: «До театру приходять натовп, а виходить народ» (Садовська & Собуцька, 2007, с. 64), можна з упевненістю сказати, що гострота і актуальність проблеми підготовки і формування всебічно розвиненого майбутнього фахівця сценічного мистецтва є очевидними.

Спроби дати визначення «мистецтву» здійснювалися філософами ще з античних часів. Так, Платон у своїй праці «Республіка» визначає мистецтво як імітацію або образ (Plato, 1955). У 1914 році вийшла праця британського мислителя К. Белла «Мистецтво», у якій дослідник обґрунтував теорію «значущої форми» (significant form). Своє дослідження К. Белл починає із запитання: «Яка властивість, характерна для всіх об'єктів, пробуджує наші естетичні почуття?», на яке відповідає: «Значуща форма». З приводу сутності цього поняття автор подає такий коментар: «певним чином поєднані лінії й кольори, певні форми і зв'язки між формами розпалюють в нас естетичні почуття» (Bell, 1989, с. 12).

Аналізуючи намагання дослідників визначити феномен мистецтва, С. Девіс зауважує, що їх, здебільшого, не можна вважати вичерпними, і, за наявності двох умов, такими, що відповідають дійсності. Перша умова полягає у перерахуванні характеристик, з яких лише окремі є властивими витвору мистецтва. Другою умовою є те, що, намагаючись визначити мистецтво і, відповідно, витвір мистецтва, дослідники називають такі його властивості, що

характерні не лише для нього. Так, деякі музичні або художні твори є абстрактними, не імітують і не створюють образ жодного іншого концепту, позбавлені будь-якої експресивності, а інші не мають «значущої форми». Водночас окремі мистецькі твори виражають емоції автора або мають «значущу форму», проте не є насправді витворами мистецтва. Так, наприклад, реклама часто викликає емоції у своїх реципієнтів, а порядок розташування дорожніх знаків є репрезентацією «значущої форми», проте ні перше, ні друге не вважається мистецтвом (Davies, 2001).

З огляду на це виникає питання про можливість формулювання визначення мистецтва. У цьому контексті американський філософ М. Вейтц наголошує, що твори мистецтва поєднує не спільна сутність, яку намагаються відшукати науковці у процесі дефініювання мистецтва, а радше своєрідна «родинна подібність». Крім того, він підкреслює, що дослідники зазвичай звертаються до «закритих», статичних концептів, тоді як мистецтво за своєю природою є динамічним і непередбачуваним, унаслідок чого його неможливо адекватно визначити в такий спосіб (Weitz, 1956).

З позиції філософії «мистецтво» розглядають як знаково-семіотичну галузь людської культури, що намагається «у всіх своїх повідомленнях поєднати відтворювану у цій галузі конкретність світу з тими чи тими його узагальненими сенсами» (Шинкарук, 2002, с. 380). Попри те, що спроби визначити види мистецтва вживалися з найдавніших часів, проблема типології мистецтва досі залишається дискусійною. Проте традиційно розрізняють просторові види мистецтва, до яких належать живопис, скульптура, архітектура, часові – література, музика і систематичні – театр, кіно (Там само).

У Великому тлумачному словнику української мови «мистецтво» визначено як творче відображення дійсності в художніх образах, творча художня діяльність (Бусел, 2005, с. 668). З позиції естетики мистецтво розглядається як форма естетичного пізнання та діяльності, а його ключова

естетична риса полягає в тому, що в процесі художньої творчості митець створює естетичну цінність – мистецький твір (Естетика мистецтва, 2019).

Американський теоретик естетики Дж. Дікі розробив інституційну теорію мистецтва, згідно з якою витвір мистецтва може розглядатися у двох аспектах: 1) як артефакт; 2) як продукт діяльності людини, якому було присвоєно статус художності спеціальним суспільним інститутом, яким є «світ мистецтва» (Dickie, 1973).

У словниках мистецьких термінів мистецтво трактується як одна із форм суспільної свідомості і особливий вид людської діяльності, що відображає реальність через конкретно-чуттєві образи відповідно до естетичних ідеалів (Сотська, & Шмельова, 2016) і через художньо-образні форми, такі як література, музика, живопис, графіка, скульптура, архітектура, театр тощо, які вносять духовний зміст у культуру і, таким чином, реалізують соціальну функцію мистецтва (Мистецький словник-довідник, 2017). У більш широкому сенсі мистецтвом називають також досконале вміння в будь-якій справі або галузі, тобто майстерність (Сотська, & Шмельова, 2016; Мистецький словник-довідник, 2017).

За твердженням авторів підручника з естетики, термін «мистецтво» за античною традицією повинен означати всю сферу діяльності, що потребує вміння, добре розвинених навичок, досконалості творення. В епоху античності мистецтвом вважалися і ремесла, і науки, зокрема арифметика, астрономія, діалектика й загалом усі твори, що пізніше були виокремлені у групу «мусичних мистецтв» (Левчук et al., 2010, с. 129).

З часів античності бере початок і проблема виокремлення видів мистецтва. Так, представники піфагорійської школи виокремлювали два види мистецтва: музику і скульптуру. Дещо пізніше давньогрецький філософ Горгій дещо розширив цю модель, протиставивши трагедію зображальним видам мистецтва, а саме живопису і скульптурі, яким надавав перевагу. У різні часи філософи обґрунтовували переваги одних видів мистецтва – музики, скульптури, трагедії, поезії – перед іншими (Там само).

Дещо розширюється модель видів мистецтва в епоху Середньовіччя. Зокрема Г. Сен-Вікторський вчив про два види краси: вищої, незримої та нижчої, зримої, що є відбитком вищої краси (Колесніков et al., 2003), а також виокремлював вільні та механічні види мистецтва, до перших зараховуючи слово, музику, архітектуру, а до других – театрику, представлену такими жанрами, як драма, літургія, містерія (Естетика, 2022). Загалом філософ пише про Сім наук механіки, які поділяються на трівіум і квадріум – до останнього разом з медициною, мисливством і агрокультурою належить театральне мистецтво.

З приводу такого поділу О. Сербін зауважує, що елементи квадріуму характеризуються відповідністю внутрішній природі людини (речам) (Сербін, 2009). В епоху Середньовіччя для позначення театального мистецтва виживався також термін «гра», що об'єднував театральні ігри разом зі священними видовищами і паратеатральними розвагами: карнавалами, спортивними змаганнями, іншими громадськими забавами. Паралельний термін «театрика» Г. Сен-Вікторський вживав на позначення мистецтва гуртового розважання, що окрім власне театральних вистав включало також громадські змагання, перегони, цирк тощо (Клековкін, 2010). Види мистецтва, які виокремлював Г. Сен-Вікторський, унаочнено на рис. 1.1.

Філософи епохи Відродження, орієнтуючись на ідеали Античності, на перше місце висувають зображальні мистецтва. Видатним теоретиком мистецтва є Леонардо да Вінчі, чий погляд, представлений у праці «Трактат про живопис», стали новим кроком в осмисленні видової специфіки мистецтва. Леонардо да Вінчі виголошує тезу: «Мистецтво є наука», а живопис вважає формою наукового пізнання (Левчук et al., 2010, с. 244).

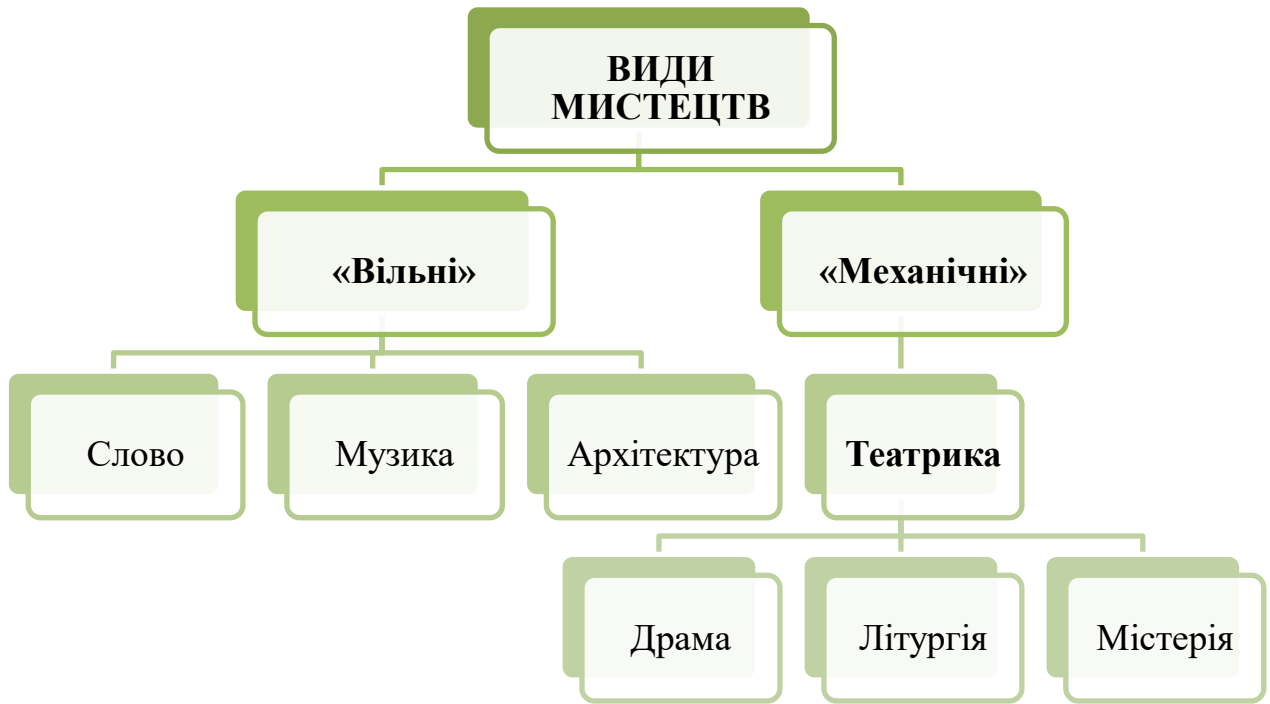


Рис. 1.1. Види мистецтва за Г. Сен-Вікторським

Епоха Нового часу ознаменувалася введенням в ужиток поняття «витончені мистецтва». Цей термін було запропоновано Ш. Баттьо, який називав вільними мистецтвами такі, що здатні викликати почуття задоволення і водночас наслідувати природу. До категорії витончених мистецтв було прийнято відносити музику, поезію, скульптуру, живопис, танець. Їм протистояли «прикладні» мистецтва: архітектура і красномовність. Продовженням ідей Ш. Баттьо стало започаткування Болонської академії витончених мистецтв. Аналіз поглядів філософів на мистецтво та його види засвідчує, що до XVII ст. майже ніхто, окрім Г. Сен-Вікторського в епоху Середньовіччя і теоретиків Болонської академії, не зараховували театр до переліку мистецтв. Саме в період Нового часу театру починають приділяти посилену увагу, розуміючи його як самостійний вид мистецтва (Там само).

На різних етапах становлення людства філософи і теоретики мистецтва по-різному сприймали і саме мистецтво, і його види. У свою чергу, театральне мистецтво посідало, як правило, досить суперечливу позицію. Не всі

мислителі вважали його самостійним видом мистецтва. Попри це, нині в західній традиції виокремлюють кілька видів мистецтва, зокрема:

– візуальні мистецтва (visual arts), до яких належать живопис, графіка, гравюра, скульптура, медіамистецтво. До цих мистецьких напрямів в Україні застосовують, як правило, термін «образотворче мистецтво»;

– літературні мистецтва (literary arts), що об'єднують письменство, драматургію та кінодраматургію;

– виконавські мистецтва (performing arts), які в українській традиції прийнято називати сценічними видами мистецтва, а саме: танець, музику, театр.

Автори праці «Виконавські мистецтва в нову еру» (McCarthy et al., 2001) також здійснюють спробу класифікувати види і жанри мистецтва, серед яких виокремлюють чотири групи: виконавські (performing), медійні (media), візуальні (visual) та літературні (literary). Театр разом із танцем, музикою і оперою, згідно з цією класифікацією, належить до виконавських мистецтв. Класифікацію унаочнено на рис. 1.2.

Привертає увагу те, що серед візуальних мистецтв дослідники виокремлюють ремесла, до яких належать ткацтво, кераміка, плетіння тощо. Окрім того, інтерес викликає група медійних мистецтв, що є беззаперечною ознакою сучасності цієї класифікації, оскільки до цієї групи належать мистецтва, невідомі за часів Античності, Середньовіччя або Нового часу. Йдеться, насамперед, про інсталяційне мистецтво, кіно, а також комп'ютерне і цифрове мистецтво.



Рис. 1.2. Класифікація мистецтв (за К. Маккарті, А. Брукс, Дж. Ловел, Л. Закарас) (McCarthy et al., 2001).

У контексті дослідження професійної підготовки майбутніх акторів особливий інтерес викликає група виконавських видів мистецтва, зокрема театр. Варто зазначити, що згідно з Переліком галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, театральне мистецтво є основою спеціальності В6 «Перформативні мистецтва» галузі знань В «Культура, мистецтво та гуманітарні науки» (Постанова КМУ, 2025).

У документах ЮНЕСКО зазначено, що виконавські або перформативні мистецтва представлені низкою жанрів: від вокальної та інструментальної музики, танцю й театру до пантоміми й поезії тощо. Традиційно театральне мистецтво є поєднанням власне акторської гри, співу, танцю і музики, діалогу, оповіді, декламування, але може бути представлене також лялькарством і

пантомімою. Ці мистецькі жанри є більше, ніж просто виставами для публіки, адже вони можуть відігравати визначальну роль у культурі і в соціумі. Так, наприклад, спів під час сільськогосподарських робіт для окремих народів є частиною ритуалу, а колискові допомагають засинати немовлятам (UNESCO). Важливо, що у такому розумінні мистецтво є не об'єктом, а засобом. Саме у такій ролі воно виступає і в арт-терапії, де є інструментом самовираження особистості.

Театральне мистецтво є не просто «копією» реального світу, мовою мистецтва. Це синтетичний спосіб творення, спільна творча робота, під час якої люди разом створюють іншу, умовну, схожу на справжню реальність, що народжується через гру, імпрровізацію та діалог.

Характерною особливістю театру є двосторонній зв'язок між сценою і глядацькою залюю. Будь-яка творчість потребує реципієнта, тобто того, хто сприйматиме цю творчість, і саме через діалог автора з реципієнтом реалізується комунікативна функція мистецтва. В цьому контексті театральна комунікативна система є більш активною, порівняно з іншими видами мистецтва і постає в ускладненій формі діалогу «п'єса – вистава – глядач», що відбувається в кілька етапів: між автором п'єси і режисером на рівні «п'єса – вистава» та між режисером (і за його посередництвом автором) і глядачем у системі взаємин «вистава – глядач».

Основним транслятором ідей режисера глядачеві стає актор. Термін «актор» походить з латини і у перекладі означає «виконавець». У словнику-довіднику з культурології зазначено, що актором називають виконавця ролей у драматичних виставах і кінофільмах. Важливо зазначити, що термін актор застосовується, як правило, лише до виконавців ролей у згаданих видах мистецтва. Водночас до виконавців у балеті, опері, цирку тощо застосовують термін «артист» (Шестопал, 2007, с. 14).

Варто зазначити, що терміни «актор» і «артист» іноді вживають як взаємозамінні, проте їх варто розрізняти. Артистом є особа, діяльність якої в широкому значенні пов'язана з мистецтвом, наприклад: артист цирку, артист

кіно, артист балету і, зокрема, артист театру. Власне до артиста театру може застосовуватися термін «актор». Таким чином, актор є безпосередньо особою, яка виконує певну роль в театрі або в кіно. Саме так цей термін трактується у Великому тлумачному словнику, де зазначено, що «актор – це виконавець (професіонал) ролей у театральних виставах» (Бусел, 2005, с. 19).

Укладачі словника театрознавчих термінів і понять не обмежують трактування терміна «актор» лише театальною і кіносферою, натомість пояснюють його як виконавця ролей у драматичних, оперних, балетних виставах, який, створює образи персонажів вистави, користуючись власними фізичними й духовними даними. Для втілення образу зображуваного персонажа, від імені якого актор діє на сцені, йому необхідні такі якості як «розвинена спостережливість, творча фантазія, емоційність, емпатичність, артистичність, вміння урізноманітнювати дії та поведінку в пропонованих обставинах, а також треноване тіло, голос, пластика, музикальність тощо» (Савченко, & Ліпницька, 2021, с. 5).

Американська дослідниця і педагог Б. Мерлін зауважує, що єдиної для всього світу формули «як підготувати хорошого актора» не існує. Підготовка акторів має багату історію. Більшість східних виконавських стилів, як-от: індійська катхакалі або японські види театру, но і кабукі, базувалися на «вертикальних традиціях». Акторські навички і репертуар століттями передавалися від старших поколінь молодшим разом зі складною підготовкою, зосередженою на жестах, у яких були зашифровані певні культурні символи. Європейська і американська традиції підготовки акторів є значно молодшими і виявляють тенденцію до зосередження уваги на індивідуальності. Перевага надається навчанню студентів психологічних і фізичних інтерпретацій замість успадкування характерного репертуару (Merlin, 2018).

Актори сценічного мистецтва як представники однієї з творчих професій безпосередньо мають справу з емоціями – і глядачів, реципієнтів акторської ролі, і з власними емоціями, які доводиться переживати під час роботи над

роллю, або ж грати, не переживаючи їх насправді. Про те, що емоції можна «зіграти» вперше заговорив французький філософ Д. Дідро у праці «Парадокс актора», в якій він обстоював думку про парадоксальність акторської діяльності, яка полягає в тому, що великі актори на сцені лише механічно відтворюють емоції, насправді не переживаючи їх, а мозок актора контролює те, що демонструє тіло. Цей дуалізм визначив вектор розвитку підходів до підготовки акторів на наступні два століття (Taylor, 2016). Проте вже у ХХ столітті спостерігається тенденція до переважання справжніх емоцій над «зіграними», в театрознавчій літературі все частіше постає питання про те, що на сцені актор повинен проживати емоції по справжньому, а не лише імітувати їх. На цей підхід орієнтований метод одного з найвизначніших театральних педагогів ХХ століття Лі Страсберга.

Для розуміння особливостей фахової підготовки акторів сценічного мистецтва варто проаналізувати нормативно-правове забезпечення процесу їх підготовки до здійснення професійної діяльності. Документами, що регулюють процес підготовки акторів сценічного мистецтва є Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Стандарт вищої освіти за спеціальністю 026 Сценічне мистецтво для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказ МКІПУ, 2021), а також освітньо-професійні програми (ОПП), навчальні плани та програми.

Для ґрунтовного розуміння структури та змістового наповнення освітніх програм підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» проаналізовано програми п'яти закладів вищої освіти України, а саме: Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ), Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ), Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (ПНУВС), Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого (КНУТКіТ), Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського (ХНУМ).

Вивчення освітньо-професійних програм засвідчило наявність спільного професійного ядра, водночас демонструючи варіативність змістового наповнення та акцентів професійної підготовки. Проаналізовані програми мають чітко виражену практико-орієнтовану спрямованість, що відображається у значному обсязі кредитів, відведених на фахові дисципліни виконавського циклу. Закономірно, що у всіх ЗВО без винятку чільне місце у програмах підготовки майбутніх акторів посідає дисципліна «Майстерність актора» (варіанти назви: «Акторська майстерність та основи режисури» (ОПП ПНУВС, 2022), «Майстерність актора театру ляльок» (ОПП «Акторське мистецтво театру ляльок» КНУТКиТ, 2022)). Саме на цю дисципліну відведено найбільшу кількість кредитів ECTS – від 48 до 63. Це свідчить про домінування студійно-тренінгової моделі підготовки, де основний акцент робиться на поступовому формуванні виконавських компетентностей через практичну діяльність.

Стабільно представленими у проаналізованих освітньо-професійних програмах є дисципліни мовно-голосового циклу, а саме: «Сценічна мова», «Сценічне мовлення», «Мовно-голосовий тренінг», «Культура сценічного мовлення та медіариторики», на вивчення яких у ЗВО відводиться від 14 до 42 кредитів ECTS. Цей блок спрямований на формування комунікативних, дикційних та риторичних компетентностей майбутніх акторів сценічного мистецтва. Поряд з розвитком мовленнєвих компетентностей студентів, освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів спеціальності 026 «Сценічне мистецтво» передбачають роботу над розвитком рухових умінь через вивчення студентами дисциплін рухово-пластичного циклу, зокрема, «Сценічний рух», «Танець», «Ритміка», «Сценічний бій та фехтування», «Трюкова підготовка», «Пластичне виховання». Це вказує на тенденцію до розширення тілесно-експресивної складової підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва.

Історико-теоретичний компонент професійної підготовки бакалаврів за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» в ЗВО представлено такими

освітніми компонентами: «Історія українського та світового театру», «Історія музики», «Історія кіномистецтва», «Теорія драми», «Історія образотворчого мистецтва» тощо.

Практична реалізація набутих під час навчання теоретичних знань з фахових дисциплін відбувається під час практик і кваліфікаційних проєктів. Так, фахова підготовка майбутніх акторів передбачає проходження різних видів практики (навчальної, виробничої, переддипломної), підготовку і захист кваліфікаційного (творчого) проєкту, що підтверджує орієнтацію на проєктно-постановочну модель підготовки фахівців за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво».

Одночасно з рисами, що властиві усім освітньо-професійним програмам першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво», деякі програми містять унікальні компоненти. Зокрема ОПП «Акторське мистецтво театру ляльок» КНУТКіТ має чітко виражену спеціалізацію, що реалізується через навчальний цикл «Майстерність роботи з лялькою», який містить такі освітні компоненти: «Пластика руки», «Тростинна лялька», «Маріонетка», «Анімація предмету», «Театр тіней», «Вивідна лялька», «Основи технології виготовлення театральної ляльки», «Майстерність актора театру ляльок» (ОПП «Акторське мистецтво театру ляльок» КНУТКіТ, 2022), що свідчить про синтез акторської та технологічної підготовки.

Водночас ОПП «Акторське мистецтво театру і кіно» КНУТКіТ демонструє орієнтацію на сучасні міжнародні практики та кіновиробництво через такі освітні компоненти, як-от: «Світові практики роботи над роллю (гостьовий курс)» та «Лабораторія кіноактора» (ОПП КНУТКіТ, 2022). На розширення підготовки у напрямі педагогічної та соціокультурної діяльності, а також інтеграцію психолого-педагогічного компонента у фахову підготовку свідчить вивчення майбутніми акторами таких освітніх компонент, як «Педагогіка» та «Психологія творчості і обдарованості» в ТНПУ (ОПП ТНПУ, 2022).

Таким чином, аналіз освітніх програм підготовки бакалаврів зі спеціальності 026 «Сценічне мистецтво» засвідчує збереження традиційної студійної моделі акторської освіти, де ядром виступає майстерність актора, доповнена мовно-голосовим, пластичним та історико-теоретичним блоками. Водночас спостерігається варіативність у ступені інтеграції сучасних тренінгових практик, кіномистецького компонента, педагогічної складової та цифрових компетентностей, що відображає різні концептуальні підходи закладів вищої освіти до формування професійного профілю випускника.

На окрему увагу заслуговує співвідношення кредитного навантаження між різними змістовими блоками освітніх програм. Аналіз розподілу кредитів ECTS засвідчує чітке домінування практично-виконавського компонента. Найбільший обсяг кредитів у проаналізованих програмах припадає на дисципліни циклу «Майстерність актора» (від 38 до 67 ECTS), що в окремих ЗВО становить понад третину загального обсягу професійної підготовки. Натомість історико-теоретичний блок («Історія театру», «Історія музики», «Історія кіномистецтва», «Теорія драми» тощо) має більш рівномірне, але значно менше кредитне наповнення. У середньому він становить від 15 до 30 ECTS, залежно від програми, що свідчить про його допоміжний, супровідний характер щодо виконавської підготовки. Мовно-голосовий та пластично-руховий цикли займають проміжну позицію: їхній обсяг є суттєвим (у деяких ОПП понад 20-30 ECTS), однак вони функціонують як інструментальне забезпечення акторської майстерності.

Таким чином, співвідношення кредитів підтверджує, що в більшості освітніх програмах реалізується модель професійної підготовки, у якій теоретичні знання та допоміжні компетентності інтегруються навколо домінантного виконавського ядра.

Підготовка акторів сценічного мистецтва закордоном має свої унікальні традиції залежно від країни, рівня і статусу закладу, в якому здійснюється навчання (Додаток А). Аналіз освітніх програм підготовки майбутніх акторів засвідчує, що фахова підготовка будується на поєднанні двох

взаємопов'язаних циклів: загальноосвітнього та професійного. У сучасних європейських і північноамериканських моделях домінує студійно-орієнтований підхід із поетапним нарощуванням складності завдань, інтеграцією сценічного, екранного та цифрового вимірів діяльності та посиленням професіональним компонентом. Північноамериканські освітні програми характеризуються високою концентрацією студійної практики, французькі – більш виразною гуманітарною складовою, британські – балансом між консерваторською інтенсивністю й університетською академічністю, а польська модель поєднує тривалу магістерську підготовку з вагомим теоретичним блоком.

Розмислюючи над тим, чого саме треба навчати акторів і які навички в них формувати, Б. Мерлін зазначає, що підготовка акторів повинна здійснюватися у шести напрямках: тренування дихання, тренування тіла, тренування голосу, а також уяви та емоцій. Шостим напрямом дослідниця вважає тренування духу (рис. 1.3).

Подана схема відображає висхідний характер формування навичок актора – від базових фізіологічних і психофізичних основ до складніших рівнів, що безпосередньо визначають акторську майстерність і творчу виразність. У ній простежується поступовий перехід від первинних компонентів підготовки (дихання, тіло, голос) до вищих психоемоційних і духовних складників професійної діяльності актора.

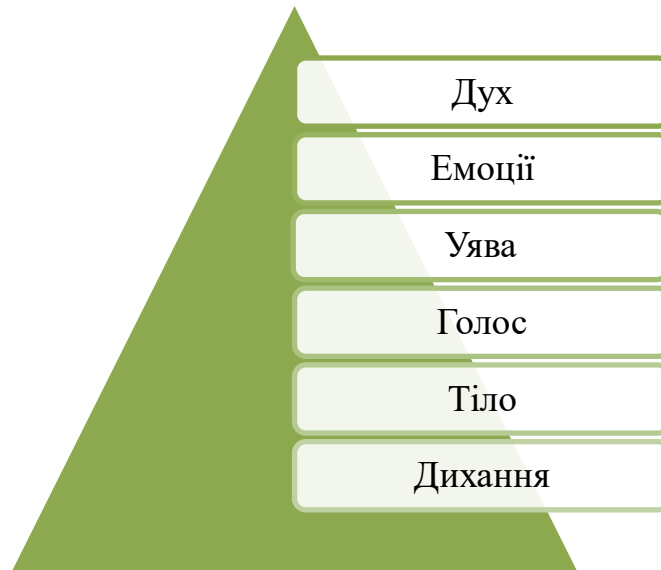


Рис. 1.3. Схема послідовності формування акторських навичок (від базових до професійно-майстерних) (за Б. Мерлін)

Передусім у праці Б. Мерлін «Акторське мистецтво: основи» згадується тренування дихання як основи подальшої професійної підготовки актора, оскільки саме дихання є безпосереднім інструментом розслаблення. За умови, що актор врівноважений і налаштований на творчість, він є достатньо розслабленим, щоб реагувати на пережиті творчі імпульси, а також на колега-акторів і на середовище, у якому працює актор. Тілесні затиски, які трапляються в акторів, передусім, внаслідок внутрішньої невпевненості, самоаналізу, можуть призводити до затиску діафрагми, що обов'язково впливає на дихання актора, на те, як він контактує з навколишнім світом і ускладнює роботу з мовою і мовленням. Саме тому дихання є основою виконавського процесу. За допомогою серії глибоких вдихів і видихів актор може заспокоїти розум і віднайти контакт з власним тілом (Merlin, 2018).

Процес формування творчої особистості майбутніх акторів доцільно розглядати крізь призму моделі професійної підготовки, що передбачає виокремлення трьох етапів підготовки (рис. 1.4).

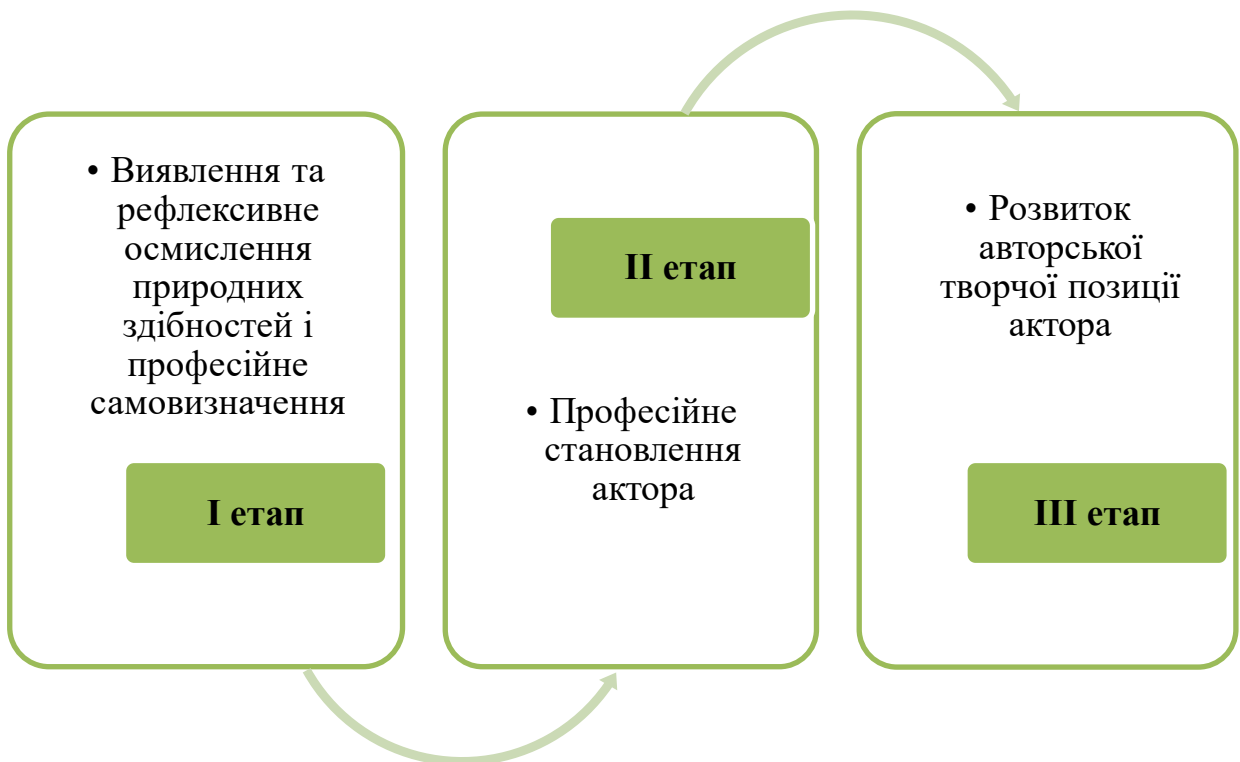


Рис. 1.4. Модель професійної підготовки актора (за І. Гавран).

Перший етап професійного становлення актора пов'язаний із виявленням та усвідомленням природних здібностей і розпочинається ще в дитячому віці, коли в умовах позашкільної освіти, мистецьких шкіл і творчих гуртків відбувається первинна апробація задатків, релевантних акторській діяльності (музичний слух, відчуття ритму, пластичність, емоційна виразність, сценічна чутливість тощо), що зумовлює початкове професійне самовизначення (Гавран, 2017). Другий етап охоплює період системної фахової підготовки у закладі вищої освіти, де здійснюється цілеспрямоване формування професійних компетентностей, оволодіння технікою акторської гри, сценічною мовою, пластикою та методами роботи над роллю, унаслідок чого природні здібності набувають професійно організованого й усвідомленого характеру. Третій етап характеризується становленням творчої індивідуальності актора, інтеграцією набутих знань і вмінь у цілісну індивідуальну систему, виробленням власної творчої позиції, авторського стилю та здатності до самостійної інтерпретації ролей і творчої самореалізації.

Слід наголосити, що традиції підготовки майбутніх акторів в Україні відображають єдність навчання і виховання у ЗВО. У наукових дослідженнях,

присвячених професійній підготовці акторів, особлива увага приділяється ціннісним засадам мистецької освіти, розвитку креативності та формуванню пластичної культури як важливим передумовам становлення творчої особистості майбутнього фахівця. Зокрема Н. Шетеля обґрунтовує доцільність аксіологічного підходу у професійній підготовці фахівців галузі культури і мистецтв, розглядаючи його як орієнтацію освітнього процесу на формування системи духовних, моральних та естетичних цінностей особистості. У межах сучасної аксіології цінності постають як світоглядна основа життєдіяльності людини та ядро її професійної й творчої самореалізації, що визначає ставлення до мистецтва, культури й соціальної взаємодії. Відтак професійна підготовка майбутніх акторів спрямована не лише на оволодіння технікою сценічного мистецтва, а й на розвиток здатності до створення художніх образів, критичного осмислення творчих ідей, публічної презентації результатів діяльності та орієнтації в культурно-мистецькому контексті. Аксіологічний підхід передбачає формування гуманістичного типу митця, для якого визначальними є ідеали Істини, Добра, Краси й Любові як підґрунтя творчої діяльності та духовного зростання (Шетеля, 2022).

Сучасні дослідники підкреслюють визначальну роль креативності та креативного мислення у професійному становленні майбутніх акторів сценічного мистецтва. Креативність виступає внутрішнім ресурсом особистості, що забезпечує інтелектуально-творчу ініціативу, здатність до творчого сумніву, відчуття новизни та професіоналізм, сприяючи ефективній діяльності в умовах творчого вибору (Касьяненко, 2020). Креативне мислення дає можливість актору продукувати нові ідеї, гнучко і нестандартно вирішувати професійні завдання, синтезувати різні ідеї та створювати оригінальні й доречні художні рішення (Dushniy et al., 2025). Завдяки цьому розвиток креативності та креативного мислення стає ключовою умовою формування творчої індивідуальності, професійної майстерності та готовності актора до самостійного творчого пошуку.

Поряд із креативністю та реалізацією аксіологічного підходу, що визначають ціннісно-сміслові й творчі засади професійного становлення актора, системоутворювального значення набуває розвиток пластичності як інтегративної професійної якості. Пластичність забезпечує тілесно-виразовий компонент акторської діяльності та виступає механізмом матеріалізації творчого задуму в сценічній дії. Через пластичні засоби актор не лише відтворює внутрішні переживання персонажа, а й вибудовує індивідуальну траєкторію сценічного існування ролі. Високий рівень пластичної культури корелює з функціональною готовністю тілесного апарату до точного, адекватного й художньо доцільного реагування на сценічне завдання. У структурі професійної підготовки пластична культура постає як необхідний складник професійної майстерності, що забезпечує цілісність сценічного образу та трансформацію внутрішнього творчого імпульсу в переконливу сценічну форму (Сорока, & Баранюк, 2024).

Формування професійної компетентності майбутніх акторів, що є складним і комплексним явищем, потребує пошуку найоптимальніших технологій, форм, методів і засобів. Традиційні педагогічні технології, що застосовують у підготовці фахівців, не є достатніми для формування професійних якостей, необхідних майбутнім акторам і актуалізують необхідність використання інноваційних педагогічних технологій. Найбільший потенціал для повноцінної професійної підготовки майбутніх акторів мають арт-терапевтичні технології, оскільки саме вони, базуючись на процесі самовираження особистості через творчість, можуть стати органічним елементом формування творчої особистості актора і його художньо-образного мислення.

1.2. Інноваційні технології як об'єкт теоретичного аналізу

Під час навчання та викладання у системі вищої освіти поряд з традиційними формами, методами, прийомами й технологіями навчання активно використовують також інноваційні технології. Актуальність

застосування інновацій в освіті обґрунтовується кількома причинами, зокрема, прагненням до покращення результатів навчання, активізацією навчальної діяльності і підвищенням ступеня залученості студентів до навчального процесу, збільшенням гнучкості у викладанні тощо.

Інноваційні технології в освітньому процесі неодноразово ставали предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, було розглянуто такі аспекти цього питання:

1) загальний аналіз інноваційних технологій та їх видів (Х. Бахтіярова, Ю. Бистрова, С. Волобуєва, І. Дичківська, М. Легенький, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак та ін.);

2) можливості їх використання у закладах освіти різного рівня акредитації (М. Голубєва, В. Дрозденко, В. Єгорова, І. Кузьміна, О. Кузьміна, Г. Розлуцька, С. Стеблюк, С. Стрілець та ін.);

3) інноваційні технології як запоруку модернізації вищої освіти (І. Коломієць та ін.) та підвищення її якості (С. Гойденко та ін.), створення освітнього середовища ЗВО (О. Радченко та ін.), як умову розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників (С. Василенко, Л. Варченко-Троценко, О. Дзябенко, Н. Морзе та ін.);

4) педагогічні інновації у сучасній професійній освіті (Н. Маланюк, Н. Ничкало та ін.) та вищій професійній освіті (О. Волошина, В. Глущевський, Р. Метрик, К. Стешенко та ін.);

5) окремі інноваційні технології, наприклад: тренінгові технології навчання (М. Астахова, Г. Кравченко, В. Підгурська та ін.), інтерактивні технології (В. Вишківська, Н. Волкова, О. Шикиринська та ін.), арт-терапевтичні технології (І. Саранча, О. Сорока, А. Хіля та ін.);

6) інновації у мистецькій освіті (Л. Андрощук, Л. Банкул, О. Бухнієва, О. Винар та ін.).

У світовій педагогіці поняття «технологія» виникло, насамперед, як протиставлення існуючому поняттю «метод». Термін «технологія», зокрема

«технологія в освіті» набув поширення у 40-х рр. ХХ століття і був пов'язаний із застосуванням нових аудіовізуальних засобів навчання (Падалка et al., 1995).

Педагогічні технології поділяються на традиційні та інноваційні. Зокрема до традиційних педагогічних технологій у ЗВО належать: лекція, семінар, практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, консультації, курсові та дипломні роботи, практика, контрольні роботи, колоквіуми, заліки та іспити (Миронова, 2005). Проте традиційні педагогічні технології мають певні недоліки, а саме: шаблонна побудова занять; відсутність орієнтації на самостійну діяльність студентів; подання готового навчального матеріалу, внаслідок чого у студентів не формуються комунікативні навички; мінімізація індивідуального підходу до студентів; переважання репродуктивних дій, відсутність умов для організації творчої діяльності здобувачів вищої освіти тощо.

Безперечно, традиційні педагогічні технології є основою стабільності й послідовності в навчанні, проте вони дещо обмежують розвиток творчого потенціалу студентів, який має першочергове значення для формування кваліфікованих фахівців творчих спеціальностей, зокрема акторів сценічного мистецтва. Досвід провідних педагогів засвідчує, що нині традиційні педагогічні технології не забезпечують повноцінного та ефективного засвоєння навчального матеріалу студентами і формування у них необхідних професійних компетенцій. Отже, постає нагальна потреба в опануванні інноваційних технологій і впровадженні їх у повсякденну практику підготовки майбутніх фахівців.

Поняття «технологія» є міжпредметним, оскільки використовується в багатьох галузях знань. Окрім того, технологію на різних етапах суспільно-економічного розвитку розуміли по-різному. Слово «технологія» походить від грецького *techné* – мистецтво, майстерність, і *logos* – наука, закон. Первісно це поняття використовувалося переважно у сфері матеріального виробництва і дослівно означало науку про майстерність (Розлуцька, 2011). Проте нині значення цього поняття суттєво розширилось, внаслідок чого стало можливим

застосування термінів «інформаційні технології», «освітні технології», «технології навчання» (Нісімчук et al., 2000, с. 84).

Поняття «технологія» в педагогічній літературі є складовою низки термінів як-от «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «технологія управління», «технології в навчанні», «технології в освіті» кожен з яких передбачає окремі цілі, завдання, зміст (Дичківська, 2012). Результати узагальнення та систематизації термінологічної парадигми понять у контексті технологій в освіті представлені у Додатку Б.

У межах дослідження професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва найбільше уваги приділятимемо саме терміну «педагогічні технології», оскільки він відображає сукупність методів, прийомів та засобів організації освітнього процесу, що безпосередньо впливають на ефективність навчання студентів.

«Педагогічну технологію» дослідники розуміють по-різному, відображаючи різні акценти у підході до освітнього процесу. Так, Н. Наволокова (2009) визначає її як сферу прикладної педагогіки, покликану забезпечити досягнення конкретних завдань, підвищувати ефективність навчально-виховного рівня та гарантувати його високий рівень. У словниковій літературі термін «педагогічна технологія» трактується як «сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і композицію форм методів, способів, прийомів, засобів у навчально-виховному процесі» (Яцик, & Степанюк, 2022, с. 28); як наукова основа технології, проект педагогічної системи на практиці, сукупність методів і засобів для досягнення запланованих результатів та системний підхід до організації, контролю та використання ресурсів у навчанні (Семенова, 2006), а також як системний підхід до організації та реалізації всього процесу навчання «з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завдання якого – оптимізація форм освіти» (Сучасний психолого-педагогічний словник, 2016, с. 292). На думку І. Дичківської, педагогічна технологія є конкретизацією методики,

проєктом педагогічної системи, що втілюється на практиці, забезпечує вищу ефективність, надійність та передбачуваний результат порівняно з традиційними методиками (Дичківська, 2012).

У зарубіжній словниковій та педагогічній літературі термін «педагогічна технологія» розуміють як цілісний процес організації навчання, а не як набір окремих педагогічних інструментів. Дослідники пропонують визначати «педагогічну технологію» як складний, інтегрований процес, що охоплює людей, процедури, ідеї, засоби й організаційні аспекти та спрямований на аналіз освітніх проблем, розроблення, впровадження, оцінювання й управління шляхами їх розв'язання в усіх сферах навчання людини (Glossary of Training and Learning Occupational Terms, 2012). Інші автори розглядають «педагогічну технологію» як процес проєктування навчання для освітніх цілей, спрямований на підвищення ефективності результатів через системний і поетапний підхід (Education Terms Glossary).

Водночас у зарубіжній науковій літературі поширене й інше розуміння педагогічних технологій – як конкретних технічних інструментів і засобів навчання, що застосовують в освітньому процесі для підвищення його ефективності. Так, визначення «педагогічних технологій» фокусується на «технологічних засобах і медіа, що сприяють передаванню знань, а також їх створенню й обміну ними» (Lathan). Л. Стошич визначає педагогічні технології як систематичний та організований процес використання сучасних технологій для підвищення якості освіти (ефективності, оптимальності, достовірності тощо); як впорядкований спосіб планування, реалізації та оцінювання освітнього процесу, що також допомагає у застосуванні сучасних педагогічних технологій (Stošić, 2015). Дж. Латан акцентує увагу на теорії та практиці використання новітніх технологій для розроблення та впровадження інноваційних підходів до навчання і досягнення навчальних результатів здобувачів освіти (Lathan).

Враховуючи проаналізовані погляди науковців, розумітимемо *«педагогічну технологію» як системний і науково обґрунтований підхід до*

організації та реалізації освітнього процесу, який інтегрує методи, форми, прийоми та ресурси навчання для досягнення запланованих результатів. Такий підхід передбачає проектування та впровадження педагогічної системи на практиці, розвиток умінь здобувачів освіти самостійно планувати, організовувати та оцінювати власну навчальну діяльність, забезпечуючи ефективність, надійність і передбачуваність результатів.

I. Дичківська виокремлює основні ознаки педагогічних технологій, зокрема концептуальність (опора на наукову концепцію), економічність (ефективне використання часу й ресурсів), діагностичність цілей і результатів (гарантоване досягнення запланованих результатів), а також алгоритмізованість, проектованість, цілісність і керованість, що забезпечують відтворюваність технології та можливість її корекції на основі зворотного зв'язку. Додатково підкреслюється етапність, послідовність і однозначність виконання процедур, а також використання засобів візуалізації (Дичківська, 2012).

Педагогічна технологія спрямована на забезпечення засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток технологічного мислення, здатності до планування навчальної та самоосвітньої діяльності, а також підготовку до виконання соціально корисної діяльності (Огієнко et al., 2015).

Здійснений аналіз наукових підходів до трактування сутності «педагогічних технологій» та визначення їх основних завдань дає підстави для подальшого їх теоретичного осмислення крізь призму класифікаційних ознак. У цьому контексті особливої уваги потребує розмежування традиційних та інноваційних педагогічних технологій як двох взаємопов'язаних, але водночас відмінних за змістом, цілями та способами реалізації напрямів організації освітнього процесу. Звернення до такого розподілу дає змогу більш ґрунтовно проаналізувати еволюцію педагогічних підходів та окреслити специфіку їх застосування в сучасних умовах розвитку освіти.

Традиційні технології навчання є одними з найпоширеніших і ґрунтуються на передачі викладачем готових знань із подальшим їх

відтворенням, закріпленням і контролем. Освітній процес у межах цих технологій є викладач-центрованим, де студент виступає об'єктом навчального впливу, а ефективність навчання визначається переважно методами викладання. Вони мають здебільшого репродуктивний характер і охоплюють пояснювально-ілюстративне, проблемне, програмоване та диференційоване навчання, реалізуючись як послідовність взаємопов'язаних етапів освітнього процесу, що схематично представлено на рис. 1.5. Їх основною метою є формування наукового світогляду, що зумовлює пріоритет засвоєння системи загальнонаукових, професійних і спеціальних знань, умінь і навичок (Бахтіярова et al., 2017).



Рис. 1.5. Послідовність етапів реалізації традиційних педагогічних технологій (за Х. Бахтіяровою, А. Арістовою, С. Волобуєвою)

До традиційних педагогічних технологій дослідники відносять:

- 1) формуючу (пояснювально-ілюстративну) технологію, орієнтовану на засвоєння знань через репродуктивну діяльність;
- 2) технологію розвивального навчання, спрямовану на активізацію інтелектуальних процесів і розвиток творчих здібностей;
- 3) проєктну технологію, що поєднує теорію і практику через поетапну реалізацію завдань;
- 4) ігрові технології, які сприяють розвитку творчості, рефлексії та самовираження студентів (Ткаченко, 2018).

Водночас у науковій літературі існують розбіжності щодо класифікації окремих підходів: проєктну та ігрові технології в окремих дослідженнях розглядають як інноваційні, з огляду на їх сучасну адаптацію до освітніх умов (Янкович et al., 2015). Окрім цього, до традиційних технологій також відносять пояснювальну-ілюстративну, проблемну, програмовану та диференційовану навчання, які загалом зберігають репродуктивний характер освітнього процесу (Бахтіярова et al., 2017). Попри ефективність у формуванні базових знань і навичок, традиційні технології обмежують розвиток творчого мислення, індивідуалізацію навчання та гнучкість освітнього процесу, а також часто передбачають перевантаження студентів фактологічним матеріалом і застосування однотипних методів навчання (Там само).

Перелічені недоліки актуалізують необхідність пошуку нових педагогічних технологій, здатних поєднувати ефективно засвоєння знань із розвитком критичного мислення, творчих здібностей та самостійності студентів в освітньому процесі. Інноваційні педагогічні технології спрямовані на стимулювання новаторських змін у культурі та соціальному середовищі. Вони забезпечують розвиток творчих здібностей, формування різноманітних типів логічного та образного мислення, а також здатності до ефективної співпраці з іншими, готуючи особистість до динамічних змін у сучасному соціумі.

Застосування інноваційних педагогічних технологій у вищій освіті зумовлено потребою формування нових компетентностей (критичного й креативного мислення, комунікації, автономності та командної роботи), розширенням і диверсифікацією студентського контингенту, а також посиленням орієнтації освіти на працевлаштування і партнерську роль студента. Важливими чинниками є також розвиток цифрових технологій, що забезпечує впровадження онлайн- і змішаного навчання, гейміфікації та перевернутого навчання, а також удосконалення педагогічної майстерності викладачів (Major et al., 2020). Загалом інноваційні педагогічні технології

інтегрують соціальні зміни, наукові досягнення, сучасний педагогічний досвід і елементи етнопедагогіки (Стрілець, 2015).

У сучасній педагогічній науці класифікація інноваційних педагогічних технологій здійснюється в межах різних підходів (системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного), що зумовлює відмінності у трактуванні їх складу та змісту. З огляду на це, у науковій літературі представлено різні авторські класифікації інноваційних технологій, які відрізняються критеріями групування та рівнем узагальнення, але загалом охоплюють широкий спектр сучасних педагогічних практик у вищій освіті. Узагальнену класифікацію інноваційних педагогічних технологій подано у Додатку В.

Окрім загального аналізу інноваційних педагогічних технологій і спроб їх класифікувати, науковці вдаються також до вивчення інноваційних технологій, що найчастіше використовують або є найбільш ефективними у професійній підготовці фахівців різних напрямів. Так, С. Гордеєв аналізує сучасну художньо-культурну ситуацію в театральній освіті України, розглядає діяльність різних театральних шкіл і педагогів-керівників творчих майстерень і акцентує увагу на тому, що сучасне українське театрознавство спирається на театральну практику ХХ–ХХІ століть, водночас він «приділяє значну увагу широкому колу питань еволюції акторського мистецтва, театральної освіти, синтезу традиційних та інноваційних форм виховання творчої молоді» (Гордеєв, 2023, с. 18). Дослідження І. Кабанової присвячене підготовці майбутніх акторів в умовах дистанційного навчання, у ньому висвітлюються сильні й слабкі сторони використання сучасних інформаційних технологій у процесі формування професійних знань, умінь і навичок студентів (Кабанова, 2024). У зарубіжних дослідженнях, зокрема в праці Р. Розновскі наголошується на трансформації традиційної акторської освіти в умовах цифрової епохи, що передбачає поєднання класичних акторських технік і сучасних технологічних методів навчання (Roznowski, 2015) Усі ці дослідження акцентують увагу на важливих для сучасного актора сценічного

мистецтва якостях, уміннях і навичках, необхідних для ефективної професійної діяльності.

У контексті професійної підготовки майбутніх акторів особливого значення набувають технології, що використовують потенціал мистецтва для розвитку емоційної сфери, творчого мислення та особистісного самовираження. До таких технологій належать арт-терапевтичні технології, які активно й гармонійно інтегруються в освітній процес мистецької підготовки.

Сучасна американська дослідниця арт-терапії К. Малкіоді у своїй праці «Довідник із арт-терапії» (Malchiodi, 2003) підкреслює, що мистецтво є потужним засобом комунікації, який дає змогу візуалізувати складні емоції та переживання, що важко вербалізуються. У психотерапії творчість допомагає досліджувати емоції й переконання, знижувати стрес, розв'язувати проблеми та покращувати психоемоційний стан (Там само). На думку І. Серлін, мистецтво активізує уяву, поєднує свідоме й несвідоме та може виходити за межі раціонального сприйняття; у низці культур воно також пов'язано із сакральним виміром. Дослідниця виокремлює основні характеристики мистецтва:

- 1) сприяє покращенню фізичного й психічного здоров'я, зниженню стресу та загальному підвищенню якості життя;
- 2) відкриває різноманітні способи мислення, комунікації та розв'язання проблем, наближені до філософського й духовного пізнання;
- 3) розширює психологічні горизонти, активізуючи творчий потенціал і відкриваючи нові ресурси особистості навіть у нестандартних або кризових станах (Serlin, 2007).

Водночас дослідники підкреслюють, що вплив мистецтва не обмежується лише внутрішнім, психологічним виміром. Мистецтво здатне «розширювати свідомість особистості, виводити її на новий рівень саморозуміння та допомагати усвідомити реальність пробудження і змінени стани свідомості» (Schlitz et al., 2005, с. 129). Крім того, мистецтво має

виразний соціальний і культурний характер, відображає суспільні зміни та водночас впливає на них, а також виконує комунікативну й політичну функції, зокрема у врегулюванні конфліктів і підтримці громадських практик (Imber-Black, 1992). Таким чином, його здатність впливати на емоційну й внутрішню сферу особистості є основою розвитку арт-терапії та її застосування у підготовці фахівців творчих спеціальностей, зокрема майбутніх акторів.

Професійна підготовка майбутніх акторів сценічного мистецтва охоплює не лише розвиток технічних сценічних умінь, а й формування емоційної чутливості, емпатії, саморефлексії та здатності до глибокого проживання ролі. У цьому контексті арт-терапевтичні технології стають важливим засобом професійної підготовки, оскільки сприяють усвідомленню внутрішніх переживань, розвитку уяви, символічного мислення та безпечному емоційному вираженню. З цього приводу Ш. МакНіфф зазначає, що мистецькі практики активізують особистісні ресурси та розширюють можливості самовираження, що є особливо значущим для акторської діяльності (McNiff, 2004), а К. Малкіоді підкреслює, що творчий процес дає змогу досліджувати емоції без прямої вербалізації, забезпечуючи більш глибокий і автентичний емоційний досвід (Malchiodi, 2003). Таким чином, інтеграція арт-терапевтичних технологій у підготовку майбутніх акторів сприяє розвитку творчої індивідуальності, психологічної стійкості та професійної зрілості.

В освіті арт-терапію розглядають як інноваційну педагогічну технологію, оскільки поєднує освітній, психологічний і творчий компоненти. Вона підвищує мотивацію та залученість студентів до творчого процесу, створює сприятливе емоційно-когнітивне середовище та сприяє формуванню ключових компетентностей, зокрема саморегуляції, комунікації, критичного мислення й креативного розв'язання проблем. Крім того, арт-терапія розвиває рефлексивність, підтримує соціалізацію та підвищує психологічну стійкість здобувачів освіти. Таким чином, вона забезпечує поєднання професійної підготовки й особистісного розвитку, відповідаючи вимогам формування

компетентностей XXI століття та сприяючи інтеграції міждисциплінарних знань в освітньому процесі.

Попри те, що термін «арт-терапія» починають вживати лише з середини XX століття, перші спроби лікування мистецтвом відомі ще з початку 1900-х рр. Зокрема відомі спроби впливати на психологічний стан ветеранів Першої світової війни за допомогою музики, а австрійсько-американський психотерапевт Я. Морено використовував гру для роботи з їхніми емоційними проблемами. Після Другої світової війни арт-терапію використовували у психіатричних лікарнях в роботі з пацієнтами, які мали серйозні психічні розлади (Serlin, 2007). Ці приклади демонструють, що мистецтво почали використовувати як ефективний інструмент для емоційної розрядки, розвитку самовираження та творчого потенціалу людини, що й стало основою для застосування арт-терапевтичних технологій у професійній підготовці майбутніх акторів.

З середини XX століття неодноразово здійснювалися спроби дати визначення арт-терапії. Першим, хто вжив термін «арт-терапія», став британський художник Е. Гілл, який цим терміном описував терапевтичні можливості малювання. Для Е. Гілла, який виявив лікувальні можливості малювання у процесі зцілення туберкульозу, цінність арт-терапії полягала, передусім, у тому, що мистецтво «повністю захоплює розум (як і пальці)...і вивільняє творчу енергію часто пригніченого пацієнта» (Hill, 1948, с. 101–102). Це, на думку Е. Гілла, спонукає пацієнта «створювати міцну систему оборони від нещастя» (Hill, 1948, с. 102).

М. Наумбург, яка стояла біля витоків арт-терапії як окремого напрямку психології, однією з перших почала використовувати термін «арт-терапія» у своїх працях. Її модель базується на ідеї вивільнення несвідомого через спонтанну творчу діяльність, вільні асоціації та взаємодію між пацієнтом і терапевтом. Спираючись на психоаналітичні ідеї З. Фрейда, дослідниця використовувала спонтанний малюнок як терапевтичну техніку, розглядаючи художні образи як прояв підсвідомих процесів (Edwards, 2014).

У 1960–1980-х роках відбувався активний розвиток організацій і професійних об'єднань у сфері арт-терапії, що сприяло її визнанню як окремої спеціальності. У 1969 році була створена Американська арт-терапевтична асоціація, а згодом аналогічні організації виникли у Великій Британії, Нідерландах та Японії (Гайструк et al., 2014). Цей процес формалізації забезпечив розвиток арт-терапії не лише в клінічній і соціальній практиці, а й у сфері освіти, зокрема у підготовці майбутніх фахівців мистецького профілю.

У зарубіжній науковій традиції арт-терапія розглядається як інтегративна професія на межі психічного здоров'я та соціального забезпечення, спрямована на покращення якості життя особистостей, сімей і спільнот через творчу діяльність (American Art Therapy Association). Дослідники підкреслюють її значення для розвитку когнітивних і сенсомоторних функцій, самооцінки, емоційної стійкості, соціальних навичок і зниження тривожності (Gain important education outcomes, 2011).

Британська асоціація арт-терапевтів розглядає арт-терапію як форму психотерапії, що використовує медіамистецтво як засіб комунікації та роботи з емоційними проблемами, а не як інструмент діагностики (Art-therapy information, 2014; The British Association of Art Therapists). У словнику Вебстера арт-терапія визначається як форма терапії, що базується на залученні до мистецької діяльності (графіка, малювання) як засіб творчого вираження та символічної комунікації, передусім для осіб із психічними, емоційними або когнітивними порушеннями (Merriam-Webster Dictionary). Д. Едвардс також визначає арт-терапію як психотерапевтичну практику, що через образотворення допомагає досліджувати мислення та внутрішні конфлікти, які зумовлюють емоційну напруженість (Edwards, 2014).

Аналіз різних підходів до визначення «арт-терапії» дає змогу констатувати, що вона виступає як інтегративна освітньо-психологічна технологія. Виходячи з цього, погоджуємося з позицією О. Сороки, яка розуміє арт-терапію як «інноваційну освітню технологію «лікування» засобами образотворчого мистецтва, а саме малюнком, графікою, живописом,

скульптурою для гармонійного розвитку особистості. Як допоміжні засоби в арт-терапії використовуються музика, казка, танець, гра, драма тощо» (Сорока, 2016, с. 34).

Проаналізувавши різні підходи до визначення арт-терапії, важливо відзначити її фундаментальну відмінність від мистецької освіти. Для зарубіжної наукової традиції характерним є чітке розмежування: мистецька освіта орієнтована на розвиток знань, умінь і навичок та акцентується на продукті мистецтва, тоді як арт-терапія зосереджується на особистості творця та процесі творчості як засобі корекції, лікування і гармонійного розвитку індивідуума (UCLA Centre For Health Policy). Водночас, як наголошує Дж. Рубін, без мистецтва неможливо уявити арт-терапію: саме мистецтво є її базовим інструментом, хоча мета арт-терапії – не мистецький продукт, а терапевтичний процес (Rubin, 2016). Узагальнення різних трактувань сутності арт-терапії дає підстави стверджувати про її складний і багатовимірний характер, що потребує системного аналізу в межах провідних теоретичних підходів сучасної науки.

У науковій літературі існують різні підходи до розуміння арт-терапії, що відображають її багатовимірний і міждисциплінарний характер. Узагальнена класифікація цих підходів подана в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Класифікація основних підходів до арт-терапії у західній науковій традиції (за Дж. Рубін, І. Серлін та ін.)

Підхід	Ключова характеристика	Представники
Психодинамічний / психоаналітичний	Мистецтво як прояв несвідомого, внутрішніх конфліктів, захисних механізмів і проєкцій	Е. Крамер, М. Левік, М. Наумбург, А. Роббінс
Гуманістичний	Самовираження, особистісне зростання, самореалізація через творчу діяльність	Дж. Гараї, Б. Мун, Н. Роджерс
Оцінювальний / споглядальний	Орієнтація на усвідомленість, внутрішній досвід, споглядання процесу творчості	П. Аллен, Дж. Кабат-Зінн

(mindfulness-підхід)		
Когнітивний і нейронауковий	Вплив арт-терапії на мислення, емоції та нейропсихологічні процеси	Ф. Каплан, К. Малкіоді
Системний	Розгляд творчості в контексті взаємодії особистості з сім'єю та соціальним середовищем	Х. Квятковська, Г. Ландгартен
Інтегративний	Поєднання різних теоретичних підходів залежно від потреб особистості	Ш. МакНіфф, Дж. Рубін
Розширений психоаналітичний (архетипний, об'єктно-відносний, еволюційний, когнітивно-біхевіоральний)	Різні варіанти інтерпретації мистецтва як доступу до глибинних структур психіки, поведінки та символічного досвіду	І. Серлін

Узагальнення наведених положень дає можливість розглядати *арт-терапію як поліфункціональний терапевтичний інструмент, що характеризується відкритістю до інтеграції з іншими психотерапевтичними підходами*. У цьому контексті вона може ефективно поєднуватися з когнітивно-біхевіоральною терапією, тренінгами соціальних навичок, методами розв'язання проблем, а також із систематичною десенсибілізацією, що сприяє покращенню когнітивних, емоційних і соціальних результатів (UCLA Centre For Health Policy).

Інтегративність арт-терапії реалізується в експресивних і творчих формах, що поєднують різні види мистецтва як засоби терапевтичного впливу. Їхньою основною метою є лікування, де мистецтво виступає інструментом терапії. Попри спільні теоретичні засади й організаційну структуру, різні види мистецтва (музика, танець, поезія, драма, психодрама) мають власні методики. Дослідники підкреслюють необхідність мультиінструментальної підготовки арт-терапевта та вміння комбінувати ці засоби для досягнення терапевтичного ефекту. Водночас існує думка про те, що «кожна з форм мистецтва є окремою

дисципліною, якій властива своя система знань і потребує років практики» (Serlin, 2007, с. 111).

Історичний розвиток арт-терапії свідчить про те, що використання мистецтва з метою осмислення світу і внутрішнього досвіду людини має глибоке коріння – від первісних форм художньої діяльності до сучасних терапевтичних практик. Водночас лише у ХХ столітті сформувалися чотири основні напрями сучасної арт-терапії: власне арт-терапія (art therapy, яка передбачає роботу з малюнком та художнім зображенням), що в українській науковій літературі отримала назву образотворча терапія, танцювальна-рухова терапія, музикотерапія та драматерапія. Виникненню цих напрямів передували певні рухи у різних сферах людської діяльності зокрема у мистецтві – течії, що наголошували на самовираженні та емоційності; у психотерапії – прагнення використовувати мистецтво для дослідження прихованих думок і почуттів; у медицині – дослідження зв'язку між залученням до мистецтва та фізіологічними реакціями, а також створення терапевтичних спільнот; в ерготерапії – визнання мистецтва чинником благополуччя людини; в мистецькій освіті – принципи дитячо-орієнтованої освіти надали підтримуюче середовище для перших практиків арт-терапії (Karkou, 2010).

З огляду на різноманіття підходів до розуміння «арт-терапії» та сфер її застосування, у науковій літературі сформувалися різні підходи до класифікації арт-терапевтичних практик. Це зумовлено як багатофункціональністю арт-терапії, так і використанням різних видів мистецтва як терапевтичного інструменту.

Протягом останніх десятиліть у лікувальних, передусім психіатричних, закладах різних країн світу все більшого поширення набуває інноваційний здоров'язберезувальний підхід – психотерапія мистецтвом (expressive arts therapies). Відповідно до міжнародної класифікації, запропонованої European Consortium for Arts Therapies Education (2005), а також підтвердженої у дослідженнях провідних науковців (М. Вестакотт, П. Г'юз, В. Карку,

Г. Оделл-Міллер та ін.), психотерапія мистецтвом охоплює чотири основні напрями:

- 1) власне арт-терапію – використання засобів образотворчого мистецтва у психотерапевтичній практиці;
- 2) драматерапію – застосування сценічної гри, ролі та драматичної дії як терапевтичного інструменту;
- 3) танцювально-рухову терапію – використання руху та танцю з метою психоемоційної регуляції та самовираження;
- 4) музикотерапію – застосування музики та звукових практик у терапевтичному процесі (European Consortium for Arts Therapies Education, 2005; Karkou, 2010; Waller, 2004; Schaverien, 2005).

Поряд із узагальненими підходами до класифікації арт-терапії, у наукових дослідженнях представлено і більш деталізовані підходи до її структурування. Зокрема, польські дослідники (Nawrot et al., 2021) розглядають арт-терапію як один із напрямів заняттєвої терапії, у межах якої виокремлюють такі методи й техніки:

- 1) образотворчі техніки: малюнок (робота з кольоровими та восковими олівцями, пастеллю, крейдою, вугіллям), живопис (акварель, плакатні, олійні, вітражні фарби, туш);
- 2) графічні техніки: гравюра (гіпсова, ліногравюра, ксилографія), монотипія, структурний друк;
- 3) скульптурні форми: ліпка з глини, пластиліну, воску, різьблення по дереву, паперопластика (орігамі, аплікації);
- 4) декоративно-ужиткове мистецтво: створення колажів, плакатів, фотографія, вітражі, оздоблення предметів;
- 5) природно-декоративні практики: створення композицій з природних матеріалів (ікебана, флористичні композиції), тематичне декорування;
- 6) музикотерапія: як пасивна (слухання музики), так і активна (спів, гра на інструментах);

7) бібліотерапія: читання та обговорення текстів, поетичні вечори, рекомендації щодо читання;

8) кінотерапія: перегляд і аналіз фільмів, участь у створенні відеоконтенту;

9) театротерапія: психодрама, драматичні імпрровізації, пантоміма, перегляд вистав;

10) хореотерапія: танцювальні та рухові імпрровізації, вправи під музику (Там само).

Таким чином, арт-терапія постає як багаторівнева система методів, що інтегрує різні види мистецтва та забезпечує широкі можливості для терапевтичного впливу.

У свою чергу, укладачі стандарту освітніх програм з арт-терапії також розглядають арт-терапію як узагальнений термін, що охоплює чотири окремі напрями: власне арт-терапію або арт-психотерапію, танцювально-рухову терапію, драматерапію та музикотерапію. У межах кожного з цих напрямів відповідний вид мистецтва – образотворче мистецтво, танець, драма або музика – використовують як терапевтичний інструмент, що забезпечує альтернативну форму комунікації у процесі формування та підтримання терапевтичних відносин. При цьому кожен із зазначених напрямів розглядають як самостійну та унікальну форму психотерапії (Waller, 2004), а музикотерапія, власне арт-терапія (в українській літературі на позначення цього напрямку вживається термін «образотворча терапія») і драматерапія офіційно визнані самостійними професіями і зареєстровані Радою з регулювання професій у сфері охорони здоров'я Великої Британії (Schaverin, 2005).

Узагальнена класифікація напрямів арт-терапії дає змогу бачити не лише різноманіття практик, але й підкреслює їхню спеціалізацію та функціональну спрямованість. Проте для практичного застосування арт-терапевтичних технологій важливим є визначення критеріїв їх ефективності. Саме ці аспекти є предметом наукового аналізу, адже ефективна арт-терапія повинна

забезпечувати систематичний і тривалий позитивний вплив на психоемоційний та соціальний стан особистості. У цьому контексті Р. Павлюк виокремлює низку вимог, яким мають відповідати арт-терапевтичні технології, щоб реалізувати свій терапевтичний потенціал:

- 1) орієнтуватися на тривалий ефект (здатність не лише викликати зміни, але й підтримувати ці зміни протягом тривалого проміжку часу);
- 2) вселяти надію (подолання труднощів, зцілення від болю, успішне застосування терапевтичних стратегій);
- 3) трансформувати емоції, використовуючи відповідні символи;
- 4) пробуджувати глибокі і сильні емоції (Павлюк, 2013).

Термін «арт-терапія» традиційно означає психотерапію засобами образотворчого мистецтва (образотворчу терапію). Узагальнюючим поняттям для використання різних видів мистецтва є *expressive therapies* (виражальна терапія). Для цілей дослідження дотримуємося саме такого підходу, розглядаючи образотворчу терапію як основну арт-терапевтичну технологію, тоді як інші напрями, такі як музикотерапія, драматерапія, танцювально-рухова терапія тощо, виступають допоміжними арт-терапевтичними технологіями, що інтегруються у процес терапевтичної роботи з особистістю.

Образотворча терапія є напрямом психотерапевтичної практики, у межах якого художня творчість розглядається як засіб самовираження, комунікації та психологічної підтримки особистості. Її становлення пов'язане з діяльністю британських художників середини ХХ ст., які працювали в психіатричних закладах і створювали умови для вільної творчості пацієнтів, виходячи з припущення про терапевтичний потенціал самого процесу художнього творення. При цьому інтерпретація творчих робіт не входила до їхніх функцій і здійснювалася переважно медичними фахівцями. Подальший розвиток арт-терапії спричинив виникнення дискусії щодо того, де саме зосереджений лікувальний ефект – у процесі творчості чи у терапевтичних відносинах між фахівцем і клієнтом. У цьому контексті дослідники (зокрема Дж. Шавер'єн) умовно розрізняють арт-терапію, арт-психотерапію та

аналітичну арт-психотерапію, що відображає різні акценти між художнім продуктом і терапевтичною взаємодією (Schaverien, 2005).

У вузькому значенні арт-терапію часто асоціюють із образотворчою терапією, основним засобом якої є малювання. Саме з образотворчої терапії розпочався розвиток інших арт-терапевтичних технологій. Американська дослідниця С. Бухалтер зазначає, що малювання сприяє вираженню думок, почуттів, ставлень, бажань і надій без відчуття загрози. Воно виступає засобом репрезентації як усвідомлених, так і несвідомих переживань і переконань, забезпечуючи можливість візуалізувати внутрішній і зовнішній світи та осмислити їх через художній діалог.

Важливою складовою образотворчої терапії є обговорення робіт, що дає змогу особистості аналізувати отримані зображення та взаємодіяти з нею у груповій роботі, отримуючи зворотний зв'язок. Малюнок є конкретним, зберігається для подальшого аналізу та слугує компіляцією почуттів, проблем і рішень, які стосуються безпосередньо клієнта. Таким чином, зображення стають інструментом полегшення спілкування, сприяють особистісному зростанню та самоусвідомленню (Buchalter, 2009).

Поряд з образотворчою терапією як базовою арт-терапевтичною технологією важливе місце посідають допоміжні арт-терапевтичні технології, серед яких однією з найбільш поширених є музикотерапія. Музикотерапія – це форма терапії, у якій музику використовують як засіб психологічного впливу, самовираження та комунікації. Вона передбачає активні (виконання музики голосом або на інструментах) і рецетивні (слухання музики) форми роботи під керівництвом кваліфікованого фахівця. Важливо, що музикотерапія не вимагає від учасників спеціальних музичних здібностей, оскільки її основною метою є не естетичний результат, а вираження емоцій і налагодження терапевтичної взаємодії. Особливу роль у музикотерапії відіграє імпровізація, яка дає змогу відобразити актуальний емоційний стан особистості та сприяє усвідомленню внутрішніх і міжособистісних процесів. Підходи до реалізації музикотерапії як арт-терапевтичної технології варіюються залежно від

національних традицій: у європейській практиці (зокрема у Великій Британії) переважає акцент на живій імпровізації та спільному музикуванні, тоді як у США поширені рецептивні методи, зокрема підхід «Guided Imagery in Music», у якому музика виступає центральним елементом терапевтичного процесу (Schaverien, 2005).

За визначенням М. Форінеш, музикотерапія є «цілеспрямованим використанням музики кваліфікованим фахівцем для позитивного впливу на психологічні, фізичні, когнітивні та соціальні аспекти життєдіяльності особистості» (Forinash, 2005, с. 46). Історично музикотерапія має глибоке коріння: використання музики з лікувальною метою простежується у традиційних культурах, а її інституціоналізація пов'язана, зокрема, з практиками роботи з ветеранами Другої світової війни. Саме це сприяло відкриттю у 1944 році першої навчальної програми з музикотерапії, а згодом – створенню професійних об'єднань.

Сучасна музикотерапія характеризується різноманіттям підходів, серед яких виокремлюють психодинамічний, біхевіористський, біомедичний, гуманістичний та міжособистісний (зокрема, модель Нордоф-Роббінса). Відповідно до класифікації К. Бруша (Bruscia, 2014), у межах музикотерапії сформувалися окремі школи, зокрема поведінкова, розвиткова, психотерапевтична, медична та гуманістична, кожна з яких по-різному визначає роль музики у процесі терапевтичного впливу. Систематизацію основних шкіл музикотерапії та їхніх концептуальних засад подано в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Основні школи музикотерапії (за К. Бруша) (Bruscia, 2014)

Назва школи	Основна ідея
Поведінкова музикотерапія (Behavioral music therapy) (К. Медсен, Ч. Фурман)	Застосовує музику для зміни поведінки, використовуючи позитивне і диференційне заохочення
Музикотерапія розвитку (Developmental music therapy) (П. Нордофф, К. Роббінс)	Використовує музику задля досягнення цілей розвитку

Музична психотерапія (Music psychotherapy) (Дж. Морено, М. Прістлі)	Музика є засобом самоусвідомлення, емоційного вираження і зцілення
Медична музикотерапія (Medical music therapy) (Р. Анкефер, Е. Гастон)	Музику застосовують як доповнення до лікування у медичних закладах з метою допомогти пацієнтам у роботі над емоційними проблемами
Гуманістична музикотерапія (Humanistic music therapy) (К. Бруша, Дж. Елвін,)	Музика є засобом самоактуалізації і формування особистісної значущості

Переконані, що музикотерапія має особливе значення у процесі професійної підготовки майбутніх акторів, оскільки безпосередньо пов'язана з розвитком ключових компонентів їхньої сценічної майстерності. Зокрема, робота з голосом у межах музикотерапевтичних практик сприяє формуванню вокальної виразності, дихальної координації та інтонаційної гнучкості. Ритмічні вправи забезпечують розвиток відчуття темпу і ритму, що є необхідним для сценічної дії та взаємодії з партнерами. Водночас музика виступає потужним засобом емоційної експресії, даючи змогу майбутнім акторам глибше усвідомлювати та передавати власні переживання. Особливу роль відіграє імпровізація, яка стимулює спонтанність, творчу свободу та здатність до миттєвого реагування в сценічних ситуаціях. Таким чином, музикотерапія не лише виконує корекційно-терапевтичну функцію, а й виступає ефективним інструментом розвитку професійно значущих якостей акторів.

Якщо музикотерапія акцентує увагу на звуковій та емоційній сфері, то танцювально-рухова терапія переносить фокус на тілесність, що є не менш важливим у процесі підготовки майбутніх акторів. Варто зазначити, що у західній науковій традиції функціонують два рівнозначні терміни – dance therapy (танцювальна терапія) та movement therapy (рухова терапія). Водночас в українській науковій літературі рівнозначно вживаються терміни «танцювальна терапія» і «танцювально-рухова терапія».

Танцювальну терапію визначають як «психотерапевтичне використання руху як процесу, що сприяє емоційній, когнітивній, фізичній і соціальній інтеграції особистості» (Loman, 2005). С. Ломан наголошує, що основним завданням танцювально-рухової терапії є сприяння саморозкриттю особистості, формуванню нових моделей поведінки, символічному «пропрацюванню» емоцій, зниженню рівня тривожності та досягненню гармонійної взаємодії тіла, розуму й духу (Там само). У межах танцювально-рухової терапії виокремлюють різні підходи, узагальнену характеристику яких подано в табл. 1.3.

Основними принципами танцювально-рухової терапії є невербальне віддзеркалення та співналаштованість, утримання (containment), послідовність і переосмислення розвитку, а також робота з тілесними бар'єрами і затисками. Танцювально-рухова терапія має спонтанний характер і передбачає цілісний вплив на особистість, охоплюючи тілесний, емоційний і когнітивний рівні (Serlin, 2007).

Підходи до танцювально-рухової терапії

Назва підходу	Основна ідея
Чейс-підхід (Chase approach) (М. Чейс) (автори)	Назва походить від імені М. Чейс (Chase) – американського теоретика і практика танцювально-рухової терапії. В межах цього підходу ритмічні рухи тіла використовують для «віддзеркалення» поведінки клієнтів і налагодження процесу комунікації з ними
Глибинний підхід (Depth approach) (П. Льюїс)	Базується на ідеях З. Фрейда і К. Юнга; використовує рух для того, щоб усвідомити несвідомі символи, приховані в тілі
Розвитковий підхід (Developmental approach) (Ф. Леві)	Рух застосовують у роботі з різними віковими групами для зменшення внутрішніх бар'єрів і затисків
Медична танцювально-рухова терапія (Medical Dance/ Movement Therapy) (Ш. Гуділл)	Танець і рух використовують у роботі з людьми, які мають фізичні або небезпечні для життя захворювання, пов'язані із психологічним станом особистості

Слід зазначити, що танцювально-рухова терапія має вагоме значення у процесі професійної підготовки майбутніх акторів, оскільки безпосередньо пов'язана з розвитком тілесної виразності як одного з основних інструментів сценічної діяльності. Залучення до рухових і танцювальних практик сприяє усвідомленню власного тіла, подоланню тілесних затисків і формуванню пластичності, що є необхідними для створення сценічного образу. Крім того, танцювально-рухова терапія розвиває здатність до невербальної комунікації, що дає можливість акторові передавати емоційні стани без використання слова. Важливим є також розвиток спонтанності та імпровізаційності, які забезпечують природність сценічної поведінки і здатність до взаємодії з партнерами. Таким чином, танцювально-рухова терапія не лише виконує корекційно-терапевтичну функцію, але й сприяє формуванню професійно значущих якостей актора, пов'язаних із тілесною свободою, емоційною відкритістю та сценічною виразністю.

Важливим напрямом арт-терапевтичних технологій є драматерапія, яка поєднує елементи театрального мистецтва та психотерапевтичної практики. Драматерапія і психодрама як арт-терапевтичні технології ґрунтуються на вродженій здатності людини до наративу, створення історій та перевтілення. Попри те, що терапевтичний потенціал драматичних практик простежується ще у давніх ритуалах і шаманських традиціях, їх системне застосування у психотерапії розпочалося на початку ХХ століття. Засновником психодрами вважається Дж. Морено – австрійський психіатр, який використовував рольову гру для відтворення проблемних життєвих ситуацій своїх пацієнтів.

Драматерапія і психодрама мають спільну основу, проте відрізняються за характером застосовуваного матеріалу. Так, драматерапія, як правило, спирається на вигаданий сюжет і є ближчою до театральної діяльності, тоді як психодрама використовує реальний життєвий досвід особистості як основу для розігрування (Там само).

Одним із різновидів драматерапії є використання ляльок і масок. За спостереженнями С. Бухалтер, така форма роботи дає можливість особистості проєктувати власні думки і почуття на зовнішній об'єкт, що сприяє більш безпечному та опосередкованому їх вираженню. Використання ляльки або маски дає змогу клієнту «говорити» від її імені або сховатися за нею, що знижує рівень тривожності та підвищує психологічний захист. Окрім використання готових об'єктів, важливим є процес їх самостійного створення з різних матеріалів (пап'є-маше, картону, тканини тощо), що підсилює терапевтичний ефект через залучення до творчої діяльності (Buchalter, 2009).

Драматерапія має особливе значення у процесі професійної підготовки майбутніх акторів, оскільки безпосередньо пов'язана з основними механізмами сценічної діяльності. Використання рольової гри, імпровізації та побудови драматичного сюжету сприяє розвитку здатності до перевтілення, формуванню емоційної пам'яті та глибшому розумінню внутрішнього світу персонажа. Залучення до драматерапевтичних практик дає можливість акторам експериментувати з різними моделями поведінки, розширювати

спектр емоційних реакцій і вдосконалювати навички сценічної взаємодії. Водночас безпечний терапевтичний простір сприяє подоланню внутрішніх бар'єрів, страху публічного виступу та емоційних затисків. Таким чином, драматерапія є не лише засобом психологічної підтримки, але й ефективним інструментом формування професійно значущих якостей актора, зокрема емоційної виразності, гнучкості та творчої імпровізаційності.

Бібліотерапія (літературотерапія) є формою арт-терапевтичної роботи, що використовує літературні тексти як засіб емоційної підтримки, самовираження та розвитку рефлексії. Вона сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців сценічного мистецтва, зокрема розвитку логічного мислення, пам'яті та збагаченню словникового запасу. Підсилюючи мовні й когнітивні навички, бібліотерапія формує теоретичну основу професійної підготовки та створює передумови для розвитку практичних і творчих умінь, зокрема імпровізації. Імпровізацію (фр. *improvisation*, італ. *improvvisazione*, від лат. *improvisus* – непередбачений) слід розуміти як вищу здатність у творчості. Як зазначає П. Мрига у тлумачному словнику театральних термінів, акторська імпровізація будується на основі добору запропонованих обставин. Здатність до імпровізації, вміння «забути» все, про що домовлено з режисером, і вперше відтворити сценічну подію – саме така здатність робить актора великим художником і майстром сцени. Це той рівень гри, що не передбачений драматургічним текстом і не підготовлений на репетиції (Мрига, 2011).

Безпосередньо спорідненою з бібліотерапією є поетична терапія, яка також використовує художнє слово як інструмент самовираження, емоційної регуляції та розвитку професійних компетентностей майбутніх акторів. Поетична терапія використовує поетичну мову як інструмент для віднайдення зв'язку з центральними образами у житті клієнта і має на меті: сприяти розумінню особистістю самої себе та інших через поезію та інші літературні форми; стимулювати креативність, самовираження і самореалізацію; розвивати навички міжособистісної та внутрішньоособистісної комунікації;

сприяти вираженню переважаючих емоцій і зменшенню емоційної напруги; стимулювати зміни, зміцнювати копінг-навички та адаптивні функції. Завдяки слову, що є основним засобом поетичної терапії, особистість має змогу розкривати свої почуття та переосмислювати власну реальність. Як зазначає К. Горелік, використання метафор дає можливість відкривати нові перспективи та «утвердити важливість життя на противагу конечності буття, самотності, вразливості та смертності. Майже кожна поезія – за винятком лише тієї, що проповідує філософію нігілізму, – утверджує значущість життя перед смертю» (Gorelick, 2005, с. 123).

Бібліотерапія та поетична терапія мають значний потенціал для розвитку професійних компетенцій акторів, які під час підготовки до ролей безпосередньо працюють із літературними текстами та поезією. Через роботу зі словом та художніми образами актор формує здатність до глибокого аналізу тексту, розвитку пам'яті, логіки, ритму та емоційної виразності, що сприяє розвитку імпровізаційних умінь і внутрішнього проживання персонажу. Означені арт-терапевтичні технології допомагають актору посилювати самовираження, вдосконалювати міжособистісну комунікацію та зміцнювати власну креативність, що є необхідним для професійної майстерності на сцені.

Окрім зазначених арт-терапевтичних технологій, сучасна арт-терапевтична практика передбачає й інші технології, що розширюють терапевтичний арсенал і дають можливість більш гнучко адаптувати роботу до індивідуальних особливостей особистості. Серед них автори виокремлюють мандалотерапію, кольоротерапію, ігрову терапію, маскотерапію, лялькотерапію, казкотерапію, фототерапію, пісочну терапію та театралізовану терапію (Колпакчи, 2018; Калька, & Легка, 2024; Дорофей, 2025; Сорока, 2016).

Зіставлення даних різних авторів свідчить про універсальність і значущість окремих методів. Так, казкотерапія, фототерапія, пісочна терапія представлена у працях С. Дорофей, Н. Кальки, О. Колпакчи, А. Легкої та О. Сороки, тоді як, до прикладу, мандалотерапія зустрічається лише у

дослідженнях Н. Кальки, О. Колпакчи та А. Легкої, а С. Дорофей та О. Сорока обґрунтовують використання ігрової терапії. Окрім того, дослідники виокремлюють технології маскотерапії, лялькотерапії (Колпакчи, 2018), кольоротерапії (Калька, & Легка, 2024) та театралізованої терапії (Сорока, 2016).

Допоміжні арт-терапевтичні технології суттєво підвищують ефективність арт-терапевтичного процесу. Вони забезпечують можливість інтеграції різних форм мистецтва і творчої діяльності, адаптуючи терапевтичні втручання до специфіки психоемоційного стану, віку, професійної підготовки або навчальної діяльності клієнта. Для майбутніх акторів та інших представників творчих професій це означає, що застосування допоміжних арт-терапевтичних технологій не лише сприяє розвитку емоційної та когнітивної сфери, але й формує комплексні професійні компетентності, необхідні для сценічної практики.

Підсумовуючи викладене вище, можна стверджувати, що арт-терапевтичні технології виступають не лише як ефективні терапевтичні практики, а й як освітні інноваційні інструменти, здатні інтегруватися у професійну підготовку майбутніх акторів. Вони забезпечують багатовекторний розвиток особистості – від формування емоційної чутливості, самовираження та міжособистісної комунікації до розвитку когнітивних і творчих навичок, таких як імпровізація, аналіз тексту, сценічна експресія та робота з тілом. Застосування різних арт-терапевтичних технологій – образотворчої терапії, музикотерапії, танцювально-рухової терапії, драматерапії, бібліотерапії, поетичної терапії та інших допоміжних технологій – створює цілісне середовище для формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності, сприяючи гармонійному поєднанню творчих, інтелектуальних і емоційних ресурсів. У такому контексті арт-терапевтичні технології виступають ключовим інструментом інноваційного освітнього процесу, здатним розвивати потенціал майбутніх фахівців зі сценічного мистецтва в усіх його вимірах.

1.3. Компоненти, показники та рівні сформованості готовності майбутніх фахівців сценічного мистецтва до професійної діяльності

Дослідження діяльності фахівців сценічного мистецтва засвідчують, що на розбудову системи їхньої професійної підготовки в Україні вплинула низка чинників. У наукових працях, зокрема, акцентується увага на наявності суперечностей між суспільним запитом на використання потенціалу театрального мистецтва та логікою підготовки компетентного фахівця (Дергач, 2012). Водночас розвиток професійної театральної освіти в Україні свідчить про сформованість відповідної системи підготовки фахівців сценічного мистецтва, що має власні освітні практики та напрацювання і потребує подальшого осмислення та розвитку відповідно до сучасних вимог професійної діяльності.

Центральним поняттям теорії професійної освіти є «готовність до професійної діяльності» або «професійна готовність», що розглядається як результат процесу професійної підготовки фахівців різних галузей. У Великому тлумачному словнику української мови поняття «готовність» трактується як: «1) стан готового; 2) бажання зробити що-небудь» (Бусел, 2005, с. 257). Водночас у тлумачному словнику А. Івченка термін «готовий» як прикметник до поняття «готовність» пояснюється через такі значення: «1) який зробив необхідні приготування, підготувався до чого-небудь; 2) який висловлює згоду, схильний до чого-небудь або виявляє бажання зробити що-небудь; 3) який знаходиться в стані, близькому до чого-небудь...» (Івченко, 2002, с. 71–72). З цього приводу Ю. Шевченко зауважує, що готовність передбачає перехід до здійснення діяльності і вбачає у цьому понятті три вектори: знанневий, почуттєвий, діяльнісно-практичний (Шевченко, 2018).

У тлумачному словнику Мерріам-Вебстер поняття «готовності» пояснюється як стан підготовленості, бажання діяти і схильність до чого-небудь (Merriam-Webster Dictionary). Словникова і довідникова література

розглядає поняття «готовність» не відокремлено, а в поєднанні з іншими феноменами, як-от:

– «шкільна готовність», що на думку укладачів міжнародної соціологічної енциклопедії передбачає пізнавальний, емоційний та соціальний розвиток, загальні знання, підходи до навчання, умови, за яких навчальні програми є найбільш ефективними для учнів (Darity, 2008);

– «готовність до шкільного навчання», що в соціологічній енциклопедії трактується як динамічне явище, на формування якого можуть впливати або якому можуть перешкоджати такі чинники, як незрілість дитини, відсутність батьківської підтримки та контролю за навчальними досягненнями (Ritzer, 2007);

– «кар'єрна готовність», що безпосередньо пов'язана із готовністю до професійної діяльності. Так, в соціологічній енциклопедії зосереджено увагу на тих аспектах, що стосуються готовності до здійснення певної професійної діяльності, зокрема окремих професійних інтересах, раціональному виборі професії, кар'єрних образах, атрибутах кар'єрної ефективності, мотивації тощо (Там само).

Найповніше концепт готовності відображено у психологічній літературі. Зокрема у психологічному словнику «готовність» тлумачиться як «активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання» (Синявський, & Сергєєнкова, 2007, с. 63).

У сучасних наукових дослідженнях поняття «готовності» розглядають у тісному зв'язку з діяльністю, зокрема професійною. Простежується еволюція підходів до вивчення цього явища: від дослідження його психологічної природи та психічних процесів людини до трактування готовності як характеристики, що забезпечує стійкість і адекватність реагування особистості на внутрішні й зовнішні впливи. Сучасний етап пов'язаний з осмисленням готовності у межах теорії діяльності як важливої передумови її ефективного здійснення (Рибніков, 2011).

Проблема готовності випускників ЗВО до професійної діяльності не є новою і неодноразово ставала предметом наукових досліджень у різних країнах. Як зазначає Ю. Шевченко, роботодавці та представники бізнесу інвестують значні кошти у професійну підготовку молоді, створення комп'ютерних центрів і організацію практик для учнів та студентів з метою їх адаптації до реальних умов праці (Шевченко, 2018). Такий підхід ґрунтується на переконанні, що випускники ЗВО часто не готові належним чином виконувати професійні обов'язки (Guthrie, 2002).

Сучасні дослідження засвідчують наявність розриву між вимогами ринку праці та результатами освітньої підготовки. В Україні відносно високі показники працевлаштування мають спеціальності «Право та міжнародне право» (59,85 %), «Публічне управління та адміністрування» (57,05 %) та «Освіта» (49,40 %), тоді як одні з найнижчих показників зафіксовано у галузі мистецтва (28,38 %) (МОН, 2024). Це свідчить про складність професійної реалізації у мистецькій сфері та актуалізує проблему підготовки фахівців мистецьких спеціальностей. Глобальний характер проблеми підтверджують і дані Cengage Group: лише 30 % випускників працюють за спеціальністю, 48 % вважають себе неготовими навіть до початкових посад, а 56 % пов'язують це з браком професійно орієнтованих навичок (Cengage Group, 2025).

У наукових дослідженнях зазначається, що як студенти, так і роботодавці надають перевагу загальним навичкам, зокрема командній взаємодії, комунікації та розв'язанню проблем, порівняно з вузькоспеціалізованими фаховими вміннями (Gabric, & McFadden, 2001). Водночас фіксуються розбіжності у сприйнятті професійно значущих якостей: роботодавці значно вище оцінюють сумлінність, ніж самі студенти, що свідчить про недостатнє усвідомлення вимог професійного середовища (Valdez et al., 2025). Це загалом підтверджує проблему формування готовності випускників до професійної діяльності та необхідність узгодження вимог освіти і ринку праці.

У зв'язку з цим особливого значення набуває теоретичне осмислення поняття «готовність до професійної діяльності», яке в науковій літературі інтерпретується неоднозначно, що зумовлено специфікою професійної діяльності фахівців різних галузей. У сучасній науці сформувалися основні підходи до його розуміння, зокрема функціональний (Л. Бекірова, В. Семиченко), у межах якого «готовність» розглядається як певний психічний стан особистості, та особистісний (С. Максименко, В. Моляко, О. Пелех), представники якого трактують її як інтегративну якість або новоутворення особистості (Кобзар, 2010).

Узагальнення наукових підходів (Т. Жванія, Л. Костюченко та ін.) дає підстави стверджувати, що сутність готовності до професійної діяльності полягає у спрямованості особистості на здійснення діяльності як у загальному, так і в межах конкретних професійних завдань. При цьому в різних професійних сферах означений феномен набуває специфічних характеристик, що зумовлено особливостями змісту діяльності, системи знань і професійних умінь.

Укладачі психологічного словника виокремлюють компоненти готовності особистості до професійної діяльності: мотиваційний – інтерес до професії, відношення до неї; орієнтаційний – уявлення про зміст і специфіку професійної діяльності, про її вимоги до особистості працівника; операційний – володіння необхідними знаннями, вміннями та навичками, яких потребує професійна діяльність, її способами і прийомами; вольовий, що поєднує такі якості особистості як: самоконтроль, саморегуляцію, вміння керувати собою під час виконання професійних обов'язків; оціночний – самооцінка фахівцем своєї професійної підготовки і її відповідності вимогам професійної діяльності (Синявський, & Сергєєнкова, 2007).

У зарубіжних дослідженнях готовність до професійної діяльності визначають як рівень сформованості у випускників установок і особистісних якостей, що забезпечують їхню здатність до успішного функціонування в професійному середовищі (Caballero et al., 2011). Водночас її розглядають як

сукупність компетентностей, які охоплюють мотивацію до професії, базові та спеціалізовані вміння, навички вищого рівня мислення, соціальні навички, а також особистісні характеристики й установки (Symonds, & O'Sullivan, 2017).

Беручи до уваги проаналізовані наукові підходи до розуміння феномену «готовність до професійної діяльності», *готовність майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності* розглядаємо як *інтегративне особистісно-професійне утворення, що охоплює мотиваційну спрямованість на професію, систему фахових знань і вмінь, здатність до їх творчої реалізації у сценічній діяльності, а також сформованість особистісних якостей і рефлексивних умінь, що забезпечують ефективне здійснення професійної діяльності та подальший професійний розвиток.*

Готовність особистості до дій передбачає наявність у неї знань, умінь і навичок, наполегливості й рішучості здійснити ці дії, а також мотивів і здібностей. Серед психологічних передумов готовності до виконання конкретного виду діяльності, зокрема до здійснення професійних обов'язків, є розуміння цієї діяльності, усвідомлення відповідальності, прагнення до успіху, а також вивчення алгоритмів дій і способів роботи. Водночас відсутність або недостатність готовності стає причиною помилок, неадекватних реакцій (Синявський, & Сергєєнкова, 2007).

Концепт «готовності» подається також як складова інших понять, як-от: внутрішня готовність до діяльності, що укладачі словника розуміють як «високий рівень розвитку мотивації, пізнавальних, емоційних та вольових якостей особистості, колективу, що забезпечують успіх майбутньої діяльності; адекватну установку на майбутню діяльність» (Там само, с. 52), а також понять «компетентність», «професійна культура», «соціальна установка».

На основі аналізу поглядів науковців щодо підготовки фахівців різних галузей до професійної діяльності (зокрема гуманітарної, природничої та технічної сфер) узагальнено та систематизовано її структурні складники, що відображено у поданій схемі (рис. 1.6).

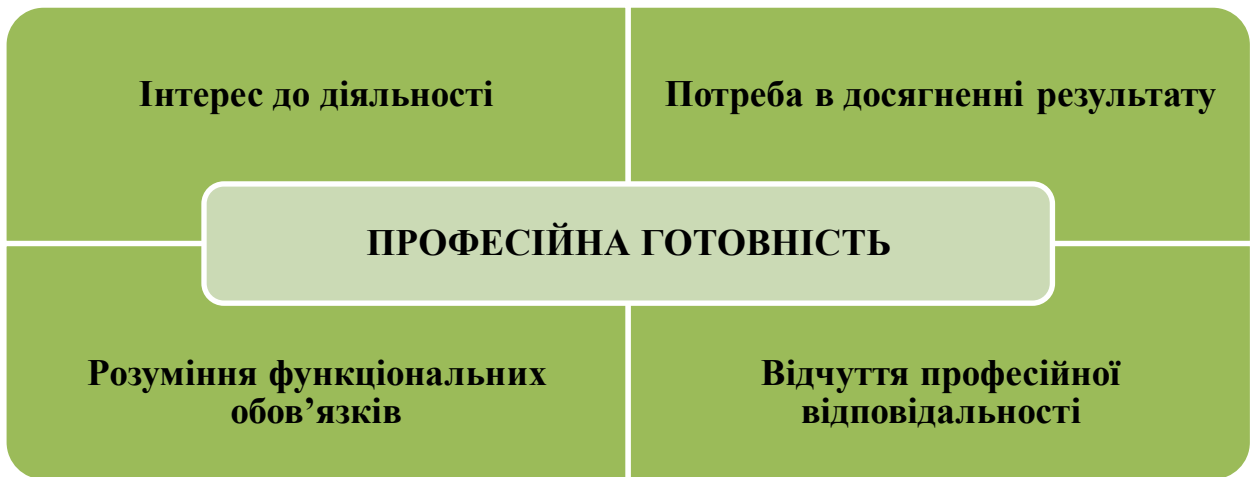


Рис. 1.6. Структура професійної готовності (розроблено на основі (Сергєєнкова, 2004; Гамолін, 2025; Рибніков, 2011; Сімакова, 2022; Окуленко, 2006).

Повноцінний аналіз готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності вимагає розгляду компонентної структури цього феномена. Вивчаючи структуру і динаміку творчої готовності, а також ті перешкоди, що її руйнують, Б. Мерлін розглядає готовність акторів до професійної діяльності як комплексний феномен, представлений такими елементами: комунікативна готовність – передбачає здатність актора впливати на глядача та взаємодіяти з ним; психологічна готовність – полягає у відтворенні інтелектуальних, емоційних і вольових характеристик ролі; ігрова готовність – виявляється у вмінні переходити від реальних умов до умовності сценічної дії; технологічна готовність пов'язана з відтворенням художньої форми ролі; фізіологічна готовність – відображає здатність організму витримувати сценічні навантаження; саморегуляційна готовність – забезпечує внутрішню гармонізацію особистості через розкриття її глибинного «Я» (Merlin, 2018).

Ця структура визначає стадіальний процес формування готовності акторів до вистави, де первинним є готовність до творчості в житті, далі, після абстрагування від буденних інтересів і турбот під час підготовки до вистави, досягнення професійної готовності. Наступним етапом є налаштування на роль, під час якого відбувається глибока тимчасова перебудова особистості.

Нарешті, останнім кроком є інтегральна творча готовність як результат оволодіння настроєм і внутрішньою дією ролі вже на сцені (Merlin, 2018). На основі цієї структури можна побудувати схему процесу формування готовності актора до вистави (рис. 1.7).



Рис. 1.7. Процес формування готовності актора до вистави (за Б. Мерлін)

Визначення сутності поняття «готовність до професійної діяльності» зумовлює необхідність розгляду її структури та виокремлення основних компонентів, що забезпечують цілісність професійної підготовки. Оскільки готовність є інтегративним особистісно-професійним утворенням, її структура містить взаємопов'язані складові. У цьому зв'язку важливим є аналіз наукових підходів до їх визначення, що дає змогу обґрунтувати зміст компонентів і логіку подальшого дослідження.

У сучасних наукових дослідженнях незначна кількість праць присвячена готовності майбутніх акторів до професійної діяльності. У зв'язку з цим виникає потреба розширення теоретичної бази шляхом залучення підходів до визначення компонентів готовності майбутніх фахівців інших мистецьких спеціальностей (музичного та образотворчого мистецтва). Такий підхід є методологічно обґрунтованим, оскільки підготовка мистецьких фахівців ґрунтується на спільних закономірностях, пов'язаних із взаємодією творчого, особистісного та діяльнісного компонентів.

Погляди науковців на компонентну структуру готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей узагальнено та представлено в табл. 1.4.

Таблиця 1.4

Порівняльний аналіз компонентної структури готовності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей до професійної діяльності

Автори	Сфера підготовки	Компоненти готовності
О. Кривошеєва, Г. Локарева (Локарева, & Кривошеєва, 2025)	Майбутні актори	Мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-ігровий, особистісно- професійний
В. Жуков, О. Попова, (Попова, & Жуков, 2022)	Учителі музичного мистецтва	Психолого-інтенційний, теоретико-практичний, креативно- особистісний
П. Гамолін (Гамолін, 2025)	Викладачі образотворчого мистецтва	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісно-творчий, діяльнісно-рефлексивний
С. Сімакова (Сімакова, 2022)	Фахівці музичного мистецтва	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, організаційно- діяльнісний, оцінювально- рефлексивний
Н. Науменко (Науменко, 2024)	Учителі музичного мистецтва	Мотиваційний, когнітивний, особистісний, діяльнісний

Отже, залучення результатів досліджень, присвячених підготовці майбутніх фахівців різних мистецьких спеціальностей, дає змогу виявити загальні тенденції у структуризації професійної готовності та слугує підґрунтям для обґрунтування компонентної структури готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності.

З огляду на результати аналізу наукових підходів до визначення компонентної структури готовності до професійної діяльності, а також з урахуванням специфіки підготовки майбутніх фахівців сценічного мистецтва, у дослідженні виокремлюємо такі компоненти їхньої готовності до професійної діяльності: мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, регулятивно-емоційний та інтегративно-особистісний (рис. 1.8).



Рис. 1.8. Компоненти готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності

Єдність виокремлених компонентів готовності майбутніх фахівців сценічного мистецтва до професійної діяльності зумовлена їхньою внутрішньою взаємозалежністю та взаємообумовленістю, оскільки мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, регулятивно-емоційний та інтегративно-особистісний компоненти не функціонують ізольовано, а перебувають у постійній взаємодії, взаємопроникненні та взаєморозвитку, утворюючи цілісну динамічну систему, що забезпечує комплексний характер сформованості досліджуваного феномену.

Розглянемо зміст і особливості кожного з виокремлених компонентів готовності майбутніх фахівців сценічного мистецтва до професійної діяльності. Так, *мотиваційно-цільовий компонент* є визначальним у структурі готовності майбутніх фахівців сценічного мистецтва до професійної діяльності, оскільки саме він зумовлює спрямованість особистості на обрану професію, визначає характер її активності та рівень залученості до професійного становлення. Він охоплює систему мотивів, цілей, інтересів і

ціннісних орієнтацій, що спонукають особистість до опанування сценічного мистецтва та подальшої професійної самореалізації. З'ясування сутності цього компонента потребує звернення до аналізу феномену мотивації як психологічної основи діяльності, що визначає вибір, інтенсивність і спрямованість поведінки особистості.

В основі мотиваційного компонента лежить явище мотивації, яке, своєю чергою, базується на феномені мотиву як внутрішнього спонукання до певних дій. У психологічному розумінні мотив трактується як внутрішня спонука до діяльності. Так, Н. Іванова зазначає, що «мотив є внутрішньою спонукою до певних дій, оскільки саме спонука розкриває його внутрішній зміст як феномену, що викликає бажання діяти, змушує схилитися, підштовхує до дії» (Іванова, 2016, с. 22). Досить лаконічне визначення мотиву пропонують М. Армстронг і С. Тейлор, які розглядають його як причину, що спонукає людину до дії (Armstrong, & Taylor, 2014).

Варто зазначити, що діяльність людини є полімотивованою, тобто зумовлюється сукупністю ієрархічно впорядкованих мотивів, серед яких виокремлюють бажання, інтереси, переконання, прагнення та ідеали (Іванова, 2016). Мотиви становлять основу мотивації як психологічного феномену, що визначається як сила і напрям поведінки та сукупність чинників вибору способів дій і досягнення мети (Armstrong, & Taylor, 2014).

Дослідники Е. Лок і Г. Лейтем підкреслюють, що мотивація охоплює як внутрішні, так і зовнішні чинники, які спонукають до дії (Locke, & Latham, 2004). Аналізуючи структуру феномену мотивації, науковці виокремлюють три основних компоненти цього феномену, а саме: напрям – що особа намагається зробити; зусилля – наскільки старанно особа здійснює ті чи інші дії; наполегливість – як довго особа намагається здійснити дію (Arnold et al., 1991). За М. Армстронгом, високомотивована особа демонструє позитивну дискреційну поведінку та самомотивацію, а додаткова мотивація може формуватися через зміст діяльності, управління та заохочення (Armstrong, &

Taylor, 2014). У сучасній науці виокремлюють два типи мотивації і значна кількість теорій прагне пояснити суть кожного з них.

Так, внутрішня мотивація виникає, коли діяльність є для особистості цікавою та значущою, забезпечує автономію, можливості для досягнень і розвитку навичок. Вона характеризується як мотивація самою діяльністю, без впливу зовнішніх чинників. Філософ М. Сендел зазначає: «Коли люди займаються певною діяльністю, вони внутрішньо почуваються вартісними; пропозиція їм грошей може послабити мотивацію, витіснивши інтерес і захопленість» (Sandel, 2012, с. 122). Водночас зовнішня мотивація виникає, коли вживаються певні заходи задля мотивації особистості. До таких заходів належать заохочення, підвищення заробітної плати, схвалення або підвищення по службі, а також покарання, такі як дисциплінарні стягнення, утримання у вигляді заробітної плати або критика. Сенси зовнішньої мотивації З. Кісіль та Д. Швець вбачають в тому, що зроблена робота буде оцінена іншими (Кісіль, & Швець, 2023).

Варто зауважити, що ці два типи мотивації суттєво відрізняються. Зокрема, зовнішня мотивація може бути досить потужним поштовхом до здійснення певної діяльності, проте вона не обов'язково є тривалою. Натомість внутрішні мотиви мають глибший і триваліший ефект, оскільки вони властиві окремій особистості і не стимулюються ззовні.

Як і будь-яка, діяльність людини, полімотивованою є також мотивація до професійної діяльності особистості. Найстійкішими мотивами у полімотиваційній структурі є спонукання, що усвідомлюються фахівцем як такі, які забезпечують потребу, що відповідає його певній самооцінці, рівню домагань. Мотивація до професійної діяльності водночас виконує кілька функцій, а саме: спонукальну (наміри особистості виконувати певний вид діяльності та активізація діяльності); організаційну (визначення способів дій для реалізації мотивів і досягнення професійних цілей); регуляторну (зумовлює поведінку, активізує та спрямовує дії для задоволення потреб і

реалізації мотивів); корегувальну (забезпечення оптимальності дій та їх корекції залежно від значущості мотиву) (Іванова, 2016).

Важливим аспектом мотиваційної сфери є цілепокладання, що визначає спрямованість діяльності та регулює поведінку. Ціль конкретизує мотиви, задаючи очікуваний результат, тоді як мотиви спонукають до діяльності, а цілі визначають її зміст і напрям. Для майбутніх акторів сценічного мистецтва цілепокладання має особливе значення, оскільки забезпечує усвідомлення художніх, виконавських і особистісних цілей. Сформованість цілей сприяє професійному становленню, саморегуляції та розвитку виконавської майстерності.

Аналізуючи діяльність як психологічний феномен, З. Кісіль та Д. Швець представляють її мікроструктуру як послідовність із чотирьох елементів: мотив→ціль→засіб→результат (Кісіль, & Швець, 2023). Зазначена послідовність відображає внутрішню логіку розгортання діяльності, де мотив визначає її спрямованість, ціль конкретизує очікуваний результат, засоби забезпечують реалізацію, а результат виступає підсумком і критерієм ефективності здійсненої діяльності.

Взаємодоповнюваність мотивів і цілей у контексті професійної діяльності визначається також тим, що цілі діяльності формуються під впливом суспільних умов і індивідуальних особливостей особистості, проте їх зміст значною мірою визначається мотивами як внутрішніми спонуканнями до дії. Мотиви, що виникають на основі потреб та інтересів, задають загальну спрямованість діяльності, тоді як цілі конкретизують її та визначають шляхи досягнення бажаного результату (Там само), при цьому мотив виступає як внутрішнє спонукання, а ціль – як бажаний результат діяльності (Там само).

Мотиваційно-цільовому компоненту готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності відповідає мотиваційно-ціннісний критерій, що визначається за такими показниками:

1) наявність професійної самоідентифікації та позитивно-ціннісного відношення до акторської професії;

2) стійка мотивація до здійснення акторської діяльності, прагнення до оволодіння професією та усвідомлення її значущості для особистісно-професійного становлення.

Розглянувши мотиваційно-цільовий компонент готовності майбутніх акторів до професійної діяльності, доцільно перейти до аналізу її *змістово-діяльнісного компонента*, який відображає рівень оволодіння студентами системою професійних знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення акторської діяльності, і характеризує здатність особистості застосовувати набуті знання у процесі виконання професійних завдань.

Готовність до професійної діяльності охоплює здатність навчатися й виконувати професійні обов'язки, а також готовність до навчання впродовж життя та особистісні характеристики, що забезпечують ефективну професійну діяльність. До загальних навичок належать базові академічні вміння, критичне мислення, розв'язання проблем, міжособистісна комунікація й командна робота, а також ентузіазм, ініціативність і відповідальність (Guthrie, 2002).

Загальні характеристики готовності до професійної діяльності у сфері сценічного мистецтва набувають специфічного змісту, зумовленого особливостями акторської професії. Особливого значення при цьому набувають психологічні й психофізичні вимоги до майбутнього актора, що визначають ефективність його діяльності в умовах сценічної взаємодії. Відповідність цим вимогам є важливим компонентом професійної готовності акторів. Театральні педагоги визначають низку професійно значущих вимог до майбутніх акторів. Серед цих вимог провідне місце посідають експресія та пластичність. О. Балабан наголошує на значущості розвитку в майбутніх акторів експресії як провідної професійної якості, що забезпечує виразне передавання почуттів і думок. У цьому контексті актор повинен володіти свідомою, органічною та виразною поведінкою, а також керувати тілом, голосом і емоціями (Балабан, 2012) Є. Гротовський підкреслює важливість пластичності тіла як основи акторської творчості, що забезпечує створення виразних сценічних форм (Grotowski, 1971).

Український класик театральної педагогіки Лесь Курбас наголошував на необхідності зміцнення інтелектуальних засад акторської творчості, підкреслюючи відмову від гри «нутром» на користь усвідомленої, осмисленої сценічної дії. У його розумінні «ідеал актора – «розумний арлекін», освічений, мислячий, здатний до самопізнання, що завжди прагне проявити свою індивідуальність» (Неклюдова, & Пірус, 2019, с. 32). Професійну компетентність майбутнього актора значною мірою визначають комунікативні вміння та здатність до взаємодії. Як зазначає О. Маньковська, її ключовим показником є сформованість акторської майстерності, що забезпечує використання техніки сценічної виразності та розвиток природного артистизму. Водночас акторська майстерність поєднує різні види мистецтва і постає як єдність мовлення, жесту, руху та сценічного образу (Маньковська, 2019b).

Узагальнення наукових підходів дає змогу виокремити професійно значущі якості актора як комплекс взаємопов'язаних когнітивних, емоційно-психологічних, вольових, поведінково-регулятивних, творчих, соціально-комунікативних та мотиваційних характеристик, що забезпечують ефективність сценічної діяльності. Водночас їх доцільно розглядати крізь призму компетентнісного підходу, який є визначальним у сучасній вищій освіті, оскільки компетентності інтегрують знання, уміння, навички, особистісні якості та досвід діяльності. Це дає змогу узгодити професійно значущі якості актора з компетентностями освітньо-професійних програм і забезпечити відповідність підготовки вимогам ринку праці та освітніх стандартів.

У європейських науково-освітніх практиках виокремлюють такі ключові компетентності:

- 1) загальні (базові) – відкритість до «інакшості», сприйняття різноманіття, готовність до конструктивної взаємодії;
- 2) соціальної взаємодії – здатність до співпраці, встановлення контактів і дії в новому соціальному середовищі;

3) вербальної комунікації – уміння чітко й логічно висловлювати думки та забезпечувати міжкультурне порозуміння;

4) культурна компетентність – розуміння культурного різноманіття, європейських цінностей і здатність до міжкультурної взаємодії (Valbuena, 2015).

Узагальнення цих підходів свідчить про інтегративний характер зазначених компетентностей, які відображають універсальні вимоги до сучасного фахівця в умовах глобалізованого освітнього простору. Водночас їх зміст конкретизується в освітніх програмах відповідно до специфіки професійної підготовки. З огляду на це, доцільним є звернення до фахових компетентностей освітньої програми, які уточнюють загальні підходи та відображають вимоги до підготовки майбутнього фахівця у відповідній професійній сфері.

З урахуванням змістового наповнення фахові компетентності освітньої програми підготовки майбутніх акторів згруповано у чотири тематичних блоки: творчо-художній та виконавський, комунікативно-соціальний та організаційно-проектний, аналітико-мистецтвознавчий та контекстуальний і технологічно-інформаційний та етико-правовий. Кожна компетентність віднесена до відповідного блоку з урахуванням її домінуючого функціонального спрямування (табл. 1.5).

Структурно-змістові блоки фахових компетентностей освітньо-професійної програми «Акторське мистецтво» (ОПП ТНПУ, 2022)

Структурно-змістовий блок і його сутнісна характеристика	Фахові (спеціальні) компетентності
Творчо-художній та виконавський блок – формування, інтерпретація та втілення художнього задуму	<p>СК 01. Здатність генерувати задум та здійснювати розробку нової художньої ідеї та її втілення у творі сценічного мистецтва.</p> <p>СК 02. Здатність до творчого сприйняття світу та його відтворення у художніх сценічних образах.</p> <p>СК 04. Здатність до професійного опанування змістових (інформаційного, виразно-образного) рівнів сценічного твору.</p> <p>СК 06. Здатність до оперування специфічною системою виражальних засобів при створенні та виробництві сценічного твору.</p> <p>СК 18. Здатність втілювати акторський та режисерський задум виражальними засобами мистецтва.</p>
Комунікативно-соціальний та організаційно-проектний блок – взаємодія, командна робота, комунікація, презентація, проекти	<p>СК 03. Здатність до ефективної діяльності у колективі в процесі створення сценічного твору.</p> <p>СК 05. Здатність до публічної презентації результату своєї творчої діяльності.</p> <p>СК 11. Здатність до спілкування з професійною та науковою спільнотою, взаємодії з іншими творчими професіями.</p> <p>СК 12. Здатність передавати знання про сценічне мистецтво та практичний досвід.</p> <p>СК 13. Здатність розробляти і реалізовувати просвітницькі проекти з метою популяризації сценічного мистецтва.</p> <p>СК 17. Здатність враховувати економічні, організаційні та правові аспекти професійної діяльності.</p>
Аналітико-мистецтвознавчий та контекстуальний блок – аналіз, критичне мислення, культурний контекст	<p>СК 07. Здатність до розуміння та оцінювання актуальних культурно-мистецьких процесів.</p> <p>СК 09. Здатність співвідносити особисте розуміння художньої ідеї із зовнішнім контекстом.</p> <p>СК 10. Здатність до критичного аналізу, оцінки та синтезу нових складних ідей.</p>

Продовження таблиці 1.5

	СК 14. Здатність аналізувати твори літератури і мистецтва. СК 15. Здатність орієнтуватися у напрямках, стилях, жанрах сценічного мистецтва.
Технологічно-інформаційний та етико-правовий блок – використання цифрових технологій у професійній діяльності та дотримання етичних засад професійної взаємодії	СК 08. Здатність оперувати новітніми інформаційними й цифровими технологіями. СК 16. Здатність враховувати етичні засади професійної діяльності.

Запропонована систематизація спеціальних компетентностей дає змогу виокремити чотири взаємопов'язані блоки професійної підготовки: художньо-творчий, комунікативно-організаційний, аналітико-мистецтвознавчий і технологічно-етичний. Вони забезпечують комплексний розвиток майбутніх акторів сценічного мистецтва та їхню здатність ефективно реалізовувати професійні завдання в сучасному культурному середовищі.

Для вимірювання змістово-діяльнісного компонента було визначено когнітивно-практичний критерій, який відображає рівень сформованості професійних знань та ступінь оволодіння практичними вміннями і навичками, необхідними для здійснення акторської діяльності. Означений критерій характеризує здатність здобувача інтегрувати теоретичні знання з практикою сценічної діяльності, застосовувати їх у процесі виконання професійних завдань та адекватно діяти в умовах сценічного середовища. Показниками когнітивно-практичного критерію визначено:

1) системність, повноту та ґрунтовність професійних знань, зокрема щодо теоретичних засад акторської діяльності;

2) наявність практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної акторської діяльності.

Поряд із визначенням спеціальних компетентностей, важливим є звернення до наукових підходів, у яких розглядаються професійні якості як

одна з ключових характеристик особистості актора та важлива складова його професійної підготовки. Зокрема, у наукових дослідженнях здійснюється їх систематизація та групування відповідно до різних сфер професійної діяльності.

Аналіз дослідження М. Галкіна дає змогу виокремити такі основні групи професійних якостей акторів, що формуються у процесі фахової підготовки:

1) когнітивно-світоглядні якості: незалежність і критичність мислення, інтуїція, творче мислення, осмислення надзавдання ролі, чутливість до соціального контексту;

2) емоційно-психологічні якості: емоційна збудливість і гнучкість, емоційна пам'ять, здатність до глибокого переживання, емоційна відкритість, здатність до «роздвоєння» свідомості;

3) вольові якості: сильна воля, цілеспрямованість, самоконтроль, здатність долати перешкоди й утримувати увагу на меті;

4) поведінково-регулятивні якості: дисциплінованість, підпорядкованість сценічним обставинам, керованість поведінки, здатність до перевтілення;

5) творчо-професійні якості: сценічна уява, перевтілення, створення сценічної дії, харизма, комунікація з глядачем, цілісне сценічне включення;

6) соціально-комунікативні якості: орієнтація на глядача, здатність до публічного самовираження, чутливість до аудиторії;

7) особистісно-мотиваційні якості: потреба у творчості, саморозвитку, визнанні, професійна спостережливість;

8) інтегративні якості: поєднання незалежності мислення з підпорядкуванням ролі, а також емоційності з вольовою регуляцією (Галкін, 2019).

Узагальнення виокремлених груп професійних якостей акторів дає підстави стверджувати, що їхня структура має інтегративний, полікомпонентний характер і формується на перетині когнітивної, емоційно-психологічної, вольової та поведінкової сфер особистості. Водночас аналіз

засвідчує провідну роль емоційно-вольової регуляції в акторській діяльності, оскільки саме вона забезпечує цілісність створення сценічного образу. Емоційна сфера визначає глибину переживання й виразність сценічного існування, а вольова – спрямованість дії, утримання надзавдання та подолання труднощів. Їхня єдність забезпечує керування емоційними станами та їх підпорядкування логіці ролі, що дозволяє досягти балансу між спонтанністю переживання і його свідомою організацією. Таким чином, емоційно-вольовий аспект є фундаментальним у структурі професійних якостей актора.

Ураховуючи системоутворювальне значення емоційно-вольової сфери у здійсненні акторської діяльності, виокремлюємо *регулятивно-емоційний компонент* готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. У науковій і театральній педагогічній традиції виокремлюють різні підходи до взаємодії актора з власними емоціями під час виконання ролі: залученість (С. Майснер), відстороненість (Б. Брехт) та самовираження (Є. Гротовський). Кожен із цих підходів по-різному визначає ступінь включеності емоцій у сценічну дію, однак усі вони підтверджують визначальне значення емоцій у професійній діяльності актора.

Аналізуючи місце емоцій у акторській професії, М. Сетон зазначає, що у науковому та критичному середовищі тривалий час панувала думка про можливість емоційної дистанції актора від ролі завдяки усвідомленню умовності художнього твору. Водночас дослідник заперечує таке уявлення, вважаючи його проявом дуалістичного розмежування раціонального та емоційного (Seton, 2008). Навпаки, навіть усвідомлюючи вигаданість сценічних подій, актор зазвичай не може повністю уникнути емоційного залучення, оскільки сценічні переживання проходять через його особистість.

Отже, емоції в акторській діяльності виступають подвійним феноменом: з одного боку – це ключовий інструмент створення художнього образу та встановлення емоційного контакту з глядачем, а з іншого – потенційний фактор ризику, що може ускладнювати професійну діяльність. Особливо це

проявляється у випадках, коли актор не розмежовує власні емоції та емоції ролі, що може призводити до емоційного перевантаження та вигорання.

Професійне, зокрема емоційне вигорання, є характерним для фахівців творчих професій і тих, хто виконує емоційну працю. Введене А. Хохшильд поняття «емоційної праці» (emotional labor) визначає її як регульовану професійну діяльність, що передбачає керування власними емоціями та їх вираженням для впливу на інших, особливо в умовах безпосередньої взаємодії з аудиторією або клієнтами (Hochschild, 2003). У цьому контексті емоційна праця є невід'ємною складовою діяльності акторів, для яких емоційний вплив на глядача становить професійне завдання, що водночас підвищує ризик емоційного виснаження за умов тривалого навантаження.

Дослідження А. Діггес засвідчує, що стиль життя акторів та високий рівень зовнішнього оцінювання (критика, неприйняття з боку колег, глядачів чи керівництва) підвищують рівень стресу і ризик емоційного вигорання. Авторка підкреслює, що освітні програми підготовки акторів здебільшого орієнтовані на фахові навички, але недостатньо враховують розвиток психічного й емоційного благополуччя, без чого зростає ймовірність професійного виснаження (Digges, 2019). Водночас опитування засвідчують, що в акторському середовищі поширені психічні труднощі, зокрема депресія, тривожність і високий рівень стресу, які часто супроводжуються емоційним виснаженням, відчуттям невдачі та неможливістю відновлення. Умови постійного професійного тиску й принцип "show must go on" обмежують можливість турботи про власне фізичне та психічне здоров'я (Robb et al., 2018).

Професійне вигорання пов'язане з широким спектром негативних фізичних, психологічних і професійних наслідків. За даними ВООЗ, це синдром, що виникає внаслідок хронічного робочого стресу, який не був успішно подоланий, і проявляється трьома вимірами: емоційним виснаженням, ментальною дистанцією (цинізмом) щодо роботи та зниженням професійної ефективності (World Health Organization, 2019). У тяжких

випадках воно може призводити до тривалої втрати працездатності, потреби в медичному втручанні та підвищеного ризику депресії (DeBeer, & Schaufeli, 2025). Загалом прояви вигорання є багатовимірними й охоплюють психічні (депресивні та тривожні стани, когнітивні порушення), фізичні (хронічна втома, болі, порушення сну), поведінкові (дратівливість, адиктивна поведінка), соціальні (ізоляція, конфлікти), атрибутивні (цинізм, втрата мотивації та професійної ідентичності) та організаційні аспекти, що порушують взаємодію працівника з організацією і погіршують психологічний клімат (Maslach et al., 2001).

У цьому контексті доцільно звернутися до поняття «психічного здоров'я», яке К. Кейс визначає як стан ефективного функціонування психіки, що забезпечує продуктивну діяльність, адаптацію до змін, міжособистісну взаємодію та подолання труднощів, а також включає самоприйняття, особистісне зростання, життєву мету, автономію та відчуття належності до суспільства (Keyes, 2005). Водночас емпіричні дані свідчать про підвищені ризики порушення психічного благополуччя у представників творчих професій, зокрема акторів, які частіше стикаються з депресією, тривожністю та високим рівнем стресу (Maxwell et al., 2015). У цьому зв'язку важливим є підхід Ш. Болтон і К. Бойд, які виокремлюють типи управління емоціями в професійній діяльності (грошовий, прескриптивний, презентаційний і філантропічний), що відображають різні рівні регулювання емоцій від зовнішніх норм до автентичного вираження (Bolton, & Boyd, 2003). і представлені у табл. 1.6.

Таблиця 1.6

Класифікація типів управління емоціями (за Ш. Болтон і К. Бойд)

Тип	Правила відчуття	Відповідні мотивації
Грошовий	Комерційні	Інструментальні
Прескриптивний	Професійні, організаційні	Альтруїзм, статус, інструментальні
Презентаційний	Соціальні	Онтологічні, безпека, конформність
Філантропічний	Соціальні	Дар

Для акторської діяльності особливо характерними є презентаційний та філантропічний типи, які пов'язані з соціальними нормами та внутрішньою емоційною автентичністю.

С. Блікс наголошує на специфіці емоційної взаємодії актора під час сценічної діяльності, яка передбачає одночасну взаємодію з партнерами по сцені та глядачем, а також з уявним «характером» ролі. У цьому процесі актор не лише передає, але й «приймає емоції, що забезпечує «оживлення» сценічного образу» (Blix, 2007, с. 165). Серед ключових показників професійної компетентності акторів дослідниця виокремлює: технічну майстерність, готовність до нової ролі, здатність до співпраці, емпатійність та здатність розмежовувати професійне і особисте життя (Там само). Отже, здатність до емоційної регуляції є невід'ємною складовою професійної компетентності актора, що забезпечує ефективне виконання ролей і водночас запобігає негативним наслідкам емоційного перевантаження.

Для оцінювання регулятивно-емоційного компонента доцільно виокремити емоційно-вольовий критерій, який відображає здатність майбутнього актора до свідомого керування власними емоційними станами та поведінкою в умовах сценічної діяльності. Зміст цього критерію полягає у здатності інтегрувати емоційні переживання з вольовими зусиллями, забезпечуючи їх відповідність художньому задуму, сценічним обставинам і професійним вимогам. Саме емоційно-вольова регуляція дає можливість акторові не лише відтворювати необхідні емоції, а й контролювати їхню

інтенсивність, тривалість і доцільність, зберігаючи внутрішню рівновагу та професійну ефективність. Показниками цього критерію є:

- 1) рівень самоконтролю та емоційної саморегуляції у процесі професійної діяльності;
- 2) здатність до адаптивності й поведінкової гнучкості в умовах сценічної діяльності.

Виокремлення першого показника зумовлене тим, що акторська діяльність передбачає постійну роботу з інтенсивними емоційними станами, які необхідно не лише переживати, але й свідомо регулювати відповідно до логіки ролі та сценічної дії. Недостатній рівень самоконтролю може призводити до емоційного перевантаження, втрати керованості поведінкою та зниження якості виконання ролі. Другий показник відображає уміння актора швидко реагувати на змінні умови сценічної діяльності, зокрема взаємодію з партнерами, реакцію глядача, режисерські завдання та імпровізаційні ситуації. Така гнучкість забезпечує варіативність поведінки, здатність до перебудови емоційних і поведінкових стратегій, а також підтримує цілісність сценічного образу в динамічних умовах театрального процесу.

Поряд із регулятивно-емоційним компонентом важливе місце посідає *інтегративно-особистісний компонент*, який відображає цілісність особистості майбутнього актора, його мотиваційно-ціннісну спрямованість та професійне самовизначення. Саме він забезпечує формування професійної ідентичності та готовність до особистісного розвитку в умовах сценічної діяльності. Інтегративно-особистісний компонент спирається на розуміння особистісного розвитку як складного, багатовимірного та міждисциплінарного феномену, що досліджується у філософії, психології, педагогіці, соціології та культурології.

Інтегративно-особистісний компонент професійної готовності майбутнього актора відображає єдність його особистісного та професійного становлення і здатність до безперервного розвитку як фахівця й особистості. Він охоплює систему внутрішніх характеристик, що визначають ставлення до

професії, усвідомлення власної ролі та готовність до саморозвитку в умовах динамічної театральної діяльності. Його основою є процеси саморозвитку, рефлексії, самореалізації та актуалізації внутрішніх ресурсів, що забезпечують цілісність і спрямованість професійного зростання.

Саморозвиток у сучасній науково-педагогічній літературі розглядається як складний багатовимірний процес становлення особистості, що передбачає інтеграцію когнітивних, соціально-емоційних і особистісних механізмів (Pfeifer, & Peake, 2012). У результаті цього процесу формується цілісне уявлення про себе як унікальну, автономну, але водночас соціально включену особистість, що відображається у розвитку Я-концепції та самосвідомості (Harter, 1999). Важливим аспектом саморозвитку є формування особистісної та професійної ідентичності, яка визначає уявлення індивіда про власні ролі, можливості та місце в соціальному й професійному середовищі (Pfeifer, & Peake, 2012, с. 56). Крім того, саморозвиток тісно пов'язаний із розвитком здатності до саморегуляції, що забезпечує ефективне управління власною поведінкою та діяльністю (Robins et al., 2008).

У контексті дослідження професійної підготовки майбутніх акторів на особливу увагу заслуговує теорія особистісного розвитку, обґрунтована Дж. Левінджер та інтерпретована у працях В. Галузяка. Згідно з цим підходом, особистісний розвиток розглядається як процес ускладнення та вдосконалення механізмів саморегуляції, самоконтролю й оволодіння власною поведінкою. При цьому розвиток особистості пов'язується з поступовим зростанням автономії, здатності до свідомого управління власними діями та підвищенням рівня контролю над внутрішніми психічними процесами. Рівень особистісного розвитку, за Дж. Левінджер, виступає показником зрілості особистості, тоді як вікові й індивідуальні відмінності у його проявах відображають ступінь сформованості та структурну організацію ресурсів саморегуляції індивіда (Галузяк, 2021; Loevinger, 1976).

Інтегративно-особистісний компонент готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності ґрунтується на розумінні

саморозвитку як безперервного процесу самовдосконалення, зумовленого внутрішніми потребами та вимогами професії і спрямованого від реального до ідеального «Я». У цьому контексті самоосвіта виступає цілеспрямованою пізнавальною діяльністю, що визначає індивідуальну траєкторію професійного зростання та забезпечує оновлення знань і вмінь упродовж життя. Важливим механізмом розвитку є саморефлексія, яка передбачає самоаналіз, критичне осмислення діяльності, корекцію якостей і формування індивідуального творчого «почерку». У сукупності ці процеси забезпечують цілісність особистісного становлення актора та його готовність до постійного професійного вдосконалення (Запорожцева, 2023).

Доцільно говорити про особистісно-професійний розвиток фахівця як цілісний процес становлення особистості в умовах професійного середовища, що передбачає спрямованість на максимально повну актуалізацію її духовного, когнітивного та професійного потенціалу, а також забезпечує досягнення значущих результатів у професійній діяльності (Ягупов, 2015).

У контексті інтегративно-особистісного компонента положення К. Özmen є релевантними, оскільки професійну ідентичність він розглядає як динамічний процес, що формується у взаємодії з діяльністю та досвідом. Модель BEING (Believe, Experiment, Invent, Navigate, Generate) описує поетапне становлення ідентичності через усвідомлення можливостей, експериментування, створення нових способів дії, орієнтацію в професійних ситуаціях і формування індивідуального стилю діяльності. Такий підхід підкреслює зв'язок між особистісним розвитком і професійним становленням та важливість рефлексії, самосвідомості, гнучкості й самовдосконалення (Özmen, 2011).

У сучасних наукових дослідженнях значну увагу приділяють потенціалу театрального мистецтва та акторської гри як засобу особистісного розвитку. Зокрема, акцентується увага на значенні виконавських мистецтв для формування особистісних якостей, емоційної сфери та соціальної взаємодії людини. У цих дослідженнях акторська діяльність переважно розглядається як

інструмент розвитку особистості загалом, що має терапевтичний і виховний потенціал (Animbom, 2022; Fareeth, 2016; West, 2025). У контексті дослідження навчально-виховного потенціалу студентського театру Л. Лимаренко підкреслює, що «саме художньо-творчий вид діяльності дає змогу усунути суперечність між закладеними потенціями особистості та реальним використанням їх в активній практиці, що в подальшому забезпечить реалізацію розвитку здібностей, таланту та досягнення професійних вершин» (Лимаренко, 2018, с. 3).

Водночас у дослідженні професійної готовності майбутніх акторів акцент зміщується на саморозвиток як суб'єкта професійної діяльності. Провідну роль у цьому відіграють самоосвіта, що забезпечує безперервне оновлення знань і навичок, та саморефлексія як здатність до усвідомлення й корекції власної творчої діяльності. Поєднання рефлексивності, самонавчання і творчого вдосконалення визначає специфіку професійного зростання актора. Цей процес триває і в міжпроектний період, охоплюючи аналіз власного рівня, визначення сильних і слабких сторін, постановку індивідуальних цілей та опанування нових технік.

Ефективність роботи актора над собою значною мірою залежить від його залученості до культурно-мистецького середовища, спостережливості, розвитку уяви та здатності до творчого осмислення дійсності. Важливу роль відіграють також власні творчі ініціативи, які підтримують мотивацію та сприяють подоланню професійної стагнації. Отже, саморозвиток актора є безперервним процесом, що поєднує рефлексію, самоосвіту та творчу практику (Curtivan, 2019) і безпосередньо пов'язаний з інтегративно-особистісним компонентом підготовки, відображаючи здатність до самопізнання, саморегуляції та цілісного професійного становлення.

Інтегративно-особистісний компонент є невід'ємною складовою становлення фахівця, що відображає взаємозв'язок особистісного і професійного розвитку. С. Кузікова підкреслює, що саморозвиток особистості здебільшого відбувається в межах професійної діяльності, яка надає йому

змісту, а професійну спрямованість розглядає як чинник особистісного зростання (Кузікова, 2011). Водночас О. Остапчук наголошує, що особистісний саморозвиток є основою професійного, який передбачає цілеспрямовану діяльність щодо самореалізації, розвитку професійно важливих якостей і творчих здібностей, а також уміння розв'язувати завдання власного професійного становлення. Професійний саморозвиток передбачає уміння правильної постановки і розв'язання психологічних, педагогічних, організаційних і предметних завдань щодо себе й своєї професійної діяльності (Остапчук, 2007).

У межах інтегративно-особистісного компонента готовності актора доцільним є виокремлення особистісно-розвивального критерію, який відображає спрямованість майбутнього фахівця на усвідомлене особистісне зростання в процесі професійної діяльності та здатність інтегрувати акторську практику в простір власного саморозвитку. Означений критерій характеризує міру усвідомлення актором взаємозв'язку між професійною діяльністю та особистісним становленням, а також його орієнтацію на творчу самореалізацію, самовдосконалення і використання внутрішніх психологічних ресурсів у процесі сценічної діяльності.

Показниками цього критерію визначено:

1) спрямованість на творчу самореалізацію та професійне самовдосконалення;

2) здатність до професійної рефлексії та актуалізації психологічних ресурсів у процесі творчої діяльності.

Відповідність компонентів, критеріям і показникам готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності представлено у табл. 1.7.

Таблиця 1.7.

**Компоненти, критерії, показники готовності майбутніх акторів
сценічного мистецтва до професійної діяльності**

Компонент	Критерій	Показники
Мотиваційно-цільовий	Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> – наявність професійної самоідентифікації та позитивно-ціннісного відношення до акторської професії; – стійка мотивація до здійснення акторської діяльності, прагнення до оволодіння професією та усвідомлення її значущості для особистісно-професійного становлення
Змістово-діяльнісний	Когнітивно-практичний	<ul style="list-style-type: none"> – системність, повнота та ґрунтовність професійних знань, зокрема щодо теоретичних засад акторської діяльності; – наявність практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної акторської діяльності
Регулятивно-емоційний	Емоційно-вольовий	<ul style="list-style-type: none"> – рівень самоконтролю та емоційної саморегуляції у процесі професійної діяльності; – здатність до адаптивності та поведінкової гнучкості в умовах сценічної діяльності
Інтегративно-особистісний	Особистісно-розвивальний	<ul style="list-style-type: none"> – спрямованість на творчу самореалізацію та професійне самовдосконалення; – здатність до професійної рефлексії та актуалізації психологічних ресурсів у процесі творчої діяльності

Структура компонентів і критеріїв відображає цілісну систему готовності майбутнього актора до професійної діяльності, у якій інтегровані основні особистісні та професійні характеристики. Запропонована структура забезпечує системне розуміння її змісту та взаємозв'язків і виступає теоретико-методологічною основою для подальшого діагностичного етапу дослідження.

Висновки до першого розділу

З'ясовано, що на сучасному етапі підготовка майбутніх акторів сценічного мистецтва є багатокomпонентним процесом, що ґрунтується на синтезі традиційної студійної освіти та новітніх міждисциплінарних підходів. Розкрито еволюцію наукових поглядів на сутність мистецтва: від античної імітації до теорії «значущої форми», «інтуїтивного вираження» та інституційної теорії. Встановлено, що театральне мистецтво є інтегративним видом діяльності, який поєднує різні засоби творчого самовираження (музику, танець, літературу), що одночасно формують особистість майбутнього митця.

Проаналізовано сутність понять «готовність», «готовність до навчання», «кар'єрна готовність» та «готовність до професійної діяльності», у результаті чого представлено власне бачення конструкту «готовність майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності». Визначено, що це інтегративне особистісно-професійно утворення, що охоплює мотиваційну спрямованість на професію, систему фахових знань і вмінь, здатність до їх творчої реалізації у сценічній діяльності, а також сформованість особистісних якостей і рефлексивних умінь, що забезпечують ефективне здійснення професійної діяльності та подальший професійний розвиток.

Здійснено аналіз нормативно-правового забезпечення та змісту освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» п'яти ЗВО України (КНУТКіТ, ТНПУ, ХНУМ, РДГУ та КНУ ім. В. Стефаника). Вивчено та систематизовано закордонний досвід підготовки акторів (Велика Британія, США, Польща, Франція, Німеччина, Канада). Розкрито трирівневу логіку професійного становлення: від фундаментальної підготовки та імпровізації до спеціалізації та виходу у професійне середовище. Встановлено, що в українській вищій освіті зберігається студійна модель із акцентом на практично-виконавську підготовку, тоді як у західній освіті домінують мультиплатформенність (інтеграція сценічного та екранного мистецтв) і посилена увага до самоменеджменту актора як суб'єкта креативних індустрій.

Проаналізовано сутність та структуру поняття «інноваційні педагогічні технології», які в контексті мистецької освіти розглядають як цілеспрямований системний набір прийомів і методів, спрямованих на оновлення освітнього процесу та підвищення якості фахової підготовки. Описано основні інноваційні педагогічні технології, що застосовують у підготовці майбутніх акторів.

Окрему увагу приділено опису та аналізу арт-терапевтичних технологій як специфічного інструментарію в системі професійної освіти митців. Проаналізовано їхню роль не лише як методів психологічної корекції чи стабілізації емоційного стану здобувачів, а й як ефективних засобів самовираження та розкриття творчого потенціалу особистості. Встановлено, що використання арт терапевтичних технологій у процесі підготовки дає змогу майбутнім акторам глибше опанувати механізми емоційної емпатії, розвивати спостережливість та формувати навички управління власним психофізичним апаратом, що є критично важливим для професійної діяльності в умовах сучасних творчих викликів.

Виокремлено компоненти готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності (мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, емоційно-регулятивний, інтегративно-особистісний), критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-практичний, емоційно-вольовий, особистісно-розвивальний) та показники її сформованості. Це дало змогу стверджувати, що сучасна підготовка акторів орієнтована на поєднання традиційної майстерності з інноваційними психологічними та медійними практиками.

Основні матеріали першого розділу висвітлено у таких публікаціях автора: Головатюк, 2017а; Головатюк, 2017b; Головатюк, 2017с; Головатюк, 2017d; Головатюк, 2017е; Головатюк, 2017f; Головатюк, 2018b; Головатюк, 2018с; Головатюк, Яцишина, 2020; Головатюк, 2021а; Головатюк, 2022b;

Головатюк, Яцишина, 2022с; Головатюк, 2023а; Головатюк, 2024а; Головатюк, 2024с; Головатюк, 2024е; Головатюк, 2024f; Головатюк, 2025h.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ СЦЕНІЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій

Педагогічна система може повноцінно функціонувати лише за дотримання певних умов, які в науковій літературі отримали назву педагогічних. У Великому тлумачному словнику української мови за редакцією В. Бусела подано кілька тлумачень поняття *умова*. Зокрема в українській мові умову слід розуміти як: «1. Необхідну обставину, яка уможливорює здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь. 2. Обставину, особливість реальної дійсності, за якої відбувається, реалізовується що-небудь. 3. Правило, що встановлене в тій чи іншій галузі життя та забезпечує нормальне функціонування чого-небудь» (Бусел, 2005, с. 1506). У психології умову розуміють як «сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей» (Семенова, 2006, с. 193). З перспективи методології умова трактується як фактор, який визначає чи робить можливим виникнення певного стану речей, а також збільшує його ймовірність (Умова// Словопедія). Схоже визначення подає філософський словник, згідно з яким «умова – філософська категорія для позначення тих факторів, котрі є необхідними для виникнення, існування та зміни певних предметів та явищ» (Бліхар et al., 2020, с. 230).

Узагальнюючи наведені підходи, умову доцільно розглядати як *сукупність факторів і обставин, що забезпечують можливість, визначають характер і впливають на перебіг певного процесу чи явища*. У педагогічному

контексті це зумовлює необхідність уточнення змісту поняття «педагогічні умови» як специфічного різновиду таких факторів у сфері освіти.

У словниковій та науковій літературі представлено різні підходи до трактування поняття «педагогічні умови». Зокрема, А. Семенова визначає їх як обставини, від яких залежить і за яких відбувається «продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців» (Семенова, 2006, с. 193). У науковому дискурсі відсутня єдність щодо розуміння цього терміна. Так, Н. Дусь розглядає педагогічні умови як сукупність специфічних взаємопов'язаних чинників, необхідних для здійснення системного педагогічного впливу та досягнення визначеної мети (Дусь, 2008). І. Зязюн акцентує на їх об'єктивній природі, трактуючи педагогічні умови як чинники, пов'язані з освітнім середовищем, у межах якого відбувається виникнення, розвиток і функціонування педагогічного процесу (Зязюн, 1996).

Водночас у сучасних дослідженнях педагогічні умови інтерпретуються ширше – як сукупність природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на розвиток особистості, її поведінку, навчання та виховання (Кириченко et al., 2022). Інші науковці розглядають їх як комплекс внутрішніх і зовнішніх чинників функціонування освітнього процесу, що забезпечують його ефективність і відповідають критеріям оптимальної організації (Манько, 2000); як обставини, що визначають спрямованість і динаміку розвитку освітнього процесу (Хриков, 2011); або як поєднання суб'єктивних і об'єктивних чинників та цілеспрямованих організаційних, дидактичних і виховних заходів, спрямованих на досягнення цілей професійної освіти і формування інтересу до майбутньої професійної діяльності (Гусак, 2012).

Крім того, педагогічні умови тлумачаться як самостійний компонент педагогічного процесу, що акумулює об'єктивні можливості та орієнтується на досягнення визначеної мети (Фіцула, 2006); як система взаємопов'язаних заходів, спрямованих на забезпечення результативності педагогічного процесу (Дубич, 2007); а також як чинники, що зумовлюють його цілісність і

ефективність через активну діяльність суб'єктів освітньої взаємодії (Стасюк, 2003).

Залежно від характеру впливу на освітній процес педагогічні умови поділяють на зовнішні та внутрішні. Так, зовнішні умови формуються під впливом функціонування політичної, освітньої, соціально-економічної сфер суспільного середовища та реалізуються через діяльність відповідних соціальних інститутів. Натомість внутрішні умови безпосередньо пов'язані зі змістом і завданнями конкретного педагогічного процесу та визначають його організаційно-методичні особливості (Шмоніна, & Глухов, 2011; Кривошей, 2025).

У контексті педагогічного дослідження зазначене розуміння конкретизується через виокремлення структурних компонентів педагогічних умов, які відображають різні площини їх реалізації в освітньому процесі (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Структурні компоненти поняття «педагогічні умови»

Суттєвою ознакою педагогічних умов є їх цілеспрямований характер, орієнтований на розв'язання визначених педагогічних завдань. Вони забезпечують системність наукового пошуку, створюють основу для перевірки результатів і підвищують ефективність освітнього процесу. Педагогічні умови як складний феномен охоплюють нормативну базу, зміст освіти, матеріально-технічне й навчально-методичне забезпечення, технології навчання, міжособистісну взаємодію та психологічний мікроклімат. Ефективність навчального процесу залежить від добору цих компонентів та їх взаємодії (Шмоніна, & Глухов, 2011). Водночас педагогічні умови є керованими та можуть, як посилювати, так і послаблювати ефективність педагогічної взаємодії залежно від рівня їх реалізації (Литвин, 2022).

Педагогічні умови мають відповідати низці сутнісних ознак, що забезпечують дієвість освітнього процесу і представлені на рис. 2.2.



Рис. 2.2. Сутнісні ознаки педагогічних умов (за К. Кривошеєм)

Наведені сутнісні ознаки педагогічних умов відображають їхню системну природу та визначають їх як цілісну сукупність характеристик, що

забезпечують науково обґрунтовану, результативну й практично спрямовану організацію освітнього процесу в межах чітко окресленої педагогічної діяльності.

З огляду на те, що педагогічні умови є цілеспрямовано створеними обставинами освітнього процесу, до їх ключових змістових характеристик доцільно віднести:

- 1) усвідомлене педагогічне проектування, орієнтоване на досягнення визначених освітніх цілей;
- 2) урахування індивідуальних потреб, можливостей і стилів навчання здобувачів освіти;
- 3) створення сприятливого освітнього середовища (безпечного, комфортного, психологічно підтримувального та мотиваційного);
- 4) використання різноманітних форм і методів навчання (інтерактивні технології, групова робота, проектне навчання, цифрові засоби тощо);
- 5) застосування ефективних стратегій оцінювання із забезпеченням зворотного зв'язку для всіх учасників освітнього процесу;
- б) організація продуктивної взаємодії між викладачем і здобувачами освіти як умови ефективної педагогічної комунікації (Кривошей, 2025).

Отже, аналіз наукових підходів засвідчує, що *педагогічні умови* доцільно розглядати як *інтегративну сукупність взаємопов'язаних чинників, обставин і цілеспрямованих педагогічних заходів, які забезпечують ефективність і результативність освітнього процесу*. Такий підхід створює теоретичне підґрунтя для подальшої конкретизації педагогічних умов у контексті професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва та їхнього представлення у формі організаційно-педагогічних умов.

Імпонує визначення організаційно-педагогічних умов, запропоноване О. Єжовою, яка стверджує, що організаційно-педагогічні умови «мають передбачати такі обставини, що сприяють упорядкованості, узгодженості взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, які спільно реалізують певну програму або мету. Тому, безперечно, організаційно-педагогічні умови

стосуються технологічної функції управління педагогічним процесом» (Єжова, 2014, с. 42).

У сучасних наукових розвідках проблема визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх акторів набуває системного характеру й розглядається крізь призму різних аспектів професійного становлення. Зокрема наукові пошуки дослідників зосереджено на організаційно-педагогічних умовах підготовки майбутнього актора до професійного спілкування, що передбачають цілеспрямоване формування комунікативної компетентності в контексті сценічної діяльності (Н. Стадніченко); використанні ігрового тренінгу як провідного засобу професійної підготовки, де педагогічні умови визначаються через організацію інтерактивного освітнього середовища та активізацію творчої діяльності студентів (О. Кривошеєва); організаційно-педагогічні умови формування сценічної майстерності майбутніх акторів із акцентом на моніторинг ефективності застосовуваних технологій і методів навчання (О. Маньковська).

Узагальнення зазначених підходів дає підстави стверджувати, що організаційно-педагогічні умови у підготовці майбутніх акторів постають як багатовимірна система, що інтегрує комунікативний, діяльнісно-творчий і технологічний компоненти та забезпечує цілісність і результативність професійної підготовки. Реалізація таких умов виступає необхідною передумовою досягнення цілей освітнього процесу, що в контексті дослідження професійної підготовки акторів конкретизується як сформованість готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності.

Водночас проведений аналіз наукових джерел дає змогу перейти до обґрунтування власного комплексу організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективність формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. У межах нашого дослідження такими педагогічними умовами визначено:

1) створення творчо-інноваційного освітнього середовища, що забезпечує активне залучення майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійно-творчої діяльності;

2) комплексне впровадження інноваційних форм, методів і технологій у процес професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва;

3) організація психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва, спрямованого на розвиток емоційної саморегуляції, стресостійкості та профілактику емоційного вигорання в умовах інтенсивної творчої діяльності;

4) педагогічне стимулювання професійного саморозвитку майбутніх акторів сценічного мистецтва засобами рефлексії та творчої діяльності.

Визначені організаційно-педагогічні умови утворюють цілісну систему, побудовану за логікою поетапного забезпечення формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності: від створення сприятливого освітнього середовища й організації професійно орієнтованої діяльності – до психологічної підтримки та стимулювання професійного саморозвитку. Кожна з умов спрямована на посилення окремих компонентів готовності (мотиваційно-цільового, змістово-діяльнісного, регулятивно-емоційного та інтегративно-особистісного), а їх взаємодія забезпечує цілісність професійної підготовки майбутніх акторів. Водночас реалізація означених організаційно-педагогічних умов забезпечує цілісність процесу професійної підготовки та сприяє ефективному формуванню готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності.

Розкриємо детальніше першу організаційно-педагогічну умову – створення творчо-інноваційного освітнього середовища, що забезпечує активне залучення майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійно-творчої діяльності.

У науковому дискурсі паралельно використовують поняття «освітнє середовище» та «освітній простір», однак вони не є синонімами, оскільки відображають різні рівні та аспекти організації освітньої реальності. Освітнє

середовище найчастіше розглядають як складову освітнього простору, що безпосередньо оточує учасників освітнього процесу та включає їх у свою систему. На відміну від освітнього простору, воно є більш динамічним, оскільки змінюється в часі та враховує як значущі для особистості, так і нейтральні фактори. Отже, освітнє середовище є більш індивідуалізованим і формується під впливом різних умов. У межах закладу вищої освіти здобувач освіти знаходить у ньому власну «нішу» для навчальної та професійної діяльності (Керницький, 2013; Онищенко, 2021). Таким чином, освітнє середовище виступає більш динамічною та контекстно зумовленою складовою освітнього простору, що формується під впливом різних чинників освітньої взаємодії.

Поняття «освітнє середовище» у педагогічній науці розглядається як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу вищої освіти, що забезпечують саморозвиток вільної та активної особистості, а також реалізацію її творчого потенціалу. У цьому контексті освітнє середовище «виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості» (Каташов, 2001, с. 8).

Розвиваючи зазначений підхід, С. Роціна акцентує увагу на розумінні освітнього середовища як цілеспрямовано організованого предметного й соціокультурного простору, у межах якого створюються умови для продуктивної діяльності, взаємодії учасників освітнього процесу, їх особистісного розвитку та самореалізації (Роціна, 2011). З позиції системного підходу О. Кравченко визначає освітнє середовище як «систему впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні в межах організованого освітнього процесу» (Кравченко, 2020, с. 192). Таким чином, *освітнє середовище закладу вищої освіти є багаторівневим утворенням, у межах якого інтегруються організаційні, соціальні та просторово-предметні*

чинники освітнього процесу. Воно створює основу для подальшого розгляду його інноваційних і творчих характеристик у контексті професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва.

Вища освіта потребує інноваційної спрямованості, що забезпечує розвиток у студентів навичок і компетентностей, необхідних для відповіді на сучасні виклики. У цьому контексті інноваційне освітнє середовище набуває особливої актуальності та перебуває у центрі уваги дослідників (Jimenez-Garcia et al., 2025; Крижанівський, 2014; Цюняк, 2019).

Так, О. Шапран і Ю. Шапран визначають інноваційне освітнє середовище як «педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу» (Шапран, 2010b, с. 110). З позиції О. Цюняк, інноваційне освітнє середовище є системою педагогічних умов особистісного й професійного розвитку, що ґрунтується на використанні новітніх ідей і технологій та сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців (Цюняк, 2019). А. Крижанівський розглядає його як систему, що базується на концептуальних засадах місії закладу освіти, особистісному розвитку здобувача освіти та механізмах актуалізації потенціалу освітнього середовища (Крижанівський, 2014).

У свою чергу А. Каташов підкреслює гуманістичний вимір інноваційного освітнього середовища, в якому студент виступає центральною цінністю, а освітній процес будується на засадах партнерства, діалогу, довіри та творчої взаємодії всіх учасників (Каташов, 2001). Доповнюючи зазначені підходи, О. Онищенко акцентує, що інноваційне освітнє середовище «базується на загальнолюдських і національних цінностях, духовній культурі, гуманізації, естетизації; йому властивий гуманізм його суб'єктів, толерантні відношення і партнерське співробітництво між ними, взаємна вимогливість і креативність» (Онищенко, 2021, с. 135).

У дослідженні Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) освітнє середовище розглядається через концепт «педагогічного ядра», що охоплює чотири взаємопов'язані базові елементи: здобувачів освіти (хто навчається), педагогів (хто навчає), зміст освіти (що вивчається) та ресурси (за допомогою чого здійснюється навчання). Схематичне зображення педагогічного ядра освітнього середовища представлено на рис. 2.3.



Рис. 2.3. Педагогічне ядро освітнього середовища (за OECD, 2013)

У згаданому дослідженні підкреслюється, що самі ці компоненти не визначають автоматично ефективність освітнього середовища, оскільки ключове значення має характер їхнього поєднання та організації взаємодії між ними. Саме переосмислення та узгодження всіх чотирьох елементів у комплексі дає можливість розглядати освітнє середовище як інноваційне (OECD, 2013).

У сучасних підходах інноваційне освітнє середовище розглядається не лише як система умов, а й як динамічний освітній простір, що характеризується певними функціональними ознаками та способами організації навчання. Зокрема, воно передбачає інтеграцію новітніх технологій, методик і форм організації освітнього процесу, що забезпечують гнучкість та адаптивність навчання до потреб здобувачів освіти, викладачів і суспільства в цілому. Важливими характеристиками такого середовища є

персоналізація навчання, яка враховує індивідуальні освітні траєкторії студентів, розвиток співпраці та комунікації між учасниками освітнього процесу, а також активне залучення здобувачів освіти до навчальної діяльності з формуванням їхньої суб'єктної позиції. Інтеграція цифрових технологій розширює доступ до освітніх ресурсів та підсилює ефективність освітнього процесу, а практико орієнтований характер навчання забезпечує зв'язок із реальними професійними ситуаціями та майбутньою діяльністю фахівця.

Узагальнено інноваційне освітнє середовище можна охарактеризувати як студентоцентровану систему, що поєднує технологічну насиченість, гнучкість організації навчання та спрямованість на формування практичних і професійних компетентностей здобувачів освіти (Edutinker). Таким чином, інноваційне освітнє середовище характеризується поєднанням технологічної насиченості, гнучкої організації освітнього процесу та орієнтації на активну участь здобувачів освіти. Воно створює умови для індивідуалізації навчання та розвитку суб'єктної позиції студентів у процесі професійної підготовки.

В контексті підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва *інноваційне освітнє середовище* розуміємо як багатовимірну, динамічну систему педагогічних умов, що забезпечує інтеграцію сучасних технологій, методик і форм організації освітнього процесу в професійній підготовці актора. Його функціонування спрямоване не лише на оновлення змісту та технологій навчання, а й на розвиток творчої активності, професійної мобільності, здатності до сценічної інтерпретації, імпровізації та ефективної взаємодії в умовах художньої діяльності. У цьому контексті інноваційне освітнє середовище виступає основою переходу до студентоцентрованої моделі професійної підготовки майбутнього актора, орієнтованої на розвиток його самостійності, творчої ініціативи та сценічної відповідальності.

Подальший аналіз спрямований на розгляд творчого (креативного) виміру освітнього середовища як якісного поглиблення інноваційних умов професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва. У науковій літературі паралельно функціонують поняття «творче освітнє середовище» та

«креативне освітнє середовище», що часто вживаються як близькі за змістом або взаємопов'язані категорії, хоча й можуть акцентувати різні аспекти розвитку особистості в освітньому процесі.

У контексті дослідження професійної готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва теоретично значущою є позиція К. Приходченко, відповідно до якої освітнє середовище може набувати творчого характеру та сприяти переходу від репродуктивного засвоєння знань до активної творчої діяльності студентів. Моделювання такого середовища передбачає орієнтацію на розвиток у здобувачів освіти здатності до самоосвіти й самовдосконалення, стимулювання їхніх здібностей, креативного мислення, формування особистості з гнучким мисленням, а також залучення до активної самостійної творчої діяльності (Приходченко, 2011). Для майбутніх акторів сценічного мистецтва ці якості є не лише важливими *soft skills*, а й базовими професійними навичками, що визначають специфіку їхньої фахової підготовки та рівень професійної майстерності.

На думку Н. Дерев'янка, креативне освітнє середовище є особливим видом простору, що «характеризується протяжністю, структурністю та тісним зв'язком, взаємодією особистості й середовища навчального закладу, результатом якого є розвиток як індивідуальної, так і загальної культури; це внутрішня структура освітньої реальності навчального закладу, внутрішній порядок, який формує ієрархію інформаційних потоків, систему комунікативних просторів та педагогічних відношень» (Дерев'янка, 2017, с. 480). Г. Міхненко розглядає креативне освітнє середовище як сукупність умов для розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, саморозвитку та формування творчого й критичного мислення на основі діалогічної взаємодії викладача і студентів (Міхненко, 2015). Водночас С. Дімітрова-Бурлаєнко підкреслює, що така взаємодія сприяє підвищенню навчальної мотивації, розвитку ціннісного ставлення до творчої діяльності, залученню до різних видів творчості та формуванню потреби в самоосвіті (Дімітрова-Бурлаєнко, 2018).

Основними механізмами формування креативного освітнього простору у ЗВО Г. Міхненко називає збагачення спільної діяльності викладачів і студентів, створення позитивного соціально-психологічного клімату в групі, інтенсифікацію всіх компонентів спільної діяльності та перехід викладача до позиції рівноправного партнера у навчальному процесі (Міхненко, 2015).

Дослідники наголошують, що креативність та інноваційність виступають ключовими чинниками переосмислення сучасного навчання, оскільки саме вони забезпечують трансформацію традиційного освітнього процесу у більш гнучку, інтерактивну та студентоцентровану систему. На думку дослідників, переорієнтація освіти пов'язана з переходом від репродуктивного навчання до активного, проблемно орієнтованого й технологічно збагаченого освітнього середовища, у якому творчий пошук, міждисциплінарність, фасилітативна роль викладача та використання інноваційних технологій стають важливими умовами розвитку студентів (Lim et al., 2025).

Однією з характерних особливостей професійної підготовки майбутніх акторів є необхідність поєднання розвитку спеціальних виконавських умінь (сценічна техніка, пластика, робота з голосом тощо) із формуванням творчої спрямованості їхньої діяльності та орієнтації на загальнолюдські цінності. Водночас важливим є забезпечення гармонійного розвитку обох зазначених складових у процесі фахової підготовки.

Творче середовище пов'язується передусім із розвитком художньо-творчого потенціалу особистості, тоді як креативне – з продукуванням нових ідей, гнучким мисленням та інноваційними способами професійної діяльності. У підготовці майбутніх акторів сценічного мистецтва ці характеристики є взаємодоповнюваними та функціонують у єдності: творче середовище забезпечує художньо-творчу самореалізацію, а креативне середовище стимулює імпровізаційність, сценічну винахідливість, інтерпретацію та здатність до нестандартних професійних рішень.

Креативне освітнє середовище розглядається як таке, що характеризується підтримкою нових ідей, заохоченням до дослідницької та творчої активності, прийняттям помилок як природної складової освітнього процесу та створенням умов для експериментування і творчого ризику. У такому середовищі викладач виконує роль фасилітатора, який стимулює студентів до інтелектуальної активності, самостійного пошуку рішень і творчого підходу до навчальних завдань. Важливо, що така організація освітнього простору сприяє не лише безпосередньому розвитку креативності, а й опосередковано впливає на неї через активізацію мотиваційних установок, соціальної взаємодії та обміну знаннями в групі, що в комплексі забезпечує підвищення творчих результатів навчальної діяльності (Fan, & Cai, 2022).

Реалізація творчого потенціалу майбутніх акторів здійснюється за умови дотримання низки психолого-педагогічних умов, зокрема формування ціннісного ставлення до творчого саморозвитку, залучення до практичної сценічно-творчої діяльності, проєктування системи творчо орієнтованих завдань, використання можливостей аудиторної та позааудиторної роботи, а також урахування специфіки професійної підготовки. Чільна роль у цьому процесі відводиться «створенню та удосконаленню творчого освітнього середовища» (Силко, 2023, с. 89).

Творче освітнє середовище сприяє формуванню особистості, яка активно пізнає й перетворює навколишній світ, вирізняється адекватною самооцінкою, відкритістю та свободою у судженнях і поведінці. Його сутність полягає у спільному пошуку рішень, колективній діяльності та конструктивній взаємодії рівноправних суб'єктів освітнього процесу. Таке середовище може функціонувати на різних рівнях: міжособистісному (творча взаємодія викладача і студентів), груповому (спільна творчість як стиль життєдіяльності навчальної групи) та інституційному (реалізація креативного потенціалу в межах закладу вищої освіти) (Олексєєва, 2015).

Узагальнення наукових підходів до розуміння освітнього, інноваційного, творчого та креативного освітнього середовища дає підстави

розглядати *творчо-інноваційне освітнє середовище* як *інтегративний феномен, що поєднує характеристики інноваційності, творчої самореалізації та креативного розвитку особистості. Таке середовище є цілеспрямовано організованою системою педагогічних умов, взаємодій, ресурсів і можливостей, яка забезпечує активне залучення здобувачів освіти до творчого пошуку, експериментування, співтворчості, професійного самовираження та освоєння інноваційних способів діяльності.*

На відміну від традиційного освітнього середовища, творчо-інноваційне середовище орієнтоване не лише на засвоєння знань і формування професійних умінь, а й на розвиток ініціативності, імпровізаційності, гнучкого мислення, здатності до нестандартного розв'язання професійних завдань і самостійного творчого пошуку. Його суттєвими ознаками є відкритість до нових ідей, діалогічність, міжсуб'єктна взаємодія, використання інноваційних форм і технологій навчання, створення ситуацій творчого вибору та підтримка індивідуальної самореалізації студентів.

У контексті професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва творчо-інноваційне освітнє середовище набуває особливої значущості, оскільки створює умови для поєднання художньо-творчого розвитку, професійного експериментування, сценічної імпровізації та формування готовності до професійної діяльності. Саме тому його створення розглядаємо як важливу організаційно-педагогічну умову формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності.

З'ясування сутності творчо-інноваційного освітнього середовища дає можливість перейти до розгляду процесуального аспекту професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва. Якщо попередня організаційно-педагогічна умова акцентує увагу на створенні відповідного середовищного контексту, то наступна спрямована на його практичну реалізацію через добір і застосування інноваційних форм, методів і технологій навчання. У цьому зв'язку другою організаційно-педагогічною умовою

визначено комплексне впровадження інноваційних форм, методів і технологій у процес професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва.

Еволюція акторської педагогіки свідчить, що професійна підготовка майбутніх акторів розвивається у напрямі поєднання традиційних підходів із сучасними інноваційними методами й технологіями, що створює підґрунтя для їх комплексного використання в освітньому процесі. У сучасному виконавському мистецтві простежується спрямованість на взаємне переплетення жанрів, художніх образів і смислових орієнтацій, а також на поєднання традиційних та новаторських підходів (Савастру, & Говорченко, 2025).

Теоретичну основу сучасної підготовки акторів становлять класичні та модернізовані школи акторської педагогіки (Лі Страсберг, С. Адлер, С. Майснер), що в сучасній практиці інтегруються з цифровими, інтерактивними та міжкультурними підходами, формуючи гібридну модель навчання. Така еволюція акторської педагогіки засвідчує перехід від окремих методичних систем до комплексного поєднання традиційних та інноваційних підходів, що становить концептуальну основу другої організаційно-педагогічної умови.

Сучасна підготовка акторів сценічного мистецтва здійснюється переважно в умовах закладів вищої освіти, де поєднуються практична сценічна діяльність і теоретичне навчання. Освітні програми у сфері театрального мистецтва інтегрують історико-теоретичні дисципліни та компоненти сценічної практики, що забезпечує цілісне розуміння професійної діяльності майбутнього актора.

Перспективи розвитку акторської педагогіки, як зауважує І. Рапп, пов'язані з активним впровадженням цифрових технологій (віртуальної реальності, штучного інтелекту та інтерактивних засобів навчання), що забезпечують імерсивність освітнього середовища та оперативний зворотний зв'язок (Rapp, 2024). Основною функцією застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх акторів є моделювання сценічних ситуацій. У

сукупності зазначені тенденції засвідчують трансформацію акторської освіти та актуалізують необхідність оновлення її методологічних підходів, орієнтованих на формування гнучкого й емоційно чутливого фахівця.

Сучасні інноваційні технології у сфері мистецької освіти розширюють можливості творчого експериментування та сприяють активізації діяльнісного компонента професійної підготовки майбутніх акторів. Їх застосування забезпечує міждисциплінарну інтеграцію мистецьких, психологічних та технологічних підходів, що є особливо важливим у контексті використання арт-терапевтичних технологій. Крім того, цифрові засоби навчання створюють передумови для індивідуалізації освітнього процесу та врахування особливостей творчого розвитку кожного здобувача освіти (Санніков, 2024).

У процесі професійної підготовки майбутніх акторів сценічне виконання розглядається як інтегрований результат поєднання різних видів творчої діяльності, зокрема акторської гри, режисерського вирішення, сценографії, музичного та пластичного оформлення, що забезпечує цілісність художнього образу сценічної постановки. Сценічна діяльність формується на основі різноманітних форм навчальної роботи, серед яких імпровізація, театральна гра, драматизація та створення перформативних проєктів, і виступає кульмінаційним етапом професійної підготовки актора. Такий підхід підкреслює практико-орієнтований характер навчання, у межах якого освітній процес спрямовується на поступовий перехід від окремих творчих вправ до комплексної сценічної реалізації художнього задуму (Katsaridou, & Vio, 2023).

Важливе місце в системі професійної підготовки майбутніх акторів займають методи імпровізації та рольової гри, які забезпечують розвиток спонтанності, сценічної уваги та здатності до миттєвої творчої реакції. Імпровізація розглядається як метод навчання, що моделює невизначені сценічні ситуації та стимулює актора до самостійного прийняття творчих рішень у процесі взаємодії з партнерами. Рольова гра, у свою чергу, створює умови для занурення у запропоновані обставини та сприяє формуванню навичок перевтілення, емоційної виразності й комунікативної гнучкості. У

сукупності ці методи виступають інструментом активного навчання, що поєднує когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти професійної підготовки актора та забезпечує формування готовності до реальної сценічної діяльності.

У сучасній театральній педагогіці виокремлюють низку провідних акторських шкіл і підходів. Метод Лі Страсберга (метод дієвої гри) передбачає глибоке емоційне занурення в образ через особистий досвід актора. Система С. Адлер акцентує розвиток уяви та творчого моделювання сценічних обставин, тоді як техніка С. Майснера спрямована на формування спонтанності й живої партнерської взаємодії. Підхід У. Гаген поєднує реалістичну гру з усвідомленою технікою перевтілення. Класичний акторський підхід (classical acting) орієнтується на роботу з драматичним текстом і базовими засобами сценічної виразності, а практична естетика (Practical Aesthetics) поєднує аналітичне осмислення ролі з дієвим виконанням. Окреме місце займає система В. Сполін, що розвиває імпровізаційність і творчу свободу актора, та брехтівський метод, який передбачає дистанціювання від образу й усвідомлену сценічну репрезентацію (BridgeTTC).

Важливим аспектом реалізації другої організаційно-педагогічної умови є використання інноваційних форм організації навчання, які забезпечують діяльнісний, практико орієнтований та творчо-дослідницький характер професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва. Серед таких форм особливе значення має студійно-орієнтоване навчання, або студійне навчання (studio-based learning), що ґрунтується на поєднанні творчої практики, експериментування, рефлексії та постійного зворотного зв'язку, створюючи умови для формування професійної майстерності в процесі безпосередньої художньої діяльності.

Студійна форма навчання реалізує принцип «навчання через діяльність» і сприяє розвитку рефлексивної практики. У процесі творчої взаємодії здобувачі освіти формують професійну ідентичність, творчу автономію та

здатність до розв'язання мистецьких завдань (Sweeny, 2017). Водночас студійна форма створює спільноту практики, у межах якої викладачі й студенти спільно конструюють знання та професійний досвід (Crowther, 2013; Zainuddin, et al., 2025). Студійне навчання акцентує увагу на циклічності творчого процесу, критичному осмисленні та рефлексії й широко застосовується у мистецьких і творчих галузях. При цьому студія виступає не лише фізичним простором, а й соціальним середовищем навчання, де знання формуються через практичну взаємодію з матеріалами, процесами та іншими учасниками освітнього процесу (Crowther, 2013).

Студійна форма навчання ґрунтується на циклічному процесі створення, отримання зворотного зв'язку та вдосконалення творчих результатів. Важливу роль у цьому процесі відіграють критичні обговорення, що сприяють розвитку професійного мислення, стійкості та готовності до практичної діяльності. Викладач виступає фасилітатором, а навчання відбувається через співпрацю, взаємодію та формування спільноти практики. Сучасний розвиток студійної форми пов'язаний з інтеграцією цифрових технологій і змішаних форматів навчання, що розширює можливості творчої взаємодії. Водночас зберігається важливість практичного, матеріально орієнтованого характеру студійної роботи. Також посилюється значення міждисциплінарних і колаборативних проєктів, спрямованих на розв'язання реальних творчих і соціальних завдань, хоча впровадження студійної форми супроводжується ресурсними, оцінювальними та інклюзивними викликами (Zainuddin et al., 2025).

Значний потенціал у підготовці майбутніх акторів мають тренінгові форми навчання, спрямовані на розвиток психофізичних, комунікативних, емоційно-виражальних і виконавських компетентностей. Їх інноваційність виявляється в інтерактивності, варіативності вправ і орієнтації на формування професійних навичок через дію, переживання та рефлексію. Тренінг «виступає ключовим інструментом у забезпеченні готовності до професійної діяльності» (Топорівська et al., 2025, с. 318) та розвитку професійної компетентності майбутніх акторів, яка потребує впровадження інноваційних

підходів В. Штефюк розглядає акторський тренінг у соціокультурному вимірі як складову культурно-філософських традицій Заходу і Сходу та як феномен сучасної театральної школи (Штефюк, 2023).

У педагогічному контексті тренінг «сприяє пізнавальній активності студентів, підвищенню їхньої мотивації та створенню атмосфери творчого пошуку, а це стимулює розвиток креативності, здатності до імпровізації та швидкого реагування на зміни що є невід’ємними компонентами педагогіки в акторському мистецтві» (Топорівська et al., 2025, с. 319). З огляду на багатофункціональність тренінгу в акторській підготовці, у науковій літературі виокремлюють різні його види, зокрема ігровий (О. Кривошеєва, Г. Локарева), психофізичний (Р. Набоков, В. Семенцов,), рольовий тренінг (М. Крипчук) та інтеркультурний тренінг (В. Штефюк), що відображає різноманітність підходів до формування професійної компетентності майбутніх акторів.

Розгляд другої організаційно-педагогічної умови, пов’язаної з комплексним використанням інноваційних форм, методів і технологій у професійній підготовці майбутніх акторів сценічного мистецтва, засвідчує переважну орієнтацію сучасного освітнього процесу на вдосконалення його змістово-методичного та технологічного забезпечення. Водночас ефективність професійної підготовки визначається не лише рівнем опанування інноваційних педагогічних засобів, а й здатністю здобувачів освіти до емоційної стабільності та психологічної витривалості в умовах інтенсивної творчої діяльності. У зв’язку з цим логічним продовженням дослідження є розгляд організації психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва, спрямованого на розвиток емоційної саморегуляції, стресостійкості та профілактику емоційного вигорання в умовах інтенсивної творчої діяльності

Психолого-педагогічний супровід у науковій літературі розглядається як система професійної діяльності, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання, виховання та розвитку

здобувача освіти на всіх етапах його професійного становлення (Сиченко, 2010). Імпонує думка М. Прищепова, який стверджує, що психолого-педагогічний супровід – це «цілісна, системно організована діяльність, у процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови для успішного навчання та розвитку кожного здобувача в освітньому середовищі ЗВО» (Прищепов, 2024, с. 202). В основі психолого-педагогічного супроводу лежить особистісно орієнтований підхід, що ґрунтується на врахуванні внутрішнього потенціалу кожної особистості, підтримці її соціального оточення та застосуванні методів подолання типових труднощів, які виникають у процесі професійного становлення (Чарнецькі, 1999).

У межах психолого-педагогічного супроводу майбутніх акторів сценічного мистецтва важливе значення має формування сприятливого психологічного та емоційного середовища, в якому здобувачі освіти перебувають під час освітнього процесу.

Акторська професійна сфера характеризується високим рівнем конкурентності, нестабільністю професійної зайнятості та значною емоційною насиченістю діяльності, що зумовлено специфікою сценічної роботи, необхідністю постійного емоційного залучення та публічної репрезентації художніх образів. Такі умови професійного становлення майбутніх акторів обумовлюють підвищену чутливість до психологічних навантажень і емоційних переживань. У зв'язку з цим навіть у межах студентського колективу можуть виникати ситуації емоційного напруження, що потенційно впливають на характер міжособистісної взаємодії та можуть порушувати сприятливий психологічний клімат освітнього середовища.

Систематична робота з емоціями, необхідність втілюватися в ролі різних персонажей нерідко призводить до емоційного вигорання. Феномен емоційного вигорання розглядається як стан емоційного виснаження, зумовлений тривалим впливом міжособистісних стресорів у професійній діяльності (Cordes, & Dougherty, 1993; Maslach, 1993). Він характеризується втратою енергії, емоційною відстороненістю та зниженням залученості до

роботи (Golembiewski et al., 1988; Grandey, 2000). У контексті акторської діяльності це пов'язано з необхідністю постійно відтворювати емоції відповідно до вимог ролі, що спричиняє виснаження внутрішніх ресурсів (Grandey, 2003; Wharton, 2009).

Особливої уваги в контексті регулятивно-емоційного компонента заслуговує проблема емоційного вигорання. Згідно з К. Масlach (Maslach), вигорання визначається як тривала реакція на хронічні стресори на роботі, що включає три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійної ефективності (Maslach, 1993, с. 399). У літературі також підкреслюється відмінність між стресом і вигоранням. На відміну від стресу як тимчасової реакції на надмірні вимоги, вигорання є результатом тривалого дисбалансу між вимогами та ресурсами особистості (Brill, 1984). З. Раковец-Фелсер доповнює це положення, зазначаючи, що «стрес асоціюється з надмірністю («забагато»), тоді як вигорання – з дефіцитом («замало») внутрішніх ресурсів» (Rakovec, 2011, с. 578). Розглядаючи зв'язок між вигоранням і депресією, П. Варр підкреслює, що депресія має ширший життєвий контекст, тоді як вигорання є специфічним для професійної сфери (Warr, 1987). Водночас обидва стани мають спільні прояви, зокрема емоційне виснаження.

Таким чином, емоційна регуляція є ключовим чинником професійної діяльності актора, оскільки забезпечує баланс між внутрішнім переживанням і його зовнішнім вираженням, сприяє ефективній взаємодії з партнерами та глядачем і водночас виконує захисну функцію, запобігаючи емоційному виснаженню. Водночас специфіка акторської діяльності, пов'язана з інтенсивною емоційною працею, високим рівнем психологічного навантаження та необхідністю постійної саморегуляції, зумовлює особливу значущість сформованості регулятивно-емоційного компонента професійної готовності.

У цьому контексті психолого-педагогічний супровід набуває функції системного механізму підтримки емоційної стійкості майбутніх акторів,

оскільки забезпечує не лише створення сприятливого освітнього середовища, але й цілеспрямовану роботу щодо розвитку навичок емоційної саморегуляції, профілактики професійного виснаження та формування адаптивних стратегій подолання стресових ситуацій. Реалізація такого супроводу передбачає інтеграцію консультативної, діагностичної, профілактичної та розвивальної складових, що в сукупності сприяє збереженню психологічного благополуччя здобувачів освіти в умовах інтенсивної творчої діяльності.

Важливим інструментом реалізації психолого-педагогічного супроводу виступають арт-терапевтичні технології, які у мистецькій освіті виконують не лише корекційну, але й превентивну функцію. Використання елементів драматерапії, психодрами, тілесно-орієнтованих та експресивно-мистецьких практик створює умови для безпечного опрацювання емоційного досвіду, зниження рівня внутрішньої напруги та розвитку здатності до усвідомленої емоційної регуляції. У процесі професійної підготовки майбутніх акторів такі технології сприяють гармонізації емоційного стану, підвищенню психологічної стійкості та попередженню розвитку синдрому емоційного вигорання.

Реалізація психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на забезпечення емоційної стійкості та психологічного благополуччя майбутніх акторів, створює необхідне підґрунтя для переходу до більш високого рівня професійного становлення – активізації їхньої суб'єктної позиції в освітньому процесі. У цьому контексті особливої значущості набуває педагогічне стимулювання професійного саморозвитку, яке передбачає формування здатності здобувачів освіти до самостійного визначення траєкторії власного професійного зростання, рефлексії творчого досвіду та безперервного вдосконалення виконавських і особистісно-професійних якостей.

Педагогічне стимулювання професійного саморозвитку майбутніх акторів сценічного мистецтва ґрунтується на розумінні здобувача освіти як активного суб'єкта професійного становлення, здатного до самостійного визначення траєкторії власного творчого та особистісного зростання. У цьому

контексті саморозвиток розглядається як безперервний процес удосконалення виконавських, рефлексивних та особистісно-професійних якостей актора, що забезпечує його готовність до динамічних умов сучасної сценічної практики.

Важливим підґрунтям професійного саморозвитку є формування стійкого внутрішнього інтересу до акторської діяльності та усвідомлення власної професійної ідентичності. В основі стійкого професійного інтересу лежить цікавість, що як процес є необхідним елементом для саморозвитку (Мрака, & Васюк, 2019). Водночас «інтерес» розуміють як інтегративне психічне утворення, що забезпечує емоційно-пізнавальну залученість особистості до діяльності, формує позитивне ставлення до процесу пізнання, стійке прагнення до його поглиблення та вольову спрямованість на подолання труднощів (Там само). Саме інтерес зумовлює здатність майбутнього актора до систематичної творчої роботи, подолання професійних труднощів та прагнення до постійного вдосконалення виконавської майстерності. Педагогічне стимулювання на цьому етапі передбачає підтримку ініціативності, творчої автономії та індивідуального художнього пошуку здобувачів освіти.

Одним із ключових механізмів професійного саморозвитку виступає саморефлексія, яка забезпечує усвідомлення власного творчого досвіду, аналіз сценічної діяльності та оцінку результатів виконання акторських завдань. Рефлексивна діяльність сприяє формуванню здатності майбутнього актора критично осмислювати власні дії, виявляти сильні та слабкі сторони виконавської практики, а також коригувати подальші професійні стратегії розвитку. Дослідники зауважують, що професійна рефлексія забезпечує формування професійно значущих знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної діяльності, та водночас виступає чинником самоактуалізації професіонала (Іващенко, 2020). У цьому процесі в контексті професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва важливу роль відіграють обговорення сценічних вправ, аналіз етюдів та ведення рефлексивних записів.

Професійний саморозвиток безпосередньо реалізується у процесі самостійної творчої діяльності здобувачів освіти, яка передбачає індивідуальну роботу над роллю, виконання сценічних етюдів, експериментування з акторськими засобами виразності, а також створення авторських виконавських рішень. Така діяльність сприяє формуванню автономності актора, розвитку його творчої ініціативи та здатності до самостійного вирішення сценічних завдань без безпосереднього керівництва викладача. Це зумовлено специфікою акторської гри як виду естетичної діяльності, що передбачає особливий характер зосередження, мислення та переживання, коли виконавець спрямовує увагу не на власне «я», а на дії та стани персонажа, взаємодію з партнерами або сценічні події (Барнич, & Сливка, 2022).

Важливе місце у стимулюванні професійного саморозвитку займає участь здобувачів освіти у творчих проєктах, сценічних постановках, перформативних практиках і лабораторних формах роботи. Проєктна діяльність забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, формує відповідальність за колективний творчий результат та наближує освітній процес до умов реальної професійної діяльності актора.

Системним інструментом фіксації та аналізу професійного зростання виступає портфоліо здобувача освіти, яке відображає динаміку розвитку його виконавських компетентностей, участь у сценічних проєктах та індивідуальні творчі досягнення. Формування портфоліо сприяє усвідомленню власної професійної траєкторії, забезпечує можливість самооцінки та планування подальшого розвитку як майбутнього актора.

Самостійне керування власною навчальною діяльністю передбачає визначення навчальних цілей, організацію процесу їх досягнення та подальше оцінювання результатів виконаної роботи. Наслідком такої організації навчання є формування навичок навчальної автономії здобувача освіти (Дмітренко, 2019). Автономію студента розуміють як «почуття відповідальності за власну діяльність» (Holec, 1990, с. 15), що підкреслює

внутрішню відповідальність суб'єкта за результати навчання; як «здатність до незалежних і самостійних дій, критичної рефлексії та ухвалення рішень» (Little, 1996, с. 212), підкреслюючи діяльнісний і рефлексивний виміри автономії; як «здатність особистості свідомо здійснювати продуктивну освітню діяльність, створювати власний освітній продукт, рефлексувати й оцінювати його, беручи відповідальність за процес і продукт» (Дмітренко, 2019, с. 116) як прояв самовизначення та саморозвитку. Узагальнюючи, автономність студента пов'язується також зі здатністю самостійно здобувати нові знання, удосконалювати уміння та навички, що вказує на її безпосередній зв'язок із безперервним професійним і особистісним розвитком.

Отже, педагогічне стимулювання професійного саморозвитку майбутніх акторів сценічного мистецтва засобами рефлексії та творчої діяльності є однією з ключових організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності, оскільки забезпечує цілеспрямований вплив на розвиток інтересу, рефлексії, творчої автономії та здатності до самостійного навчання і творчого пошуку, що в сукупності становить основу їхнього професійного становлення.

Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що організаційно-педагогічні умови виступають складною багаторівневою системою взаємопов'язаних чинників, обставин і цілеспрямованих педагогічних впливів, що забезпечують ефективність і результативність освітнього процесу. У контексті професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва їх реалізація набуває особливої значущості, оскільки визначає цілісність формування готовності до професійної діяльності через інтеграцію інноваційного, творчого, психологічно підтримувального та особистісно-розвивального компонентів.

Обґрунтовані організаційно-педагогічні умови утворюють цілісну систему, побудовану за логікою поетапного забезпечення формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. Зокрема, створення творчо-інноваційного освітнього середовища, що забезпечує активне залучення майбутніх акторів сценічного мистецтва до

професійно-творчої діяльності виступає базовою умовою мотиваційного залучення здобувачів. Комплексне впровадження інноваційних форм, методів і технологій у процес професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва спрямоване на формування змістово-діяльнісного компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. Організація психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва, спрямованого на розвиток емоційної саморегуляції, стресостійкості та профілактику емоційного вигорання в умовах інтенсивної творчої діяльності забезпечує розвиток регулятивно-емоційної сфери та підтримку психологічних ресурсів здобувачів освіти. Водночас педагогічне стимулювання професійного саморозвитку майбутніх акторів сценічного мистецтва засобами рефлексії та творчої діяльності сприяє інтеграції набутих якостей і переходу до рівня особистісно-професійної самореалізації.

Зазначена логіка взаємодії організаційно-педагогічних умов може бути узагальнено представлена у вигляді схеми, що відображає послідовність переходу від освітнього середовища до діяльності, її регуляції та подальшої самореалізації особистості (рис. 2.4).



Рис. 2.4. Логіка формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності

Представлена схема відображає взаємозумовлений і циклічний характер означених компонентів, у межах якого самореалізація особистості впливає на подальший розвиток освітнього середовища. Таким чином, взаємодія визначених організаційно-педагогічних умов створює цілісне концептуальне підґрунтя функціонування моделі професійної підготовки, орієнтованої на розвиток автономного, рефлексивного та творчо активного фахівця, здатного до безперервного саморозвитку й ефективної діяльності в умовах сучасного сценічного мистецтва.

Реалізація окресленого комплексу організаційно-педагогічних умов дає змогу забезпечити цілеспрямований і поетапний процес формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. Водночас для більш глибокого розуміння її структури, внутрішніх зв'язків і механізмів розвитку необхідним є теоретичне моделювання цього феномену. Саме тому подальший виклад дослідження буде присвячено обґрунтуванню структурної моделі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій.

2.2. Модель формування готовності майбутніх фахівців сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій

Сучасний етап розвитку сценічного мистецтва характеризується активним оновленням його змісту, форм і технологічних засобів, що зумовлює необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх акторів. У цьому контексті особливого значення набуває проблема формування їхньої готовності до професійної діяльності як інтегрованої особистісно-професійної якості, що поєднує художньо-творчі, комунікативні, технологічні та рефлексивні компоненти. *Підготовка майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності розглядається як цілісний і багатовимірний процес, спрямований на гармонійний розвиток особистості фахівця, здатного до творчої самореалізації в умовах сучасного театрального простору.*

Важливо підкреслити, що гармонійний розвиток актора як творчої особистості і фахівця неможливий без створення інноваційного освітнього середовища, яке забезпечує активне залучення сучасних педагогічних та цифрових технологій, стимулює творчий пошук і професійне самовираження. Саме тому розроблення структурної моделі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій є актуальним науково-методичним завданням, спрямованим на забезпечення якісно нового рівня їхньої фахової підготовки.

У даній науковій розвідці об'єктом дослідження є професійна підготовка майбутніх акторів сценічного мистецтва. Для вивчення цього процесу обрано метод моделювання. Моделювання розглядається як невід'ємна складова педагогічних досліджень, тоді як проблеми моделювання процесів в освітньому процесі закладів освіти різних типів становлять предмет наукового зацікавлення широкого кола дослідників. Так, Г. Васянович і С. Вдович досліджують методологічні підходи до моделювання в педагогічних і психологічних дослідженнях (Васянович, & Вдович, 2023); А. Лопатьєв обґрунтовує методологічні засади процесу моделювання в освіті (Лопатьєв, 2007), а Є. Хриков – вимоги до педагогічних моделей (Хриков, 2018). Предметом наукових зацікавлень С. Косянчука є загальні аспекти моделювання в педагогіці (Косянчук, 2021). Наукові розвідки О. Ішутіної та Є. Шаповалової стосуються педагогічного моделювання в контексті підготовки майбутніх вчителів (Ішутіна, & Шаповалова, 2018).

За визначенням А. Лопатьєва, моделювання розглядається як «метод опосередкованого пізнання за допомогою штучних або природних систем, які зберігають деякі особливості об'єкта дослідження, що дає можливість представляти цей об'єкт у певних відношеннях та отримувати про нього нові знання» (Лопатьєв, 2007, с. 6). Як метод наукового пізнання, моделювання сформувалося у зв'язку з потребою розв'язання завдань, які не можуть бути безпосередньо досліджені. Методологічною основою моделювання є принцип аналогії (Там само).

Попри значні переваги як засобу пізнання й прогнозування, метод моделювання має й певні обмеження. Його застосування завжди пов'язане з використанням спрощень та умовних припущень, що може призводити до неповного або частково редукованого відображення досліджуваної реальності. Крім того, ефективність моделі значною мірою залежить від рівня методологічної підготовки дослідника та коректності визначення її структурних елементів і критеріїв побудови (Лодатко, 2011; Теплицька, 2015). Процес моделювання передбачає створення моделі, яка максимально відтворює властивості досліджуваного об'єкта, та її подальше вивчення з метою перенесення отриманих знань на реальний об'єкт (Васянович, & Вдович, 2023).

У педагогіці модель розглядають багатовимірно: «як засіб наукового пізнання; як предмет дослідження; як засіб діяльності; як засіб навчання; як засіб прогнозування педагогічних і психологічних явищ; як засіб удосконалення і перетворення об'єкта; як засіб схематичного представлення структури досліджуваного педагогічного чи психологічного явища тощо» (Там само, с. 18). Водночас модель в контексті педагогічних досліджень може розглядатися у широкому значенні – як система, що може бути мисленнєво сконструйована або матеріально реалізована та, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його заміщати таким чином, що її вивчення забезпечує отримання нових знань про цей об'єкт, а також у вузькому значенні – як уявлення певного явища через інше, більш відоме та краще досліджене, що є легшим для розуміння. Окрім того, модель виступає спрощеною теоретичною конструкцією модельованого процесу або схематичним чи графічним представленням об'єкта, процесу чи явища, яке виступає їх спрощеною заміною (Ішутіна, & Шаповалова, 2018).

Згідно з Є. Хриковим, моделі мають відповідати низці вимог, що забезпечують їхню наукову обґрунтованість і ефективність. Серед них: адекватність (відповідність стану проблеми та тенденціям розвитку освіти), понятійна визначеність (чітке окреслення системи понять моделі),

універсальність (застосовність у різних освітніх умовах), технологічність (опис етапів і алгоритмів реалізації), повнота (охоплення всіх компонентів і зв'язків), методологічна узгодженість, інформативність та поєднання різних типів моделей (Хриков, 2018). До зазначених вимог також відносять доцільність, відкритість, синергетичність як здатність системи до самоорганізації, аксіологічну спрямованість на духовні, моральні та естетичні цінності людини, вітагенність як зв'язок із життєвим досвідом, а також інші характеристики (Косянчук, 2021).

Щодо репрезентації моделей М. Рут зазначає, що модель – це спосіб візуального подання інформації про систему, зазвичай у вигляді схем, діаграм чи карт, які показують, як взаємодіють різні елементи процесу. Її головна мета – зробити складні ідеї зрозумілішими та більш наочними для дослідника й аудиторії. Такі моделі подаються у логічній послідовності, зліва направо або зверху вниз, і з'єднуються лініями, що відображають перебіг процесу від початку до завершення. Водночас концептуальна модель не обов'язково має бути графічною: це може бути й структурований текст, якщо він чітко організовує ідеї у послідовний і логічний виклад (Ruth, 2024). У нашому дослідженні процес формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій буде представлено як у вигляді візуальної моделі, так і у формі детального опису всіх її елементів, що забезпечить цілісне розуміння структури та логіки цього процесу.

Дослідники виокремлюють два типи моделей: статичні і процесуальні. У науковій літературі статичні моделі також визначаються як структурно-описові (або діагностичні), оскільки вони фіксують стан явища в певний момент часу. Натомість процесуальні моделі розглядаються як динамічні (або процесуально-розвивальні), адже вони відображають послідовність і логіку змін, що забезпечують формування досліджуваного феномену (Hannon, & Ruth, 2000). У контексті нашого дослідження модель формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності належить до процесуального

типу, оскільки передбачає опис етапів, механізмів і умов становлення професійної готовності.

Структурна модель формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності ґрунтується на розумінні моделі як системи, що може мисленнєво конструюватися або матеріально реалізовуватися, відображаючи й відтворюючи об'єкт дослідження та заміщаючи його таким чином, що її вивчення дає нове знання про цей об'єкт. У педагогічному та психологічному дискурсі модель також трактується як спосіб пізнання, засіб діяльності, навчання й прогнозування, а також як схематизоване відтворення структури явища чи процесу.

У контексті підготовки актора модель виконує функцію спрощеного, але змістовно насиченого відображення професійної реальності, що дає змогу досліджувати й конструювати взаємозв'язки між її компонентами. Вона виступає інструментом поетапного формування професійної готовності, інтегруючи теоретичні положення, методичні підходи та практичні механізми розвитку акторської майстерності. Такий підхід забезпечує системність, цілісність і керованість процесу підготовки майбутнього актора до професійної діяльності.

У педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі фахової підготовки майбутніх акторів, представлено різні моделі організації освітнього процесу, що відображають багатовимірність і системність формування професійної майстерності. Так, В. Баранюк розробив багатокomпонентну структурну модель формування акторської майстерності засобами тренінгових технологій, яка охоплює методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і результативно-оціночний блоки (Баранюк, 2025). А. Коленко визначає модель формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів акторського мистецтва як систему, що містить теоретико-методологічний, змістовий, процесуальний і діагностично-результативний компоненти (Коленко, 2019). Н. Стадніченко трактує модель як педагогічне конструювання процесу підготовки актора до професійного

спілкування, виокремлюючи в її структурі п'ять взаємопов'язаних блоків: цільовий, базовий, змістовий, прикладний і результативний (Стадніченко, 2018, с. 9). С. Сгібнєва розглядає модель створення вокально-сценічного образу як систему, що поєднує інтелектуально-емоційне й естетичне опанування вокального твору з його співом і сценічним виконанням (Сгібнєва, 2009, с. 14).

Узагальнення наукових підходів до структурування педагогічних моделей дає можливість констатувати, що вони, як правило, мають багатокomпонентну будову та відображають цільові, змістові, процесуальні й результативні аспекти досліджуваного явища. Запропонована структурна модель формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності подано на рис. 2.5.

Структуру процесу формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій складають три взаємопов'язані блоки: теоретико-методологічний, змістово-процесуальний і діагностично-результативний. Розглянемо їх більш детально.

Теоретико-методологічний блок визначає концептуальні засади дослідження, формує його загальну логіку, а також визначає мету і призначення моделі. Досліджуваний процес має на меті формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій. Окреслена мета реалізується через розв'язання таких завдань: формування мотивації до професійної діяльності та саморозвитку; оволодіння системою професійних акторських цінностей; засвоєння знань, умінь і навичок з професійних компонентів освітньої програми; набуття здобувачами освіти досвіду акторської діяльності; опанування прийомів емоційної саморегуляції під час сценічного виконання.

Визначення методологічних засад формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності зумовлює необхідність побудови освітнього процесу на науково обґрунтованих підходах. У дослідженні, відповідно до

його мети та завдань, обґрунтовано використання системного, культурологічного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів.

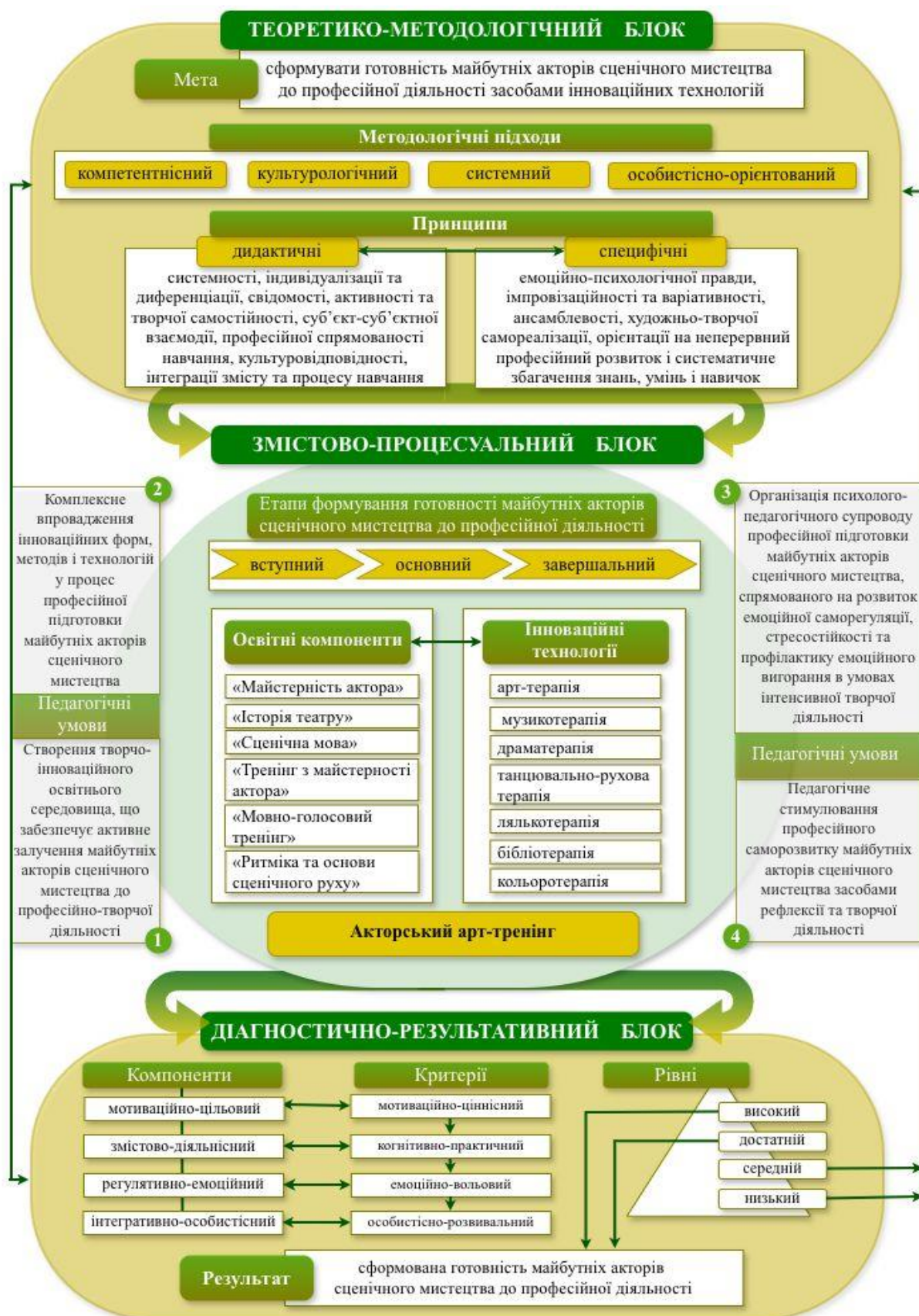


Рис. 2.5. Структурна модель формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій

Системний підхід посідає провідне, фактично основоположне місце в сучасній педагогічній науці. Його роль зумовлена можливістю цілісного розгляду процесу формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва як упорядкованої системи взаємопов'язаних компонентів, що функціонують у єдності та забезпечують ефективність професійної підготовки.

Аналізуючи практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи, О. Власенко зауважує, що заклад освіти – це «велика система, що складається з підсистем: мети та завдань освітнього процесу, педагогічних умов, адміністративного персоналу, колективу вчителів та учнів або студентів, а також освітніх програм та технологій» (Власенко, 2015, с. 269).

Системний підхід у педагогіці орієнтований на виявлення цілісної природи педагогічних об'єктів, виявлення різнорівневих і різнотипних зв'язків між їх компонентами та їх узагальнення в єдину теоретичну систему (Шабанова, 2014). Водночас системний підхід у педагогіці має міждисциплінарне походження і спирається на уявлення про ефективність як ключову характеристику функціонування будь-якої цілісної системи (Entwistle, 2025). У контексті нашого дослідження системний підхід дає можливість розглядати процес формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва як цілісну структуру взаємопов'язаних компонентів, узгоджене функціонування яких забезпечує результативність професійної підготовки та підвищення її ефективності. Саме така цілісність і взаємодія складових зумовлює досягнення якісного рівня готовності до професійної діяльності.

Повністю погоджуємося з Ю. Шабановою в тому, що системний підхід – це «напрямок методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи» (Шабанова, 2014, с. 15). Основні принципи системного підходу передбачають розгляд об'єкта як цілісної системи, що

містить взаємопов'язані елементи. Принцип цілісності забезпечує його аналіз як єдиного утворення та водночас як частини ширших систем. Ієрархічність відображає рівневу організацію елементів із підпорядкуванням нижчих рівнів вищим. Структуризація дає змогу досліджувати внутрішні зв'язки між компонентами, які визначають функціонування системи. Принцип множинності передбачає використання різних моделей для її опису. Узагальнює ці положення принцип системності як «здатність об'єкта проявляти всі ознаки системи» (Там само, с. 32). У межах системного підходу до змісту освіти увага зосереджується на розгляді освітнього процесу як цілісної системи з чітко визначеними цілями, результати досягнення яких можуть бути детально описані, структуровані та оцінені (Сорока, & Баранюк, 2023).

У вищій мистецькій освіті системний підхід набуває особливої значущості, оскільки дає змогу розглядати професійну підготовку майбутнього актора як багаторівневу цілісність, у якій взаємодіють змістовий, діяльнісний, творчо-практичний та особистісно-розвивальний компоненти. Такий підхід забезпечує узгодженість навчально-репетиційного процесу, сценічної практики, індивідуальної творчої роботи та рефлексії, що в сукупності формує готовність до професійної сценічної діяльності. У підготовці акторів сценічного мистецтва системний підхід дає можливість також забезпечити інтеграцію різних освітніх компонент художньо-практичного та теоретичного циклів, спрямовуючи їх на досягнення єдиної освітньої мети – формування цілісної, професійно компетентної та творчо мобільної особистості актора.

Системний підхід забезпечує цілісне бачення процесу професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва та визначає його структурну впорядкованість і взаємозумовленість компонентів. Водночас ефективність формування готовності до професійної діяльності неможливо повною мірою забезпечити без урахування індивідуальних особливостей

здобувачів освіти, що актуалізує звернення до особистісно-орієнтованого підходу як наступного методологічно значущого в межах дослідження.

Важливим методологічним підходом для дослідження процесу формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій є *культурологічний підхід*. Його необхідність у мистецькій освіті зумовлена органічним взаємозв'язком мистецтва і культури, оскільки саме культура виступає контекстом, у межах якого формується, функціонує та осмислюється художня діяльність. Застосування культурологічного підходу дає можливість розглядати професійну підготовку актора як процес входження в культурний простір, засвоєння культурних цінностей і смислів, а також їх творчу інтерпретацію у сценічній діяльності.

Культура розглядається як механізм збереження та трансляції соціокультурного досвіду людства, що забезпечує доступ нових поколінь до духовного й матеріального надбання світової спадщини. Водночас цей досвід не існує абстрактно, а завжди набуває індивідуального забарвлення через суб'єктивне сприйняття особистості. У процесі культурного розвитку виявляються два взаємопов'язані аспекти: з одного боку, свобода вибору в просторі культурних смислів, з іншого – його детермінованість індивідуальною ціннісною системою, яка виконує функцію фільтрації та перетворення зовнішніх культурних кодів у внутрішньо засвоєні цінності. Отже, становлення культурної особистості відбувається через якісну селекцію та інтеріоризацію культурних змістів, а не їх механічне накопичення (Марущак, 2025). У межах дослідження процесу професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва *культура постає як фундаментальна основа підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю та як простір реалізації їхнього особистісного вибору відповідно до індивідуальної ціннісної системи*.

Культурологічний підхід у педагогіці ґрунтується на розумінні педагогічних явищ і процесів як феноменів культури, що дає змогу розглядати

освіту в широкому культурному та філософському контексті. Його теоретико-методологічну основу становить культурологічна парадигма як «сукупність ключових понять, положень та ідей, які визнані педагогічною громадськістю в конкретний період і лежать в основі наукових досліджень» (Тушева, 2017, с. 63).

Культурологічний підхід ґрунтується на розумінні освіти як процесу входження особистості в культурний простір, засвоєння та творчого переосмислення культурних цінностей і смислів. Реалізація означеного підходу передбачає оволодіння студентами гуманітарною культурою як сукупністю загальнолюдських цінностей, професійно-гуманістичних орієнтацій, способів пізнання та творчої діяльності, що, у свою чергу, визначає стратегічну мету вищої освіти – розвиток і саморозвиток професійно компетентної, духовно багатой, творчої та гуманної особистості (Воронова, 2018).

Застосування культурологічного підходу в освітньому процесі орієнтує на цілісне осмислення взаємозв'язку культури й освіти та зумовлює переорієнтацію педагогічної взаємодії в бік посилення її особистісної спрямованості. Формування особистості в межах цього підходу передбачає її включення в культурний простір, засвоєння та творче переосмислення культурних цінностей і смислів (Тушева, 2017).

Культурологічний підхід у мистецькій освіті ґрунтується на розумінні культури як вихідного контексту розвитку особистості, її творчості та комунікації. У міжнародних документах ЮНЕСКО підкреслюється, що будь-який підхід до мистецької освіти має спиратися на культуру, до якої належить здобувач освіти, адже усвідомлення власної культурної ідентичності є основою для відкритості до інших культур та їхнього взаємного розуміння. Водночас наголошується на динамічному характері культури та її постійному розвитку в історичному й сучасному контекстах. У межах цього підходу мистецька освіта не лише відображає специфіку окремих видів мистецтва, а й забезпечує опанування засобів художньої комунікації та взаємодії в різних

культурних і соціальних середовищах, а також може реалізовуватися як через викладання мистецтва як окремої дисципліни, так і через інтеграцію мистецьких елементів у зміст інших навчальних предметів, що посилює міждисциплінарний характер навчання та сприяє розвитку творчості, уяви й критичного мислення здобувачів освіти (UNESCO, 2006).

У контексті підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва зазначені положення набувають особливої значущості, оскільки професійна діяльність акторів безпосередньо пов'язана з художнім осмисленням культури, відтворенням її цінностей та створенням сценічних образів. Саме тому культурологічна спрямованість освіти виступає важливою основою формування актора як носія і транслятора культурних смислів, здатного до їх творчої інтерпретації в умовах сценічного мистецтва.

Особистісно-орієнтований підхід є важливою методологічною основою сучасної педагогіки, що передбачає спрямування освітнього процесу на розвиток і саморозвиток особистості здобувача освіти, врахування його індивідуальних особливостей, творчого потенціалу та потреб. Його сутність полягає у визнанні студента активним суб'єктом навчання, здатним до самостійного вибору, рефлексії та побудови власної освітньої траєкторії (Бех, 2015). Важливим напрямом розвитку вищої освіти в Україні є її особистісна спрямованість, що відображає сучасну гуманістичну тенденцію, відповідно до якої особистість визначається найвищою цінністю освітнього процесу (Дубасенюк, 2012).

У мистецькій освіті особистісно-орієнтований підхід набуває особливого значення, оскільки спрямований на розвиток природних здібностей, творчої уяви, формування ціннісного змісту знань і становлення духовно розвиненої особистості фахівця (Дубасенюк, 2012). У цьому контексті особистісно-орієнтований підхід визначається як «послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії» (Там само, с. 229).

Основні теоретичні положення цього підходу розкривають його як педагогічну стратегію, в межах якої особистість викладача і студента виступає найвищою цінністю та ключовим орієнтиром освітнього процесу, спрямованого на створення умов для розвитку, саморозкриття та самореалізації. При цьому особистість розглядається як прояв «людського в людині», що формується у процесі педагогічного культивування духовних і базових потреб і є основою її становлення як суб'єкта культури. Відповідно, функція освіти полягає у забезпеченні розвитку особистості як передумови її подальшого саморозвитку в суспільстві (Подлесна, & Ільченко, 2018).

У підготовці майбутніх акторів сценічного мистецтва особистісно-орієнтований підхід передбачає створення умов для розвитку творчої індивідуальності студента з урахуванням його психофізіологічних особливостей, емоційно-почуттєвої сфери та сценічного потенціалу. Особлива увага приділяється організації психологічно насиченої педагогічної взаємодії, що спрямована на формування внутрішньої мотивації до професійного й творчого зростання. Такий підхід акцентує не стільки на обсязі засвоєних знань, скільки на особистісному досвіді та індивідуальних смислах студента як суб'єкта сценічної діяльності (Сгібнєва, 2018).

Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу на формування професійних компетентностей майбутніх акторів, необхідних для успішної сценічної діяльності. Компетентнісний підхід у вищій освіті є відповіддю на сучасні виклики європейського освітнього простору та процеси інтеграції в нього. Його впровадження зумовлене необхідністю орієнтації підготовки фахівців на європейські стандарти, що передбачають формування випускника, здатного бути конкурентоспроможним на ринку праці. Такий фахівець володіє широким спектром компетентностей, що забезпечує його професійну мобільність і підвищує привабливість для роботодавців. Європейський досвід засвідчує, що саме компетентнісний підхід є запорукою підготовки фахівця, здатного ефективно діяти в різних професійних контекстах (Mukan et al., 2023).

Компетентнісний підхід розглядається як педагогічна парадигма, у межах якої пріоритет надається не накопиченню теоретичних знань, а формуванню та розвитку компетентностей (Hida et al., 2025). Цей практичний аспект відображається у тлумаченні терміну «компетентність», що становить основу компетентнісного підходу. Зокрема Ю. Поскрипко і О. Данченко наголошують на тому, що «компетентність» як категорія відображає інтегральну характеристику здатності особи ефективно розв'язувати завдання у межах певної сфери діяльності, а також діяти в нестандартних ситуаціях, спираючись на набутий особистий досвід (Поскрипко, & Данченко, 2019). О. Пометун пропонує близьке за змістом визначення, у якому компетентність розглядається як інтегрована характеристика особистості, що охоплює сукупність знань, умінь, навичок і досвіду та забезпечує здатність ефективно здійснювати певну діяльність (Пометун, 2004).

Поняття «компетентність» виступає базовою категорією компетентнісного підходу, оскільки саме воно визначає цільову спрямованість освітнього процесу та його кінцевий результат – сформованість інтегрованої здатності особистості ефективно діяти в професійних і життєвих ситуаціях. Компетентнісний підхід, як методологічна основа, масштабується в більш широке педагогічне явище – компетентнісно-орієнтовану освіту, яка є системною моделлю організації освітнього процесу і педагогічною концепцією, спрямованою на фокусування вищої освіти на формуванні навичок, необхідних для конкурентоспроможності на ринку праці (Competency-based education, 2023). Водночас компетентнісно орієнтована освіта визначається як результат-орієнтований підхід до освіти, що передбачає використання різних способів навчального впливу та оцінювання, спрямованих на визначення рівня засвоєння навчального матеріалу студентами через демонстрацію знань, ставлень, цінностей, умінь і поведінкових проявів, необхідних для здобуття відповідного ступеня освіти (Gervais, 2016).

Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті «переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в аспект формування й розвитку в студентів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних ситуаціях» (Стинська et al., 2021, с. 141). Імпонує визначення, запропоноване Н. Бондаренко, відповідно до якого компетентнісний підхід «полягає в перебудові споживацької накопичувальної моделі навчання на діяльнісну компетентнісну концепцію освіти – таку, що розвиває самодостатність, раціональне системне мислення, креативність, спроможність застосовувати здобуті знання, уміння, навички, досвід, досягати успіху» (Бондаренко, 2019, с. 126–127).

У мистецькій освіті компетентнісний підхід має специфічний характер, оскільки він орієнтований не лише на формування когнітивних результатів навчання, а й на розвиток емоційно-ціннісної, образно-асоціативної та творчої сфер особистості. Його реалізація передбачає формування мистецьких компетентностей у процесі активної художньої діяльності, інтерпретації мистецьких явищ та естетичної рефлексії, а не шляхом простого відтворення навчальної інформації (Омельченко et al., 2026). Таким чином, компетентнісний підхід у мистецькій освіті розширює традиційні дидактичні межі, інтегруючи діяльнісні, аксіологічні та культурологічні засади навчання і сприяючи цілісному розвитку особистості.

Здобуття компетентності майбутнім фахівцем передбачає наявність таких компонентів, як знання (усвідомлення того, які саме навички необхідно опанувати та до якої сфери діяльності вони належать), мотив (усвідомлене прагнення майбутнього фахівця до оволодіння професійними знаннями на належному рівні) та особистісні якості (наявність рис характеру, що забезпечують успішне опанування й реалізацію професійної діяльності).

Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх акторів реалізується через цілеспрямоване формування системи професійних компетентностей. Відповідно до ОПП «Акторське мистецтво» (ТНПУ, 2022), у процесі навчання забезпечується формування інтегральної компетентності, загальних

компетентностей, а також фахових (спеціальних) компетентностей, що в сукупності визначають готовність майбутнього актора до професійної діяльності. Зокрема спеціальні компетентності охоплюють здатність до створення та інтерпретації художніх сценічних образів, генерування й реалізації творчих ідей, ефективної роботи в творчому колективі, опанування змістових рівнів сценічного твору, використання виражальних засобів сценічного мистецтва, а також застосування сучасних інформаційно-цифрових технологій у творчо-виробничій діяльності. Вони також передбачають здатність до критичного аналізу мистецьких процесів, професійної комунікації, популяризації сценічного мистецтва, врахування етичних, економічних і правових аспектів професійної діяльності та інтеграції акторського і режисерського задуму засобами мистецтва.

Значення компетентнісного підходу для дослідження професійної підготовки майбутніх акторів полягає в тому, що він забезпечує методологічну основу формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності та орієнтує освітній процес на розвиток комплексу професійних компетентностей, необхідних для успішної сценічної практики.

Сучасні концепції системного, культурологічного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів є методологічною основою, що забезпечує цілісність і багатовимірність процесу формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій. Взаємодія окреслених підходів дає змогу розглядати професійну підготовку актора як інтеграцію розвитку компетентностей, опанування культурних смислів, системної організації освітнього процесу та врахування індивідуально-особистісних характеристик здобувачів освіти, що в сукупності визначає ефективність формування їхньої професійної готовності.

У межах розробленої моделі визначено низку методологічних принципів, що забезпечують ефективність процесу формування акторської майстерності майбутніх фахівців сценічного мистецтва. Імпонує думка

Ю. Такеди: «Педагогічні принципи сучасної підготовки акторів охоплюють організацію практичної діяльності, особливості мови навчання, характер взаємодії між викладачем і студентом, гнучкість змісту підготовки, а також професійну роль і ідентичність викладача» (Takeda, 2018, с. 40). Оскільки формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності, з одного боку, має ґрунтуватися на досягненнях сучасної психолого-педагогічної науки, а з іншого – враховувати особливості та специфіку професійної діяльності фахівців сценічного мистецтва, у моделі відображено дидактичні та специфічні принципи. Дидактичні принципи освіти виступають концептуальною основою проектування й удосконалення освітнього процесу, визначаючи його зміст, організаційні форми та методи відповідно до цілей навчання і педагогічних закономірностей. Вони відображають нормативні орієнтири реалізації навчальної діяльності та способи досягнення поставлених освітніх результатів.

Серед дидактичних принципів виокремлюємо:

– *принцип системності*, що передбачає розгляд процесу підготовки як цілісної, впорядкованої системи взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують послідовність і логічність формування професійної готовності;

– *принцип індивідуалізації та диференціації навчання*, що вимагає врахування індивідуальних особливостей, здібностей, рівня підготовки та професійних потреб здобувачів освіти, а також варіювання змісту й методів навчання відповідно до цих характеристик;

– *принцип свідомості, активності та творчої самостійності*, що передбачає залучення здобувачів освіти до усвідомленої, активної пізнавальної діяльності, стимулювання їхньої творчої ініціативи та здатності до самостійного вирішення професійних завдань;

– *принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії*, що ґрунтується на визнанні викладача і студента рівноправними учасниками освітнього процесу та передбачає діалогічний характер їхньої взаємодії, співпрацю й партнерство;

– в основу *принципу професійної спрямованості навчання* покладено орієнтацію змісту, форм і методів підготовки на майбутню професійну діяльність, забезпечення її практичної релевантності та зв'язку з реальними умовами сценічної діяльності;

– *принцип культуровідповідності*, згідно з яким особливого значення врахування культурного контексту професійної підготовки, засвоєння культурних цінностей і смислів та їх творче відтворення у професійній діяльності актора;

– *принцип інтеграції змісту та процесу навчання*, що полягає у забезпеченні взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки, поєднанні різних видів мистецької діяльності та узгодженості змістових і процесуальних аспектів навчання.

До специфічних відносимо такі принципи:

– *принцип емоційно-психологічної правди* полягає в орієнтації на автентичність внутрішніх переживань актора та їх відповідність мотивації й поведінці сценічного персонажа;

– *принцип імпровізаційності та варіативності* передбачає розвиток здатності майбутнього актора до гнучкого реагування та творчого пошуку в умовах сценічної невизначеності;

– *принцип ансамблевості* вимагає формування навичок ефективної взаємодії з партнерами по сцені, узгодженості дій та колективної відповідальності за художній результат;

– *принцип художньо-творчої самореалізації* полягає у спрямуванні освітнього процесу на розвиток індивідуальної акторської природи, творчої унікальності та розкриття особистісного потенціалу здобувача освіти;

– *принцип орієнтації на неперервний професійний розвиток і систематичне збагачення знань, умінь і навичок* передбачає формування установки на постійне вдосконалення професійної майстерності, оновлення

знань і розвиток фахових компетентностей упродовж усієї творчої діяльності актора.

Ефективність формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності забезпечується через реалізацію комплексу взаємопов'язаних спеціальних принципів, які набувають змістової повноти лише у системній єдності та взаємодії, утворюючи цілісну основу професійної підготовки.

Інтегральним компонентом структурної моделі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій є змістово-процесуальний блок. Характерною особливістю цього блоку є формування готовності на трьох етапах, що схематично представлені на рис. 2.6, 2.7, 2.8, метою кожного з яких є досягнення сформованості певного компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. Зазначимо, що *формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності розглядаємо як цілісний, поетапний педагогічний процес, спрямований на розвиток професійних компетентностей, творчих здібностей і особистісних якостей, необхідних для ефективної сценічної діяльності.*

Формування означеного процесу здійснюється у три етапи, кожен з яких забезпечується відповідними педагогічними засобами. На першому, вступному етапі відбувається формування мотиваційно-цільового компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності (рис. 2.6). Серед педагогічних засобів застосовують, насамперед, перегляд театральних вистав, спостереження за творчим процесом роботи акторів і режисерів, зустрічі та бесіди з фахівцями театральної галузі, дискусії на мистецькі теми, а також читання й обговорення драматичних творів. Основним засобом виступає занурення здобувачів освіти у художньо-професійне середовище театального мистецтва як простір сприйняття,

спостереження та первинного рефлексивного осмислення майбутньої професійної діяльності.



Рис. 2.6. Вступний етап формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій

Процес формування акторської майстерності на вступному етапі передбачає залучення здобувачів освіти до пізнавально-рефлексивної діяльності. На цьому етапі формуються уявлення про теоретичні засади акторської професії, розвивається емоційно-образне осмислення театрального матеріалу та навички рефлексивного аналізу акторської діяльності. Це забезпечує первинне усвідомлення специфіки професії актора й створює підґрунтя для подальшого професійного становлення.

На основному етапі провідними є змістово-діяльнісний та регулятивно-емоційний компоненти (рис. 2.7), що передбачають оволодіння професійними знаннями й навичками, розвиток сценічної техніки, емоційної виразності та

здатності до регуляції психоемоційного стану. Застосовують педагогічні ігрові методи, творчі завдання проблемного характеру, етюдні та імпровізаційні практики, аналіз сценічних ситуацій, елементи групової взаємодії й творчого моделювання професійних завдань. Провідним засобом є навчальні заняття з елементами арт-терапевтичних технологій.

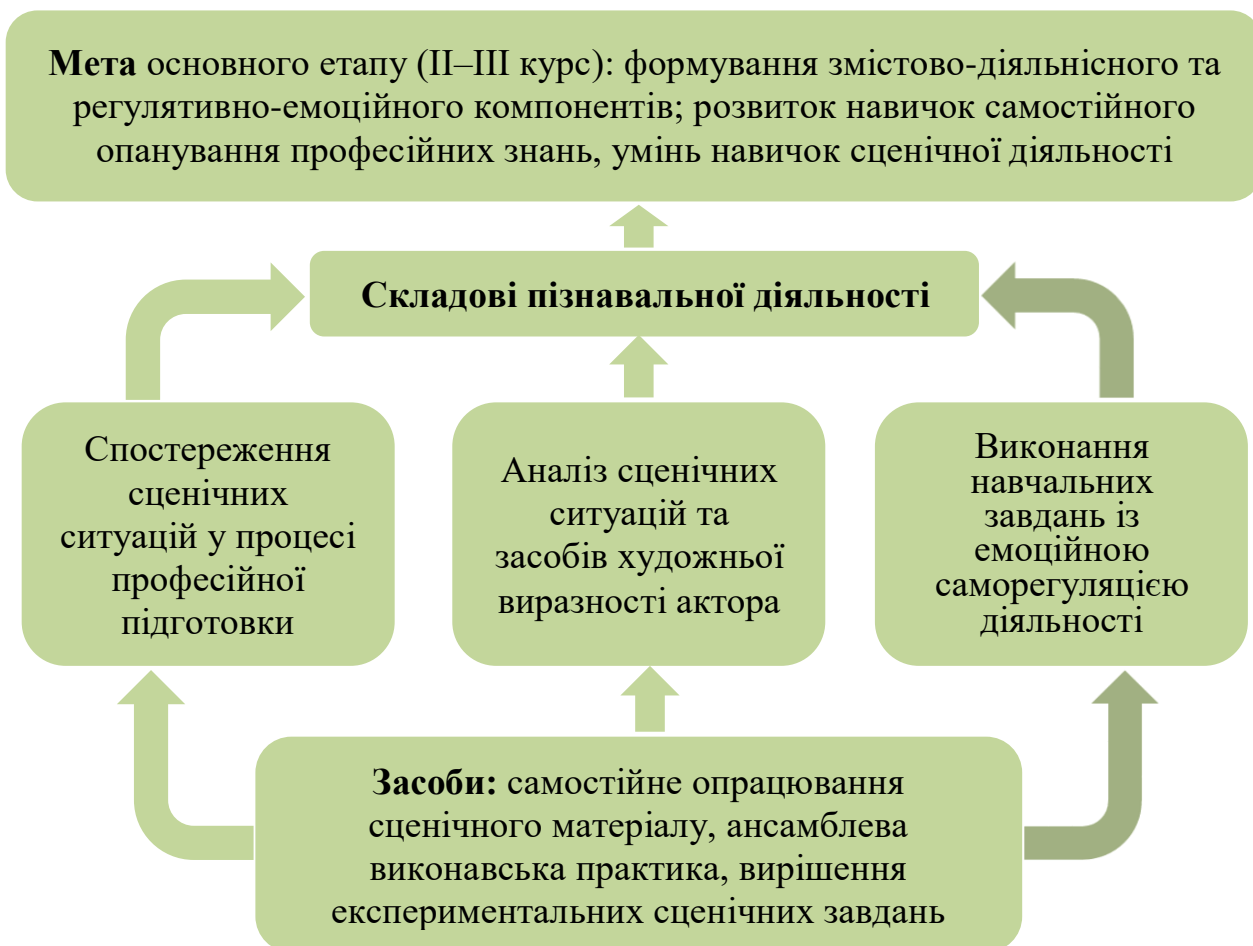


Рис. 2.7. Основний етап формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій

Завершальний етап спрямований на формування інтегративно-особистісного компонента (рис. 2.8), а також на узагальнення та інтеграцію набутих знань, умінь і навичок, формування професійної самостійності та готовності до здійснення сценічної діяльності.

Серед засобів на завершальному етапі застосовують дискусійно-дебатні форми обговорення питань професійного саморозвитку та вдосконалення, рефлексивно-практичні семінари, обговорення сценічних ситуацій, аналітико-

практичне опрацювання професійно значущих завдань із сценічної практики, ведення індивідуальних рефлексивних записів, самостійне виконання завдань у ролі режисера-педагога. Провідним засобом виступає рефлексивно-аналітична діяльність.



Рис. 2.8. Основний етап формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій

Форми організації освітнього процесу на завершальному етапі містять індивідуальні та групові практичні заняття, проблемні лекції, лекції-діалоги та евристичні лекції, семінари-практикуми, лекції-консультації, а також самостійну творчу акторську діяльність здобувачів освіти. Важливе місце посідають творчі завдання, вправи із застосуванням арт-терапевтичних технологій, мікроситуаційні вправи, екскурсії, навчальні вистави, відвідування театральних постановок.

У підготовці майбутніх акторів сценічного мистецтва доцільним є поєднання традиційних форм і методів навчання з інноваційними підходами. Поряд із лекційними, практичними та семінарськими формами застосовують заняття з елементами арт-терапевтичних технологій, зокрема образотворчої терапії, музикотерапії, драматерапії, танцювально-рухових практик тощо. Таке поєднання забезпечує цілісний вплив на професійне становлення майбутнього актора, сприяє розвитку його творчого потенціалу, емоційної виразності та здатності до саморегуляції у процесі сценічної діяльності.

Діагностично-результативний блок структурної моделі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій визначає ступінь реалізації поставленої мети і охоплює компоненти (мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, регулятивно-емоційний та інтегративно-особистісний), критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-практичний, емоційно-вольовий, особистісно-розвивальний). Ці компоненти можуть бути сформовані на кількох рівнях: низькому, середньому, достатньому та високому. Очікується поетапний перехід здобувачів освіти від одного рівня сформованості компонентів акторської майстерності до іншого.

Функціонально-результативне забезпечення структурної моделі потребує визначення комплексу організаційно-педагогічних умов, що детально описані в п. 2.1 дисертації. Окреслені організаційно-педагогічні умови реалізуються у тісному взаємозв'язку, забезпечуючи активну та творчу взаємодію викладачів і здобувачів освіти в процесі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій. Вони ґрунтуються на компетентнісному, культурологічному, системному та особистісно-орієнтованому підходах і спрямовані на цілісне застосування позитивного впливу для підвищення рівня готовності здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво», а також на якість їхніх навчальних досягнень.

Таким чином, представлена структурна модель відображає теоретичні засади формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності та визначає взаємозв'язок її основних компонентів і етапів реалізації. Вона забезпечує обґрунтований добір змісту, форм, методів і засобів організації освітньої діяльності здобувачів освіти, а також спрямована на поетапне формування професійно значущих якостей актора. Особливістю структурної моделі є її відкритість, цілісність і динамічність, що дає змогу адаптувати процес підготовки до сучасних вимог сценічного мистецтва та інноваційних підходів навчання.

2.3. Змістово-процесуальне забезпечення підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій

Формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності ґрунтується на взаємодії чотирьох взаємопов'язаних складових, що забезпечують цілісність його фахового становлення. По-перше, це базові освітні компоненти, що створюють підґрунтя для входження у мистецький простір і сприяють розвитку естетичної та духовної чутливості до явищ навколишньої дійсності та художньої практики, формуванню здатності розрізняти повсякденне й художньо значуще. По-друге, важливим є індивідуально-особистісний творчий досвід, що формується у процесі розвитку психофізичного апарату здобувачів освіти та забезпечує розкриття його унікального творчого потенціалу і становлення індивідуальної професійної манери. По-третє, значущим є оволодіння сценічно-виражальними засобами, техніками та практичними прийомами, які становлять основу професійної діяльності актора драматичного театру та забезпечують здатність до створення цілісного сценічного образу. По-четверте, важливим є вміння майбутнього актора усвідомлювати, регулювати та керувати власними емоційними станами, що виступає необхідною умовою

ефективного сценічного існування, психологічної стійкості та професійної надійності у творчій діяльності.

Оскільки в якості провідного засобу формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва було обрано інноваційні арт-терапевтичні технології, доцільним є детальніше зупинитися на практичних аспектах їх упровадження в освітній процес. Саме їх використання забезпечує поєднання творчо-розвивального та психоемоційного впливу, що сприяє ефективній реалізації визначених педагогічних цілей.

С. Гаврилюк обґрунтовує функції і дидактичний потенціал інноваційних арт-терапевтичних технологій в освітньому процесі. Інноваційні педагогічні технології, зокрема арт-терапевтичні, мають значний потенціал у формуванні професійної готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва, оскільки забезпечують комплексну реалізацію низки педагогічних завдань у процесі навчальної діяльності. Зокрема, вони виконують виховну функцію, сприяючи розвитку комунікативних навичок, емпатії та моральної свідомості студентів, формуванню їх здатності орієнтуватися в системі етичних норм і глибшому розумінню власного внутрішнього світу. Корекційний потенціал арт-терапевтичних технологій проявляється у гармонізації образу «Я», підвищенні самооцінки та корекції емоційно-вольової сфери, а також у подоланні окремих проявів дезадаптивної поведінки. Психотерапевтичний ефект забезпечується створенням атмосфери емоційної підтримки та психологічного комфорту, що активізує внутрішні ресурси особистості. Діагностична функція дає змогу отримувати інформацію про індивідуальні особливості студентів, їхні цінності, інтереси та характер міжособистісних взаємин, тоді як розвивальний аспект полягає у стимулюванні творчого самовираження, розвитку навичок емоційної саморегуляції та особистісному зростанні майбутніх акторів (Гаврилюк, 2014).

Аналіз змістово-процесуального забезпечення підготовки майбутніх фахівців сценічного мистецтва передбачає розгляд як змістового (етапи

підготовки, навчальні дисципліни), так і процесуального (форми, методи, прийоми роботи, засоби навчання) компонентів (Сорока, 2016).

У межах нашого дослідження змістово-процесуальне забезпечення підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва конкретизується через інтеграцію інноваційних арт-терапевтичних технологій в освітній процес, що дає змогу поєднати змістову складову професійної підготовки з активними формами практичної діяльності студентів.

Впровадження арт-терапевтичних технологій здійснювалося в процесі викладання освітніх компонент «Майстерність актора», «Сценічна мова» та «Історія театру», «Тренінг з майстерності актора», «Мовно-голосовий тренінг», «Ритміка та основи сценічного руху», що забезпечувало їх органічне включення у структуру професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва. Зазначені освітні компоненти за своєю специфікою мають переважно практико-орієнтований характер і передбачають домінування тренінгових і виконавських форм роботи. Винятком є курс «Історія театру», у межах якого поєднуються як лекційні форми подачі теоретичного матеріалу, так і його подальше практичне осмислення через аналіз та інтерпретацію мистецьких явищ. Така структура освітніх компонент створює сприятливі умови для інтеграції інноваційних арт-терапевтичних технологій в освітній процес без порушення його змістової логіки.

Акторський тренінг у системі професійної підготовки виступає базовою формою розвитку психофізичного апарату майбутнього актора та формування його професійної готовності. У межах експериментальної роботи він був доповнений комплексом арт-терапевтичних вправ, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, творчої уяви, уваги та креативності, навичок командної роботи та комунікації, що розширило його розвивальний і регулятивний потенціал. Приклади вправ представлено в Додатку Д.

Під час впровадження арт-терапевтичних технологій у процес підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва за основу було взято підхід О. Федій щодо структурування арт-терапевтичного заняття, який

передбачає його поділ на дві взаємопов'язані частини. Перша з них є невербальною, творчою та відносно неструктурованою, де провідним видом діяльності виступає безпосередній процес художнього самовираження. Друга частина має вербально-рефлексивний характер і полягає в інтерпретації створених зображень, асоціацій, почуттів та емоцій, що виникають у процесі роботи над творчим продуктом. Така організація заняття забезпечує поєднання творчої експресії та усвідомленої рефлексії, що є важливим для формування професійної готовності майбутніх акторів (Федій, 2007). Ці положення отримали подальший розвиток і конкретизацію у підході О. Брюховецької, яка розглядає арт-терапевтичне заняття як поетапний процес, що містить такі етапи:

- 1) налаштування на роботу («розігрів»);
- 2) активізацію різних сенсорних каналів (зорової, слухової, смакової, нюхової, тактильної, кінетичної чуттєвих сфер) та образного досвіду;
- 3) індивідуальну творчу діяльність;
- 4) вербалізацію результатів;
- 5) заключний рефлексивний аналіз (Брюховецька, 2014).

Така структура була врахована під час розробки та впровадження комплексу вправ із застосуванням арт-терапевтичних технологій (Додаток Г) і акторського арт-тренінгу (Додаток Д) у процесі підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва.

Поняття тренінгу розглядається як систематичне виконання спеціально організованих вправ, спрямованих на формування та вдосконалення професійно значущих навичок. У підготовці майбутніх акторів сценічного мистецтва тренінг виступає ефективним методом розвитку психофізичного апарату, що забезпечує удосконалення сенсорних процесів, уяви, уваги та емоційної сфери (Штефюк, 2021). Водночас його специфіка полягає у поєднанні індивідуальної роботи з груповою взаємодією, орієнтації на принцип «тут і зараз» та активну участь здобувачів освіти (Керик, 2015). В контексті дослідження формування готовності майбутніх акторів сценічного

мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій тренінг розглядаємо як комплексний інструмент формування готовності до професійної діяльності, що інтегрує психотехнічні, фізичні та мовленнєві вправи, а також елементи арт-терапевтичних методів, спрямованих на розвиток саморегуляції та емоційної стійкості майбутніх акторів.

У межах експериментальної роботи було розроблено та апробовано чітко структуровану модель заняття, яка включала такі послідовні етапи: організаційний момент, презентацію теми та мети, розминку, основну частину заняття, обговорення результатів виконаних вправ, а також етапи самооцінки, рефлексії та підведення підсумків. Кожен із зазначених етапів виконував відповідну функціональну роль у забезпеченні цілісності освітнього процесу.

Зокрема, організаційний момент забезпечував налаштування студентів на продуктивну творчу діяльність і створення сприятливої психологічної атмосфери, що корелює з етапом налаштування на роботу у підході О. Брюховецької. Презентація теми та мети сприяла смисловій орієнтації здобувачів та усвідомленню завдань заняття. Етап розминки був спрямований на активізацію чуттєвих сфер і образного мислення здобувачів освіти, що відповідає положенням про актуалізацію візуальних, аудіальних і кінестетичних образів.

Основна частина заняття, у межах якої безпосередньо реалізовувалися арт-терапевтичні вправи та елементи арт-тренінгу, відповідала етапу індивідуальної творчої діяльності та забезпечувала практичну актуалізацію творчого потенціалу студентів. Саме цей етап, відповідно до підходу О. Федій, корелює з невербальною, творчою складовою арт-терапевтичного заняття. Етап обговорення результатів виконаних вправ виконував функцію вербалізації, сприяючи осмисленню створеного продукту та обміну емоційно-рефлексивним досвідом і відповідає вербальній складовій заняття за О. Федій. Завершальний етап – самооцінка, рефлексія та підведення підсумків – узгоджується із заключним рефлексивним аналізом і забезпечує усвідомлення

студентами власних досягнень, а також визначення перспектив подальшого професійного розвитку.

Таким чином, розроблена структура заняття органічно поєднала сучасні теоретичні підходи до організації арт-терапевтичного процесу і водночас відобразила практичну реалізацію авторського арт-тренінгу і комплексу вправ, спрямованих на формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності.

Організація освітнього процесу під час професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва із застосуванням інноваційних педагогічних технологій була вибудована як багатостороння комунікація, у межах якої забезпечувалася активна взаємодія «викладач – студент – студентська група», а викладач виступав повноправним учасником творчо-освітньої діяльності, що сприяло відкритому обміну думками, емоціями та професійними судженнями.

Важливою умовою впровадження інноваційних арт-терапевтичних технологій у процес формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності стало створення сприятливої емоційно-психологічної атмосфери в аудиторії, що забезпечувало зниження внутрішньої напруги студентів та формування безпечного простору для самовираження. На початку кожного заняття здійснювалося чітке представлення його мети, очікуваних результатів і завдань, а також пояснення функціонального призначення кожної арт-терапевтичної вправи, що дало змогу уникнути сприйняття їх як суто ігрових або розважальних елементів.

Окрему увагу було приділено ознайомленню студентів з алгоритмом виконання завдань та очікуваними ефектами від використання арт-терапевтичних технологій, в такий спосіб забезпечуючи усвідомленість їхньої діяльності та підвищуючи рівень залученості до навчального процесу. Перед початком роботи також здійснювалося первинне виявлення емоційного стану студентів, що дало можливість враховувати їхні індивідуальні психологічні особливості та своєчасно коригувати хід заняття. Крім того, організація

навчального середовища передбачала створення умов для природної комунікації та співпраці в групі, де кожен студент виступав активним учасником освітнього процесу, а викладач виконував роль фасилітатора, організатора та супроводжуючого творчої діяльності. Таким чином, у процесі впровадження арт-терапевтичних технологій було враховано три ключові аспекти, що стали запорукою ефективної реалізації авторського комплексу вправ і акторського арт-тренінгу та забезпечили цілісність освітнього процесу. До них віднесено: організацію багатосторонньої комунікації, створення сприятливого емоційно-психологічного середовища та забезпечення структурованості й усвідомленості навчально-творчої діяльності студентів.

Зазначені аспекти систематизовано та візуалізовано у вигляді схеми (рис. 2.9), що відображає логіку організації освітнього процесу із застосуванням арт-терапевтичних технологій у підготовці майбутніх акторів сценічного мистецтва.



Рис. 2.9. Логіка організації освітнього процесу підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних арт-терапевтичних технологій

Зазначена схема відображає двосторонній характер зв'язків між виокремленими складовими, що підкреслює їхню взаємозалежність, рівнозначність і системну взаємодію у процесі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. Водночас

така структура змістово-процесуального забезпечення навчально-тренінгової діяльності корелює зі змістом спеціальних (фахових) компетентностей, визначених у стандарті вищої освіти, які конкретизують результати професійної підготовки здобувачів і відображають ключові напрями їхньої майбутньої діяльності.

Спираючись на визначені освітньо-професійним стандартом спеціальні (фахові) компетентності (СК01, СК02, СК03, СК04, СК05, СК06, СК08, СК10, СК11), у межах дослідження було виокремлено три напрями діяльності викладача, який реалізує освітній процес із застосуванням арт-терапевтичних технологій у підготовці майбутніх акторів сценічного мистецтва. Перший напрям пов'язаний із забезпеченням художньо-творчого розвитку здобувачів і охоплює формування здатності до створення та втілення сценічного задуму (СК01), розвитку образного мислення (СК02), опанування змістових і виразно-образних рівнів сценічного твору (СК04) та системи сценічних виражальних засобів (СК06).

Другий напрям орієнтований на організацію багатосторонньої комунікації та створення сприятливого емоційно-психологічного середовища навчання, що передбачає розвиток умінь колективної взаємодії (СК03), професійної комунікації у мистецькому середовищі (СК11), публічної презентації результатів творчої діяльності (СК05), а також здатності до критичного аналізу творчих ідей (СК10). Третій напрям стосується забезпечення структурованості й усвідомленості навчально-творчої діяльності студентів у процесі застосування інноваційних технологій та передбачає формування здатності до використання сучасних інформаційних і цифрових засобів у реалізації художнього задуму (СК08), а також розвиток умінь усвідомленого оперування творчими стратегіями та професійними підходами в сценічній діяльності (Наказ МКІПУ, 2021).

Кожне заняття в межах розробленої програми розпочиналось із розминки. Для цього студентам було запропоновано виконати одну або дві вправи, що були спрямовані на активізацію чуттєвих сфер особистості, зняття

внутрішнього напруження та налаштування на подальшу навчально-творчу діяльність. Виконання таких вправ сприяло концентрації уваги, розігріву уяви, актуалізації емоційного стану та формуванню готовності до продуктивної взаємодії в межах заняття. Зміст розминки добирався з урахуванням теми заняття та загальної мети навчально-тренінгової роботи, що забезпечувало її органічний зв'язок з основною частиною заняття та підвищувало ефективність подальшого виконання арт-терапевтичних і тренінгових завдань. Приклади вправ, що застосовувались під час розминки, представлено в Додатку Е.

Під час проведення розминки увагу акцентували на мобілізацію психоемоційної сфери майбутніх акторів. Зокрема, розминка передбачала налаштування емоційного стану, активізацію уваги, пам'яті, уяви, а також підготовку мовно-голосового апарату до подальшої роботи. Важливим завданням виступало створення внутрішньої готовності до творчої взаємодії, зняття психологічного напруження та поступове включення студентів у процес виконання вправ.

Слід зазначити, що тривалість розминки варіювалася в межах від 5 до 25 хвилин залежно від мети заняття, його змісту та рівня залученості студентів. Найчастіше використовували вправи, розраховані на 10–15 хвилин, що забезпечувало оптимальне поєднання інтенсивності та ефективності підготовчого етапу. Такий підхід дав можливість оперативно активізувати психоемоційні ресурси здобувачів, підготувати їх до сприйняття навчального матеріалу та забезпечити готовність до подальшої навчально-творчої діяльності.

Після розминки переходили до безпосереднього виконання вправ із застосуванням інноваційних арт-терапевтичних технологій. Розглянемо деякі з них детальніше. Приклади вправ наведено у Додатку Г. Запропонований комплекс вправ, що реалізовувалася у межах експериментальної моделі, має чітко вибудовану логіку послідовного ускладнення навчально-творчих завдань та поступового заглиблення студентів у процес художньо-рефлексивної діяльності. Перехід від простих форм групової взаємодії до

складніших комунікативно-творчих і аналітико-інтерпретаційних завдань забезпечував поетапне формування професійно значущих умінь майбутніх акторів сценічного мистецтва.

На початку вправи були спрямовані на активізацію групової взаємодії, розвиток навичок колективного обговорення та первинного художнього осмислення літературного матеріалу. У цьому контексті застосування бібліотерапії і казкотерапії дало змогу залучити студентів до спільного інтерпретаційного простору, де формувались навички розподілу ролей, слухання партнера та побудови цілісного художнього висловлювання.

Подальший етап вправ характеризувався посиленням індивідуально-рефлексивного компоненту та актуалізацією механізмів самопрезентації. Використання образотворчої терапії забезпечувало можливість опосередкованого вираження образу «Я», що сприяло розвитку самосвідомості, емоційної відкритості та здатності до інтерпретації як власних, так і групових вражень.

Наступний рівень завдань передбачав активізацію емоційно-виразного та комунікативного потенціалу студентів. Застосування музикотерапії і драматерапії дало можливість моделювати ситуації колективної творчої взаємодії, у яких особливого значення набувало усвідомлення власної ролі у групі, здатність до емоційної саморегуляції та координації дій у спільному художньому процесі (Додаток Г).

Завершальний блок вправ був спрямований на інтеграцію набутих умінь у цілісну творчу діяльність, що поєднувала аналітичні, образно-інтерпретаційні та виконавські компоненти. Саме на цьому етапі посилювалася роль рефлексивного аналізу, який виступав не лише підсумковим елементом кожної вправи, але й механізмом усвідомлення студентами власного емоційного стану, особливостей групової динаміки та індивідуальних стратегій поведінки у творчому процесі.

Рефлексивну складову вправ реалізовували через систему запитань відкритого типу, що спрямовували студентів на осмислення змісту виконаної

діяльності, власних емоційних реакцій, а також специфіки взаємодії з іншими учасниками групи. Такий підхід забезпечив перехід від безпосереднього емоційного переживання до його усвідомленої інтерпретації, що є важливою умовою формування професійної рефлексії майбутнього актора.

Організаційно вправи реалізовувалися переважно у груповій та міні-груповій формах роботи, що дало змогу моделювати умови, максимально наближені до реальної сценічної діяльності. Тривалість окремих завдань варіювалася в межах 20–40 хвилин відповідно до логіки заняття.

Загалом застосування комплексу арт-терапевтичних технологій у структурі навчально-тренінгової діяльності забезпечувало не лише розвиток творчих здібностей студентів, але й формування стійких механізмів емоційної регуляції, групової взаємодії та професійної рефлексії, що є ключовими компонентами готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності.

Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності сценічне мистецтво має обсяг 240 кредитів ЄКТС і розрахована на чотири роки навчання. Її структура передбачає послідовне опанування освітніх компонентів загальної та професійної підготовки, а також проходження різних видів практики, що забезпечують поетапне формування фахових компетентностей майбутніх акторів сценічного мистецтва.

Впровадження інноваційних арт-терапевтичних технологій у процес професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва відбувалось під час вивчення освітніх компонент «Майстерність актора», «Сценічна мова», «Історія театру», «Тренінг з майстерності актора», «Мовно-голосовий тренінг», «Ритміка та основи сценічного руху».

Дисципліни «Майстерність актора» та «Тренінг з майстерності актора» є тісно взаємопов'язаними освітніми компонентами, у межах яких було здійснено найбільш системне впровадження арт-терапевтичних технологій у структуру освітнього процесу. Саме ці дисципліни, з огляду на їх переважно

практичний характер і спрямованість на розвиток акторських умінь і навичок, стали основним майданчиком реалізації експериментальної моделі.

Зокрема, у роботі зі студентами ЕГ використовували акторський арт-тренінг, а також окремі вправи з розробленого комплексу із застосуванням інноваційних арт-терапевтичних технологій. Як варіант організації освітнього процесу, такі вправи могли використовуватися як структурний елемент заняття, переважно у форматі психоемоційної розминки (перед початком заняття), релаксаційного елементу (під час заняття, як перерва) або рефлексивного завершення (орієнтовно 10–15 хвилин до кінця заняття).

Освітній компонент «Мовно-голосовий тренінг» має практико-орієнтований характер і спрямований на набуття здобувачами теоретичних і практичних навичок володіння голосом та мовленнєво-артикуляційним апаратом, розвиток вокально-виконавських здібностей у взаємозв'язку з теоретичними знаннями в царині вокального та сценічного мистецтва, а також формування практичного досвіду голосо- та мовленнєвого виконання для майбутньої професійної акторської і педагогічної діяльності.

У межах експериментальної роботи в процесі опанування цього освітнього компонента активно використовували вправи з розминки, значна частина яких була спрямована на розігрів, налаштування та координацію голосового апарату (Додаток Е). Крім того, було впроваджено комплекс вправ із застосуванням арт-терапевтичних технологій, які виконувалися як структурний елемент заняття та були спрямовані на формування позитивної психологічної атмосфери в групі, налагодження міжособистісної взаємодії, подолання внутрішніх страхів і емоційних затисків, а також підвищення рівня психологічної свободи студентів у процесі виконання вокально-мовленнєвих завдань (Додаток Г).

Прикладами таких вправ виступали «Містечко», «Каракулі», «Знайомство зі страхом» тощо (Додаток Г). Обов'язковим компонентом їх реалізації було рефлексивне обговорення результатів діяльності відповідно до заздалегідь визначеного переліку запитань, спрямованих як на аналіз процесу

виконання, так і на усвідомлення емоційного досвіду студентів. Зокрема, обговорювалися питання просторового та символічного вибору у творчих роботах («Де саме і чому ви зобразили свій будинок?», «Чиї будинки поруч?»), труднощі при виконанні завдань («Чи виникали труднощі під час виконання завдання?»), а також емоційного сприйняття результатів («Які емоції виникають при спогляданні малюнка?», «Які об'єкти викликають острах, цікавість, замилювання?», «Чи могли б ви «подружитися» зі створеним образом страху?»).

Освітній компонент «Сценічна мова» має тісні міждисциплінарні зв'язки з ОК «Мовно-голосовий тренінг», що закріплено у робочій програмі навчальної дисципліни. Його опанування передбачає формування у студентів навичок сценічного мовлення, розвитку мовленнєво-голосової виразності, а також здатності до усвідомленого використання мовлення як інструменту сценічної дії. Успішне виконання завдань у межах цієї навчальної дисципліни значною мірою залежить від рівня емоційної розкнутості, впевненості та психологічного комфорту студентів, а також від їхньої здатності працювати в умовах відсутності страху помилки та оцінювання. У зв'язку з цим в основу організації освітнього процесу було покладено використання вправ із застосуванням арт-терапевтичних технологій, спрямованих на формування позитивного психоемоційного клімату в групі та зміцнення міжособистісних зв'язків.

Зокрема, у процесі експериментальної роботи застосовували такі вправи, як «Театральний етюд», «Групова палітра», «Мініатюра» (Додаток Г), що виконували у парній або груповій взаємодії. Їх використання дало змогу не лише активізувати творчий потенціал студентів у процесі мовленнєвої діяльності, але й створювати умови для більш вільного та природного мовного самовираження.

Рефлексивний етап роботи був спрямований на аналіз емоційного досвіду виконання завдань, зокрема на визначення рівня психологічного комфорту під час роботи в групі, ступеня залученості у спільну діяльність, а

також впливу виконаних вправ на загальну атмосферу в колективі. Особлива увага приділялася усвідомленню студентами змін у власному емоційному стані та характері взаємодії з одногрупниками. Таким чином, інтеграція арт-терапевтичних технологій у процес вивчення «Сценічної мови» сприяла формуванню сприятливого емоційно-комунікативного середовища, що є необхідною умовою для розвитку професійних навичок сценічного мовлення.

Освітній компонент «Ритміка та основи сценічного руху» має практико-орієнтований характер і спрямований на формування у студентів пластичної виразності, координації рухів, відчуття ритму, простору та сценічної дії через тіло. Дисципліна реалізується протягом чотирьох років навчання і передбачає систематичне виконання практичних вправ та самостійну роботу студентів, спрямовану на розвиток тілесної свободи, пластичної культури та сценічної органічності.

У межах експериментальної роботи у процесі опанування цього освітнього компонента було впроваджено вправи з використанням арт-терапевтичних технологій та елементи акторського арт-тренінгу, які були інтегровані у структуру заняття як засіб психофізичної розминки та емоційного налаштування (Додатки Г, Д). Такі вправи сприяли зниженню м'язових затисків, підвищенню тілесної усвідомленості, розвитку внутрішньої свободи та координації між емоційним і руховим компонентами сценічної дії. Використання арт-терапевтичних технологій у межах цього курсу уможливило створення умов для більш природного тілесного самовираження студентів, розвитку довіри до власного тіла та партнерської взаємодії у сценічному просторі. Рефлексивний етап роботи був спрямований на усвідомлення студентами власних тілесних відчуттів, рівня внутрішньої напруги, якості взаємодії в групі та впливу емоційного стану на пластичну виразність.

Освітній компонент «Історія театру» має більш теоретичний характер і спрямований на формування у студентів системних знань про етапи розвитку світового та національного театрального мистецтва, провідні художні

напрями, стилі, жанри, а також творчий доробок визначних театральних діячів. Дисципліна передбачає поєднання лекційних і семінарських форм роботи, а також самостійну аналітичну діяльність студентів. У межах експериментальної роботи інтеграція арт-терапевтичних технологій у цю дисципліну мала опосередкований характер і реалізовувалася через активізацію емоційно-образного сприйняття навчального матеріалу. Зокрема, використовувалися елементи бібліотерапії та творчого письма, спрямовані на переосмислення історико-театрального матеріалу через особистісний досвід студента, розвиток уяви та формування емоційно забарвленого ставлення до художніх явищ (Додаток Г).

Застосування таких підходів дало змогу підсилити мотиваційний компонент навчання, активізувати пізнавальну діяльність студентів та забезпечити більш глибоке засвоєння теоретичного матеріалу через його образне й асоціативне опрацювання. Рефлексивна складова передбачала обговорення сприйняття історико-театральних явищ, аналіз емоційного відгуку на творчість митців та усвідомлення зв'язку між історичними театральними процесами і сучасною сценічною практикою. Таким чином, у межах дисципліни «Історія театру» використання елементів пасивної арт-терапії сприяло активізації особистісного залучення студентів до навчального матеріалу та підвищенню його емоційно-ціннісного засвоєння.

Важливим складником підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва є використання арт-терапевтичних технологій, які сприяють розвитку емоційної виразності, творчої уяви, рефлексії, сценічної комунікації та здатності до художньої інтерпретації образу. Позитивним є досвід ТНПУ, де в межах вибіркового освітнього компонента «Арт-терапевтичні технології в соціокультурній сфері» здобувачі освіти ознайомлюються з різними видами арт-технологій, зокрема музикотерапією, танцювально-руховою терапією, психодрамою, казкотерапією, фототерапією та проєктивними графічними методиками. Зміст освітнього компонента передбачає використання арт-технік, спрямованих на розвиток творчого самовираження, емоційної

пластичності та навичок невербальної комунікації. У межах зазначеної дисципліни та її практичної реалізації у підготовці майбутніх акторів сценічного мистецтва використовують конкретні арт-техніки, що забезпечують трансформацію теоретичних знань у практичні навички художнього самовираження та сценічної діяльності. Різноманітні арт-техніки (монотипія, восківка, акватипія, мандала тощо) сприяють вираженню емоцій, зняттю напруги та пошуку внутрішніх ресурсів майбутніх акторів.

У табл. 2.1. представлено арт-терапевтичні техніки, що використовували під час роботи зі здобувачами освіти спеціальності 026 «Сценічне мистецтво».

Таблиця 2.1

Арт-терапевтичні технології та арт-техніки у професійній підготовці майбутніх акторів сценічного мистецтва

Арт-терапевтичні технології	Арт-техніки	Педагогічна спрямованість у підготовці майбутніх акторів
Образотворча терапія	техніка медитативного малюнка «мандала»	розвиток концентрації уваги, емоційної рівноваги, внутрішньої зосередженості, здатності до саморефлексії
	техніка спрямованої візуалізації	формування здатності до створення внутрішніх сценічних образів, розвиток уяви та образного мислення
	проективна методика «Будинок–дерево–людина»	розвиток навичок самопізнання, символічного мислення та інтерпретації образів
Музикотерапія	музична медитація	розвиток емоційної чутливості, внутрішнього ритму та здатності до емоційного налаштування
	музикограма	формування вміння передавати емоційно-образний зміст музики через графічні та рухові образи
	виконання творчих завдань під музичний супровід (зміна темпу, ритму, характеру)	розвиток сценічної пластичності, ритмічної організації рухів та емоційної виразності

Танцювально-рухова терапія	пластичні етюди	формування тілесної виразності, пластичної свободи та сценічної координації
	тілесно-рухові імпровізації	розвиток спонтанності, сценічної свободи та невербальної комунікації
	дихально-рухові вправи	формування сценічної витривалості, контролю тілесної напруги та голосо-тілесної координації
Драматерапія	рольова драматизація	розвиток здатності до перевтілення та створення сценічного образу
	психодраматичне відтворення сценічних ситуацій	формування навичок емоційного проживання ролі та сценічної взаємодії
	етюдна робота	розвиток акторської уяви, імпровізаційності та сценічної дії

Продовження таблиці 2.1

Бібліотерапія	створення історій	формування наративного мислення та творчого самовираження
	інтерпретація художніх текстів	розвиток аналітичного мислення та сценічної інтерпретації
	робота з казковими сюжетами	розвиток інтерпретаційного мислення та здатності до художнього осмислення тексту
	терапевтичне письмо	розвиток рефлексії, внутрішнього монологу персонажа, здатності до глибокого емоційного самовираження та усвідомлення сценічного образу

Представлений комплекс арт-терапевтичних технологій і відповідних арт-технік охоплює різні форми художньо-творчої діяльності, що забезпечують розвиток емоційної виразності, уяви, рефлексії, тілесної пластичності та навичок сценічної взаємодії майбутніх акторів сценічного мистецтва. Запропоновані арт-техніки спрямовані на поєднання когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів професійної підготовки, що дає змогу інтегрувати психоемоційний розвиток із формуванням практичних сценічних умінь.

Аналіз результатів роботи із застосуванням інноваційних арт-терапевтичних технологій в ЕГ засвідчив розвиток у студентів здатності до розкритості та звільнення від психоемоційних затисків, покращення сценічної уваги та уяви, а також формування навичок взаємодії з партнером і розвитку артистичної чутливості в межах групової роботи.

Крім того, ефективність проведеної роботи проявилася у поступовому подоланні дикційних та артикуляційних труднощів здобувачів освіти, що було відзначено також викладачами суміжних освітніх компонентів. Учасники експерименту зазначали, що завдяки систематичному застосуванню арт-терапевтичних технологій зменшився рівень психофізичних затисків, що позитивно вплинуло на якість рухової культури, дихання та загальну сценічну виразність під час виконання творчих завдань.

Висновки до другого розділу

Визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій: створення творчо-інноваційного освітнього середовища, що забезпечує активне залучення майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійно-творчої діяльності; комплексне впровадження інноваційних форм, методів і технологій у процес професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва; організація психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва, спрямованого на розвиток емоційної саморегуляції, стресостійкості та профілактику емоційного вигорання в умовах інтенсивної творчої діяльності; педагогічне стимулювання професійного саморозвитку майбутніх акторів сценічного мистецтва засобами рефлексії та творчої діяльності.

Розроблено структурну модель формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій, що містить теоретико-методологічний, змістово-

процесуальний і діагностично-результативний блоки. Складовими елементами моделі є мета, методологічні підходи, принципи, етапи формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності, комплекс професійно орієнтованих освітніх компонент, інноваційні педагогічні технології та акторський арт-тренінг, що забезпечують ефективність і результативність процесу формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності у закладах вищої освіти, а також компоненти й рівні сформованості означеного феномена.

Розроблено змістово-процесуальне забезпечення формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності, що містить інноваційні технології для освітніх компонент «Майстерність актора», «Сценічна мова», «Історія театру», «Мовно-голосовий тренінг», «Тренінг з майстерності актора», «Ритміка та основи сценічного руху», комплекс вправ із застосуванням арт-терапевтичних технологій, а також акторський арт-тренінг.

Основні матеріали другого розділу висвітлено у таких публікаціях автора: Головатюк, 2022а; Головатюк, 2023b; Головатюк, 2024b; Головатюк, 2024d; Головатюк, 2025а; Головатюк, 2025d; Головатюк, 2025е; Головатюк, 2025f; Головатюк, 2025g; Holovatiuk, 2025.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ СЦЕНІЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Діагностика стану сформованості готовності майбутніх фахівців сценічного мистецтва до професійної діяльності

У сучасних умовах модернізації вищої освіти особливої актуальності набуває проблема об'єктивної діагностики результатів професійної підготовки здобувачів освіти. Це зумовлено необхідністю своєчасного виявлення рівня сформованості професійних компетентностей, прогнозування подальшого розвитку особистості фахівця та підвищення якості освітнього процесу загалом. У цьому контексті педагогічна діагностика розглядається як важливий інструмент отримання достовірної інформації про стан і динаміку професійного становлення майбутнього фахівця, що передбачає комплексне врахування результатів навчальної діяльності та розвитку особистісно-професійних якостей здобувачів освіти (Вітченко, & Рибчук, 2015).

Педагогічна діагностика тісно пов'язана з процесом оцінювання, який передбачає систематичне визначення ступеня відповідності досягнутих результатів запланованим цілям навчання. Як зазначають науковці, ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від використання валідних і надійних методів оцінювання, що забезпечують комплексний підхід до вивчення особистісних і професійних характеристик здобувачів освіти, а також дають можливість здійснювати їх динамічний моніторинг і корекцію (Чувасов, 2023).

У контексті підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва слід зазначити, що розвиток творчої індивідуальності здобувачів освіти зумовлює необхідність поєднання підходів педагогіки мистецтва та педагогіки

професійної мистецької освіти, зокрема театральної педагогіки. Як підкреслює О. Отич, діяльність педагога мистецького профілю, будучи творчою суб'єкт-суб'єктною взаємодією, є найбільш спорідненою з діяльністю театральних митців, передусім актора й режисера (Отич, 2010). Зазначене положення має важливе значення для педагогічної діагностики, оскільки підкреслює складність формалізованого вимірювання творчих проявів, які становлять сутнісну характеристику акторської діяльності. Відповідно, діагностичні процедури мають враховувати не лише когнітивні, а й емоційно-ціннісні та творчо-діяльнісні компоненти професійної готовності майбутніх акторів.

Водночас традиційні підходи до діагностики не завжди дають можливість у повному обсязі оцінити рівень сформованості зазначених компонентів, що зумовлює необхідність пошуку та впровадження інноваційних технологій діагностики. Використання таких технологій відкриває можливості для більш об'єктивного, комплексного й динамічного оцінювання професійної готовності майбутніх акторів.

Представимо результати констатувального етапу експериментального дослідження, який проводився на базі п'яти закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку бакалаврів за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво». У дослідженні взяли участь 98 студентів. Контрольну групу сформовано з числа студентів Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого і Рівненського державного гуманітарного університету кількістю 46 осіб. До складу експериментальної групи увійшли 52 студенти Харківського національного університету мистецтв імені І. П. Котляревського, Карпатського національного університету імені Василя Стефаника і Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Основним завданням констатувального етапу експериментального дослідження було визначення рівнів сформованості готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності.

Для визначення рівня готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності було підбрано діагностичний інструментарій, що забезпечив можливість диференційованого дослідження кожного зі структурних компонентів. У ході констатувального етапу експериментального дослідження використовували як психодіагностичні методики, так і різні форми педагогічного контролю. Зокрема, індивідуальні форми передбачали анкетування, інтерв'ювання, педагогічне спостереження, а також аналіз індивідуальних творчих робіт студентів; групові – аналіз результатів їхньої взаємодії в парах і малих групах у процесі виконання вправ із використанням арт-терапевтичних технологій (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Діагностичний інструментарій дослідження готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності

Компонент готовності	Діагностична функція	Показники	Методики діагностики
Мотиваційно-цільовий	Виявлення рівня професійної мотивації, ціннісних орієнтацій та професійної ідентифікації	1) наявність професійної самоідентифікації та позитивно-ціннісного відношення до акторської професії; 2) стійка мотивація до здійснення акторської діяльності, прагнення до оволодіння професією та усвідомлення її значущості для особистісно-професійного становлення	1) методика вивчення мотивації навчання у закладі вищої освіти (адаптований психодіагностичний опитувальник); 2) методика діагностики професійної ідентичності (адаптований варіант «Статусів професійної ідентичності») – інтегровані в авторський опитувальник

Продовження таблиці 3.1

Змістово-діяльнісний	Визначення рівня теоретичної підготовленості і та сформованості фахових компетентностей	1) системність, повнота та ґрунтовність професійних знань, зокрема щодо теоретичних засад акторської діяльності; 2) наявність практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної акторської діяльності	1) методика педагогічного зрізу знань – тестові завдання з дисциплін («Майстерність актора», «Сценічна мова», «Історія театру»); 2) виконання практичних завдань і вправ (експертне оцінювання)
Регулятивно-емоційний	Оцінювання рівня саморегуляції, емоційної стійкості та адаптивності	1) рівень самоконтролю та емоційної саморегуляції у процесі професійної діяльності; 2) здатність до адаптивності та поведінкової гнучкості в умовах сценічної діяльності	1) методика діагностики вольової саморегуляції (психодіагностичний опитувальник самоконтролю та вольової регуляції поведінки); 2) методика оцінювання адаптивності особистості (стандартизований психодіагностичний опитувальник) – інтегровані в авторський акторський опитувальник (шкала Лайкерта)
Інтегративно-особистісний	Визначення рівня рефлексивності та готовності до саморозвитку	1) спрямованість на творчу самореалізацію та професійне самовдосконалення; 2) здатність до професійної рефлексії та актуалізації психологічних ресурсів у процесі творчої діяльності	1) методика діагностики рефлексивності; 2) методика діагностики диспозиційної характеристики саморозвитку особистості (С. Кузікова) –

Продовження таблиці 3.1

Інтегративно-особистісний (продовження)			інтегровані в авторський опитувальник, що складається з 12 тверджень, які оцінюються за п'ятибальною шкалою ступеня згоди (шкала Лайкерта)
--	--	--	--

У ході емпіричного дослідження студентам було запропоновано комплексний діагностичний опитувальник, який охоплював усі компоненти досліджуваної структури готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. Кожен компонент був представлений окремим змістовим блоком запитань у межах єдиного інструмента.

Застосування інтегрованої форми анкетування було зумовлене необхідністю забезпечення організаційної зручності проведення діагностики, зменшенням навантаження на респондентів та підвищенням рівня залученості студентів до виконання опитування. Використання єдиного опитувальника замість комплексу окремих методик дало змогу також забезпечити цілісність отриманих даних та уніфікацію процедури їх подальшої обробки. Діагностика сформованості компонентів готовності майбутніх акторів до професійної діяльності здійснювалася із застосуванням комплексу стандартизованих та адаптованих психодіагностичних методик, а також авторських анкет-опитувальників.

Діагностика мотиваційно-цільового компонента – це оцінювання рівня сформованості мотиваційних настанов, ціннісних орієнтацій та цілепокладання, що визначають спрямованість, активність і усвідомленість майбутніх акторів сценічного мистецтва у навчально-професійній діяльності. Згідно зі змістовим наповненням мотиваційно-цільового компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності

оцінюванню підлягали рівень сформованості навчальної мотивації, професійної мотивації, ціннісних орієнтацій та професійної ідентичності.

Рівень сформованості мотиваційно-цільового компонента визначався на основі методики вивчення мотивації навчання у закладі вищої освіти (адаптований психодіагностичний опитувальник) та методики діагностики професійної ідентичності (адаптований варіант «Статусів професійної ідентичності»), представлених в Додатках Ж1-Ж6, інтегрованих в авторський опитувальник (Додаток И). Опитувальник містив 12 питань з чотирма варіантами відповіді кожне. Ступінь сформованості мотиваційно-цільового компонента оцінюється за кількістю балів, що збігається з ключем. Результати стану сформованості мотиваційно-цільового компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності представлені в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Результати сформованості мотиваційно-цільового компонента
готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної
діяльності**

Групи	Рівні сформованості мотиваційно-цільового компонента							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (46)	6	13,04	12	26,09	18	39,13	10	21,74
ЕГ (52)	5	9,62	9	17,31	22	42,31	16	30,76

Аналіз результатів діагностики мотиваційно-цільового компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засвідчив переважання середнього рівня його сформованості в обох досліджуваних групах. Так, у контрольній групі цей рівень було зафіксовано у 39,13 % студентів (18 осіб), а в експериментальній – у 42,31 % (22 особи). Достатній рівень сформованості мотиваційно-цільового компонента продемонстрували 26,09 % студентів контрольної групи (12 осіб) та 17,31 % експериментальної групи (9 осіб), що свідчить про дещо кращі показники у КГ

за цим рівнем. Водночас високий рівень сформованості є найменш представленим у вибірці: у контрольній групі він становить 13,04 % (6 осіб), тоді як в експериментальній – 9,62 % (5 осіб). Низький рівень сформованості мотиваційно-цільового компонента виявлено у 21,74 % студентів контрольної групи (10 осіб) та у 30,76 % студентів експериментальної групи (16 осіб), що свідчить про більшу частку респондентів із недостатньо сформованою мотиваційно-цільовою сферою в ЕГ.

Загалом отримані результати дають підстави стверджувати, що на констатувальному етапі дослідження рівень сформованості мотиваційно-цільового компонента в обох групах є переважно середнім, із тенденцією до недостатньої вираженості високого рівня та наявністю значної частки студентів із низьким рівнем, особливо в експериментальній групі.

Отримані результати зумовлені комплексом чинників, серед яких ключовими є специфіка констатувального етапу дослідження та особливості контингенту респондентів, оскільки у ньому брали участь студенти першого курсу, які лише розпочинають опанування професії актора. На цьому етапі навчання рівень їхнього професійного самовизначення, усвідомлення специфіки сценічної діяльності та сформованості ціннісного ставлення до майбутньої професії є природно недостатньо розвиненим і перебуває у стадії становлення.

Водночас слід урахувати й особливості освітніх програм підготовки акторів, які на початковому етапі переважно орієнтовані на формування базових виконавських умінь, техніки сценічної мови та пластики, тоді як цілеспрямована робота над розвитком професійної мотивації та ціннісних орієнтацій має більш поступовий і пролонгований характер. У сукупності ці обставини закономірно зумовлюють переважання середнього та наявність значної частки низького рівня сформованості мотиваційно-цільового компонента в обох досліджуваних групах.

У структурі професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва змістово-діяльнісний компонент виступає системоутворювальним

елементом, що забезпечує засвоєння комплексу фахових знань, формування професійних умінь і навичок та їхню ефективну інтеграцію в процесі практичної творчої діяльності.

Змістово-діяльнісний компонент у підготовці майбутніх акторів сценічного мистецтва структурно охоплює систему взаємопов'язаних складників, а саме: опанування комплексу фахових знань з акторської майстерності, сценічної мови, пластики, режисури та інших профільних дисциплін; сформованість виконавських умінь і навичок, зокрема здатності до сценічного перевтілення, здійснення сценічної дії та роботи над художнім образом; а також готовність до практичної реалізації ролі в умовах навчальної та сценічної діяльності.

Рівень сформованості змістово-діялісного компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності оцінювався за двома взаємопов'язаними показниками: рівнем системності, повноти та ґрунтовності професійних знань здобувачів, що відображає ступінь засвоєння теоретичних засад акторської діяльності; а також рівнем сформованості практичних умінь і навичок, які забезпечують здатність до їх застосування в умовах реальної та навчально-сценічної діяльності.

Діагностування зазначеного компонента здійснювалося із застосуванням методики педагогічного зрізу знань, реалізованої у формі тестових завдань із профільних освітніх компонент («Майстерність актора», «Сценічна мова», «Історія театру»), що дало змогу визначити рівень теоретичної підготовленості студентів. Оцінювання практичної складової здійснювалося у процесі виконання здобувачами практичних завдань і вправ, результати яких фіксувалися на основі методу експертного оцінювання, що забезпечувало об'єктивізацію рівня сформованості виконавських умінь і навичок.

З метою діагностики рівня сформованості змістово-діялісного компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності було розроблено комплекс тестових завдань, що

охоплювали ключові змістові блоки професійної підготовки (Додаток И). Тестові завдання були спрямовані на перевірку як теоретичних знань, так і розуміння базових професійних понять акторської майстерності, сценічної мови, історії театру та основ сценічної діяльності.

Зміст тестових завдань передбачав визначення рівня засвоєння студентами:

1) теоретичних положень акторського мистецтва (зокрема понять «надзавдання», «наскрізна дія», «сценічна правда», «етюд», «органічність гри» тощо);

2) базових закономірностей сценічної діяльності та акторського існування в ролі;

3) історико-театрознавчих знань (витоки європейського театру, давньогрецький театр, театр корифеїв, основоположники театральної теорії);

4) розуміння специфіки професійної діяльності актора та сценічної підготовки (зокрема психофізичної дії, концентрації уваги, свідомої дії в запропонованих обставинах);

5) усвідомлення ключових механізмів створення сценічного образу та засобів акторської виразності (дія як головний засіб, внутрішній стан, характерність, органічність поведінки на сцені);

б) розуміння особливостей драматургічної структури твору та ролі актора у взаємодії з авторським текстом і режисерським задумом.

Розроблені тестові завдання мали переважно закриту форму з вибором однієї правильної відповіді, що забезпечувало можливість об'єктивного оцінювання рівня засвоєння теоретичного матеріалу та мінімізацію суб'єктивного чинника під час перевірки. Водночас зміст запитань був побудований таким чином, щоб перевіряти не лише репродуктивне відтворення знань, а й рівень їхнього усвідомлення та здатність до коректної інтерпретації базових понять професійної діяльності актора.

Окрему групу становили завдання, спрямовані на виявлення розуміння студентами функціональних засад акторської майстерності та специфіки

сценічної дії, що дало можливість оцінити ступінь сформованості операційного аспекта. Інша частина тестових завдань була орієнтована на перевірку історико-теоретичної підготовленості, що забезпечувало комплексність діагностики змістового блоку підготовки майбутніх акторів (Додаток І).

Аналіз результатів виконання тестових завдань засвідчив неоднорідність рівня засвоєння студентами різних змістових блоків змістово-діяльнісного компонента. Так, відносно кращі результати було зафіксовано у завданнях, що передбачали відтворення та впізнавання базових теоретичних визначень акторського мистецтва. Зокрема, більшість респондентів демонстрували задовільний рівень орієнтації у таких поняттях, як «надзавдання», «наскрізна дія», «етюд», «сценічна правда», що свідчить про наявність первинного рівня засвоєння термінологічного апарату фаху.

Водночас значно нижчі результати були отримані у завданнях, що вимагали глибшого розуміння закономірностей сценічної діяльності та принципів акторської підготовки. Зокрема, труднощі викликали питання щодо визначення провідних принципів акторського тренінгу, психофізичної дії, а також усвідомлення механізмів створення сценічного образу та засобів акторської виразності (наприклад, визначення дії як основного засобу акторської гри або розуміння органічності сценічної поведінки).

Найнижчі показники було виявлено у блоці історико-театрознавчих знань. Значна частина студентів допускала помилки у завданнях, пов'язаних із витоками європейського театру, давньогрецьким театром, а також історією українського театру корифеїв та визначенням ключових постатей театральної теорії (зокрема Аристотеля як автора «Поетики» та Марка Кропивницького як одного з основоположників українського професійного театру).

Таким чином, отримані дані свідчать про нерівномірність засвоєння студентами різних складових теоретико-практичної підготовки, що проявляється у відносно кращому опануванні термінологічного матеріалу та

суттєвих труднощах у сфері історико-теоретичних і методологічних знань, а також у розумінні принципів сценічної діяльності.

Діяльнісний аспект змістово-діяльнісного компонента найефективніше визначався за допомогою експертної оцінки, де експертами виступали викладачі фахових дисциплін ЗВО, що здійснюють підготовку майбутніх акторів сценічного мистецтва. У межах експерименту було сформовано експертну групу, до складу якої увійшли викладачі кафедри театрального мистецтва, які здійснювали оцінювання результатів.

Цей аспект реалізовувався через систему діагностичних і тренувальних вправ, спрямованих на перевірку та розвиток професійно значущих умінь майбутніх акторів сценічного мистецтва. Завдання добиралися таким чином, щоб виявити рівень сформованості уваги, уяви та емоційної пам'яті, пластичної свободи і здатності до імпровізації та сценічної взаємодії. Приклади вправ представлено в Додатку К.

Показниками високого рівня сформованості уваги є швидке переключення між стимулом і дією, точна й своєчасна реакція на зміни, утримання сценічної логіки та одночасне виконання двох завдань без втрати концентрації, тоді як середній рівень проявляється у повільнішому реагуванні, часткових збоїв у розподілі уваги та періодичному порушенні безперервності сценічної дії.

Ознаками високого рівня сформованості уяви та емоційної пам'яті є точне й цілісне створення та утримання уявних об'єктів і сценічних обставин із збереженням їх просторової та логічної організації, а також стабільне, відтворюване й внутрішньо органічне переживання заданого емоційного стану в сценічній дії, тоді як ознаками низького рівня є фрагментарне, неточне або умовне відтворення уявних об'єктів із порушенням їх логіки та просторових зв'язків, а також відсутність стійкого емоційного стану, що проявляється у поверхневих, нестійких або формальних емоційних реакціях без глибокого внутрішнього переживання.

Рівень пластичної свободи безпосередньо корелюється зі здатністю студентів відчувати ритм, координувати власні рухи у заданій ситуації. Так про її високий рівень свідчить ритмічна пластичність, точна координація руху і темпу, швидка тілесна перебудова, свідомий контроль рухової структури та виразність пластичної поведінки; тоді як низький рівень характеризується обмеженою ритмічною гнучкістю, порушенням координації руху і темпу, уповільненою або ускладненою тілесною перебудовою, слабким контролем рухової структури, недостатньою пластичною виразністю та відсутністю образності руху.

Про високий рівень здатності до імпровізації та сценічної взаємодії свідчить швидке та органічне включення студентів в дію на основі випадкового імпульсу, здатність самостійно розгортати сценічну ситуацію без попереднього планування, а також гнучка й узгоджена взаємодія з партнером із швидкою адаптацією до змінених умов без втрати логіки сцени. Водночас ознаками низького рівня є повільне або формальне реагування на імпульс, труднощі у створенні цілісної сценічної ситуації без підготовки, а також порушення взаємодії з партнером і розрив сценічної логіки при зміні умов або необхідності імпровізаційної перебудови.

Результати стану сформованості змістово-діяльнісного компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності представлені в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Результати сформованості змістово-діяльнісного компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності

Групи	Рівні сформованості змістово-діяльнісного компонента							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (46)	3	6,53	8	17,39	19	41,30	16	34,78
ЕГ (52)	3	5,77	6	11,54	23	44,23	20	38,46

Аналіз результатів, поданих у табл. 3.3, свідчить про загалом невисокий рівень сформованості змістово-діяльнісного компонента в обох

групах. У КГ переважає середній рівень (41,30 %), значна частка студентів має низький рівень (34,78 %), тоді як достатній (17,39 %) і високий (6,53 %) рівні представлені незначною кількістю. В ЕГ спостерігається подібна тенденція: найбільшу частку становлять студенти із середнім рівнем (44,23 %) та низьким (38,46 %). Частка студентів із достатнім рівнем є нижчою (11,54 %), а високий рівень сформованості змістово-діяльнісного компонента має лише 5,77 % респондентів. Отримані результати свідчать про однорідність сформованості змістово-діяльнісного компонента в обох групах та зумовлюють потребу в подальшому розвитку відповідних знань, умінь і навичок студентів.

Показниками регулятивно-емоційного компонента визначено сформованість самоконтролю та емоційної саморегуляції у процесі професійної діяльності, а також здатність до адаптивності й поведінкової гнучкості в умовах сценічної діяльності, які діагностувалися за допомогою методики вольової саморегуляції (психодіагностичного опитувальника самоконтролю та вольової регуляції поведінки) і методики оцінювання адаптивності особистості (стандартизованого психодіагностичного опитувальника), інтегрованих в авторський акторський опитувальник (шкала Лайкерта). Опитувальник охоплює три підблоки – емоційну саморегуляцію (1–4), поведінкову стійкість (5–9) та комунікативно-рефлексивний підблок (10–12), що забезпечує комплексну діагностику емоційної регуляції, самоконтролю та міжособистісної взаємодії.

Результати сформованості регулятивно-емоційного компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності представлено у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

**Результати сформованості регулятивно-емоційного компонента
готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної
діяльності**

Групи	Рівні сформованості регулятивно-емоційного компонента							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (46)	2	4,35	6	13,04	18	39,13	20	43,48
ЕГ (52)	3	5,77	4	7,70	21	40,38	24	46,15

Аналіз результатів сформованості регулятивно-емоційного компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засвідчує переважання середнього та низького рівнів у обох досліджуваних групах. У КГ найбільшу частку становлять студенти з низьким рівнем сформованості (43,48 %), дещо менше – із середнім рівнем (39,13 %). Частка респондентів із достатнім рівнем є значно нижчою (13,04 %), а високий рівень зафіксовано лише у 4,35 % студентів.

В ЕГ спостерігається аналогічна тенденція: домінують низький (46,15 %) та середній (40,38 %) рівні сформованості. Кількість студентів із достатнім рівнем є незначною (7,70 %), а високий рівень виявлено лише у 5,77 % респондентів.

Порівняльний аналіз свідчить про відсутність суттєвих відмінностей між групами: в обох випадках переважають середній і низький рівні, що характеризує недостатню сформованість регулятивно-емоційного компонента. Отримані результати актуалізують необхідність розвитку здатності до емоційної саморегуляції, самоконтролю та поведінкової гнучкості як важливих складових професійної підготовки майбутніх акторів.

Показниками інтегративно-особистісного компонента визначено усвідомлення значущості акторської діяльності для особистісного зростання, спрямованість на творчу самореалізацію, а також здатність до професійної рефлексії й актуалізації психологічних ресурсів у процесі творчої діяльності. Зазначені показники діагностувалися за допомогою методики діагностики

рефлексивності та методики діагностики диспозиційної характеристики саморозвитку особистості (С. Кузікова), інтегрованих в авторський опитувальник, що містить 12 тверджень, оцінюваних за п'ятибальною шкалою ступеня згоди (шкала Лайкерта).

Інтегративно-особистісний компонент структуровано на два взаємопов'язані підблоки. Перший – рефлексивно-аналітичний, що відображає здатність здобувачів до осмислення, аналізу та когнітивного опрацювання власного досвіду (твердження 2, 5–8). Другий – саморозвивально-мотиваційний, який характеризує спрямованість особистості на самоосвіту, професійний і творчий розвиток, самореалізацію, а також подолання труднощів як чинників активізації діяльності (твердження 1, 3–4, 9–12). Така структура забезпечує комплексне оцінювання особистісної готовності майбутніх акторів до професійного зростання.

Для діагностики регулятивно-емоційного та інтегративно-особистісного компонентів застосовувалися уніфіковані авторські опитувальники, побудовані за принципом шкали Лайкерта, що забезпечує порівнюваність отриманих результатів і цілісність вимірювання відповідних показників. Результати сформованості інтегративно-особистісного компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності представлено в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

**Результати сформованості інтегративно-особистісного компонента
готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної
діяльності**

Групи	Рівні сформованості регулятивно-емоційного компонента							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (46)	3	6,53	5	10,87	19	41,30	19	41,30
ЕГ (52)	3	5,77	4	7,69	22	42,31	23	44,23

Аналіз результатів сформованості інтегративно-особистісного компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до

професійної діяльності засвідчує переважання середнього та низького рівнів у обох групах. У КГ найбільшу частку становлять студенти із середнім і низьким рівнями – по 41,30 % відповідно. Частка респондентів із достатнім рівнем є значно меншою (10,87 %), тоді як високий рівень сформованості зафіксовано лише у 6,53 % студентів. В ЕГ спостерігається подібна тенденція: домінують низький (44,23 %) та середній (42,31 %) рівні. Частка студентів із достатнім рівнем становить 7,69 %, а високий рівень мають лише 5,77 % респондентів.

Порівняльний аналіз не виявляє суттєвих відмінностей між групами: розподіл рівнів є подібним, із незначним переважанням низького рівня в ЕГ та дещо вищою часткою достатнього рівня у КГ. Загалом отримані результати свідчать про недостатню сформованість інтегративно-особистісного компонента та зумовлюють потребу в розвитку рефлексивності, спрямованості на саморозвиток і здатності до актуалізації внутрішніх психологічних ресурсів у процесі професійної діяльності.

Представимо отримані результати констатувального етапу експериментального дослідження за всіма компонентами у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Розподіл майбутніх акторів сценічного мистецтва КГ і ЕГ за рівнями сформованості готовності до професійної діяльності (за результатами констатувального етапу експерименту)

Групи	Компоненти	Високий		Достатній		Середній		Низький	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (46)	Мотиваційно-цільовий	6	13,04	12	26,09	18	39,13	10	21,74
	Змістово-діяльнісний	3	6,53	8	17,39	19	41,30	16	34,78
	Регулятивно-емоційний	2	4,35	6	13,04	18	39,13	20	43,48
	Інтегративно-особистісний	3	6,53	5	10,87	19	41,30	19	41,30
	Узагальнені результати	3	6,53	8	17,39	19	41,30	16	34,78

Продовження таблиці 3.6

ЕГ (52)	Мотиваційно-цільовий	5	9,62	9	17,31	22	42,31	16	30,76
	Змістово-діяльнісний	3	5,77	6	11,54	23	44,23	20	38,46
	Регулятивно-емоційни	3	5,77	4	7,69	21	40,38	24	46,15
	Інтегративно-особистісний	3	5,77	4	7,69	22	42,31	23	44,23
	Узагальнені результати	3	5,77	6	11,54	22	42,31	21	40,38

Загалом за результатами констатувального етапу експериментального дослідження кількість студентів – майбутніх акторів розподілилася за рівнями таким чином (рис. 3.1).

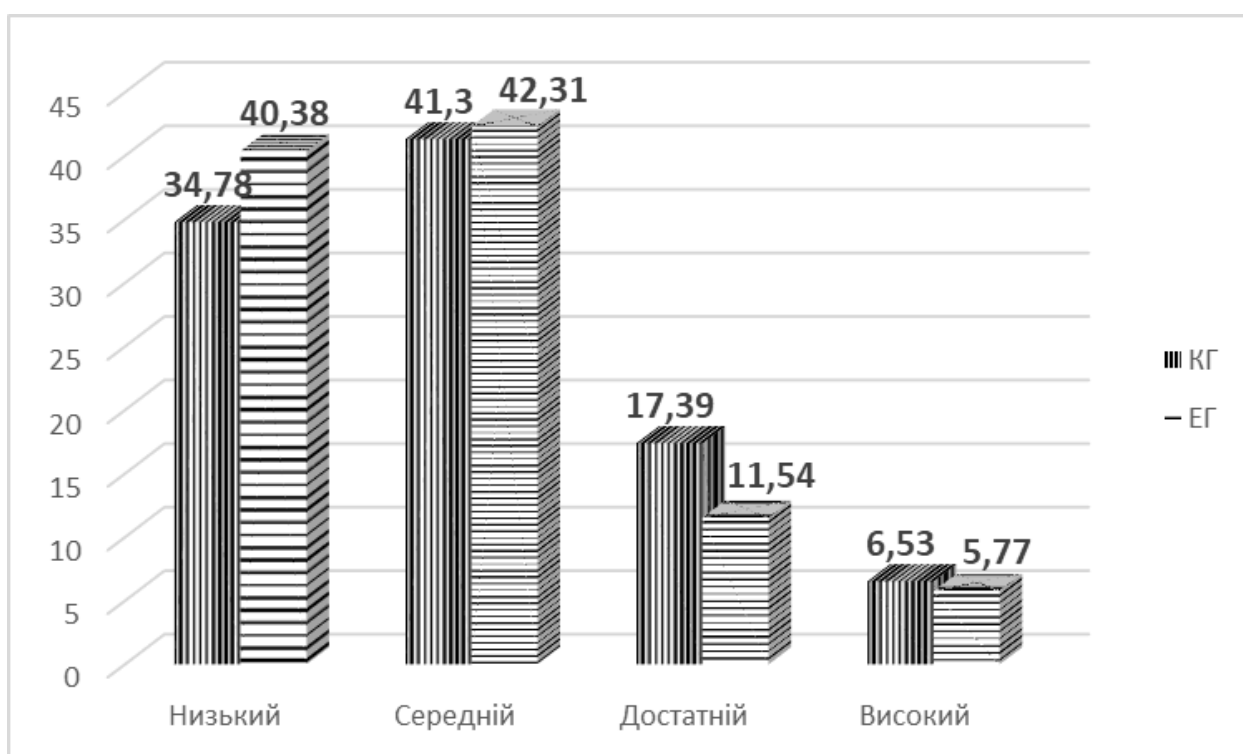


Рис. 3.1. Сформованість готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності в ЕГ і КГ (за результатами констатувального етапу експерименту)

Як засвідчують дані, представлені на рис. 3.1, за усіма чотирма показниками простежується лише незначна різниця в рівневій характеристиці готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності

в ЕГ і КГ. Так, готовність до професії сформована на середньому рівні у 41,30 % студентів ЕГ і 42,31 % студентів КГ. Низький рівень готовності було виявлено у 40,38 % респондентів ЕГ і 34,78 % – в КГ. Близько десятої частини, а саме 11,54 % студентів ЕГ і 17,39 % студентів КГ показали достатній рівень готовності. Найменша кількість студентів виявила високий рівень готовності до професійної діяльності, а саме: 5,77 % у ЕГ і 6,53 % у КГ. Низькі показники сформованості професійної готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва пояснюємо тим, що констатувальний етап експериментального дослідження проводився під час першого року навчання. Наведені дані засвідчують необхідність суттєвого вдосконалення підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» з метою формування в них готовності до професійної діяльності.

3.2. Організація і методика проведення експериментального дослідження щодо реалізації організаційно-педагогічних умов і моделі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій

Теоретичне обґрунтування проблеми формування готовності здобувачів освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» до професійної діяльності засобами інноваційних технологій, визначення організаційно-педагогічних умов її реалізації, а також розроблення та конструювання структурної моделі дали змогу окреслити зміст і завдання експериментальної роботи.

Відповідно до мети дослідження було визначено такі завдання дослідно-експериментальної роботи:

1) діагностувати вихідний рівень сформованості компонентів готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності (констатувальний етап експериментального дослідження);

2) впровадити в освітній процес ЗВО розроблену структурну модель і організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх акторів

сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних (формувальний етап експериментального дослідження);

3) здійснити аналіз ефективності запропонованих організаційно-педагогічних умов і структурної моделі та визначити динаміку сформованості готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності (контрольний етап експериментального дослідження).

Реалізація визначених завдань сприяє поглибленню наукового розуміння досліджуваної проблеми та вдосконаленню організації освітнього процесу у ЗВО засобами інноваційних технологій. Цей процес визначає напрями оптимізації навчальної взаємодії, що посилює професійну спрямованість підготовки здобувачів освіти та забезпечує ефективність формування їхньої готовності до майбутньої акторської діяльності.

У межах експерименту, що тривав упродовж 2022–2026 рр. та передбачав упровадження розробленої структурної моделі і організаційно-педагогічних умов, було підтверджено їх ефективність. Отримані дані засвідчують обґрунтованість та ефективність застосованого експериментально-дослідницького підходу.

Відповідно до мети і завдань проведеного дослідження було розроблено програму експериментальної роботи, що реалізовувалася на основі закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Рівненський державний гуманітарний університет, Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського, Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника) і реалізовувалась у три етапи.

На першому, *теоретико-пошуковому* етапі (2022-2023 рр.) здійснено теоретичний аналіз наукової літератури, що дало можливість визначити вихідні параметри дослідження та уточнити його понятійно-категоріальний

апарат. У межах цього етапу було окреслено проблему, предмет, структуру, методологічні засади та методи дослідження, а також сплановано й проведено констатувальний етап експерименту, спрямований на виявлення вихідного рівня готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності.

На другому, реалізаційно-експериментальному етапі (2023-2025 рр.) розроблено структурну модель формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій, визначено її зміст, форми організації та методичний інструментарій, зокрема із використанням занять з елементами арт-терапевтичних технологій (арт-, музико-, драматерапії тощо). У цей період здійснювалося впровадження визначених організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій та розробленої структурної моделі в освітній процес закладів вищої освіти, під час якого перевірялася висунута гіпотеза та реалізовувалися завдання експериментального дослідження.

На третьому, підсумково-аналітичному етапі (2025–2026 рр.) здійснено аналіз і систематизацію результатів дослідження, уточнено теоретичні та експериментальні положення, сформульовано основні висновки, проведено апробацію отриманих результатів та підготовку рукопису дисертації. У межах цього етапу також здійснено підсумкову діагностику рівня готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності, узагальнено результати дослідно-експериментальної роботи, сформульовано практичні рекомендації щодо упровадження запропонованих організаційно-педагогічних умов і структурної моделі в освітній процес підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва та окреслено перспективи подальших наукових розвідок.

Здобувачів освіти, які брали участь в експериментальному дослідженні, було розподілено на дві групи. До експериментальної групи увійшли

52 студенти (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Харківський національний університет мистецтв імені І. П. Котляревського, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника). До контрольної групи – 46 здобувачів освіти (Рівненський державний гуманітарний університет, Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого). Освітній процес у експериментальній групі здійснювалось за спеціально розробленою програмою. Студенти контрольної групи навчалися за звичайною програмою.

Відмінність між експериментальною та контрольною групами полягала в організації освітнього процесу. В експериментальній групі навчання здійснювалося із застосуванням інноваційних арт-терапевтичних технологій у межах освітніх компонент «Майстерність актора», «Тренінг з майстерності актора», «Сценічна мова», «Історія театру», «Мовно-голосовий тренінг», «Ритміка та основи сценічного руху», а також із використанням акторського арт-тренінгу. У контрольній групі освітній процес реалізовувався відповідно до стандартної навчальної програми із застосуванням традиційних навчальних матеріалів і методів навчання.

Методика оцінювання початкових і підсумкових результатів дослідження була спрямована на визначення рівнів готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності на початку навчання в університеті. У процесі констатувального етапу експерименту здійснювалося діагностування рівнів сформованості зазначеної готовності на основі розробленого критеріального апарату та науково-методичного інструментарію. З цією метою використовувалися стандартизовані, адаптовані до умов дослідження діагностичні методики (Додатки Ж, И), що дали змогу оцінити вихідний рівень фахових знань і практичних умінь, мотивацію до навчальної та професійної діяльності, а також рівень емоційної саморегуляції й рефлексії, сукупність яких виступала інтегральним показником сформованості готовності майбутніх акторів до професійної діяльності.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що більшість здобувачів освіти мають переважно середній рівень готовності до професійної діяльності відповідно до визначених компонентів.

Зазначимо, що у респондентів досліджуваних груп (експериментальна – 52 особи, контрольна – 46 осіб) у процесі діагностики було виявлено переважно низький і середній рівні сформованості готовності до професійної діяльності, і лише у незначній кількості здобувачів зафіксовано високий і достатній рівні. Результати констатувального етапу експерименту подано у п. 3.1 дисертації.

Узагальнюючи викладене вище, зазначимо, що результати, отримані за підсумками констатувального етапу експерименту, засвідчили: рівень сформованості готовності до професійної діяльності у респондентів контрольних і експериментальних груп на початковому етапі професійної підготовки є приблизно однаковим. Проведена діагностика, насамперед, дала можливість охарактеризувати загальний контингент здобувачів освіти, які брали участь в експериментальному дослідженні. Окрім того, діагностика дала можливість майбутнім акторам оцінити власний рівень готовності до професії, а отримані дані стали підґрунтям для подальшого коригування динаміки її формування в процесі професійної підготовки здобувачів освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» та визначення ефективних шляхів її підвищення. Визначений стан готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засвідчив важливість систематичної цілеспрямованої роботи щодо підвищення мотивації, рівня професійних компетентностей, покращення навичок управління емоційно-вольовою сферою, саморозвитку і саморегуляції майбутніх акторів.

Показово, що значна кількість майбутніх акторів зазначили відсутність чітких професійних орієнтирів щодо акторської діяльності, сприймаючи її як малореалістичну або недостатньо перспективну сферу самореалізації. У висловлюваннях респондентів простежується невпевненість у можливостях професійного становлення та досягнення стабільного результату в цій галузі.

Крім того, переважала пасивна позиція у навчанні, що зумовлювалася недостатнім інтересом до змісту навчального матеріалу. Основні компоненти готовності до професійної діяльності виявилися недостатньо сформованими, а необхідність їх цілеспрямованого розвитку не усвідомлювалася здобувачами освіти. Такий стан готовності зумовив потребу у впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти спеціально розробленої структурної моделі та організаційно-педагогічних умов, які забезпечують підвищення ефективності формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій.

Формувальний етап експерименту умовно можна представити у вигляді двох послідовних підетапів. Перший підетап (мотиваційно-орієнтаційний) був спрямований на створення позитивного емоційного, психологічного та мотиваційного середовища освітнього процесу. У межах цього етапу здійснювалося удосконалення змісту підготовки з профільних освітніх компонент, що було орієнтовано на розвиток професійної мотивації та активізацію самоосвітньої діяльності здобувачів. Паралельно здійснювалися упорядкування навчальних матеріалів і підготовка навчально-методичного забезпечення, зокрема добір та адаптація вправ, розроблення дидактичних матеріалів, методичних рекомендацій і засобів оцінювання результатів навчання, а також інтеграція інноваційних технологій з елементами арт-терапії.

Другий підетап (змістово-реалізаційний) передбачав безпосереднє впровадження розробленої моделі у процес професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва. На цьому етапі реалізовувався комплекс організаційно-педагогічних умов формування їхньої готовності до професійної діяльності із використанням системи вправ та інноваційних технологій.

У межах реалізації експериментальної моделі навчання було визначено такі завдання:

1) формування у здобувачів вищої освіти стійкої професійно-навчальної мотивації та орієнтації на саморозвиток як необхідної складової майбутньої акторської діяльності;

2) забезпечення оволодіння комплексом теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності у сфері сценічного мистецтва;

3) розвиток умінь і навичок емоційної саморегуляції як важливої передумови професійної стабільності та творчої самореалізації майбутніх акторів.

Водночас у процесі дослідно-експериментальної роботи було дотримано таких вимог:

1) підтримка умов, що забезпечують порівнюваність результатів в експериментальних і контрольних групах;

2) уточнення і дозування керованих умов та інтенсивності чинників, що впливають на ефективність процесу дослідження і порівнюваність результатів;

3) систематичне вимірювання, реєстрація і оцінювання досліджуваних характеристик;

4) проведення регулярної первинної обробки фактичного матеріалу.

Зміст освітніх компонент для здобувачів експериментальної групи було структуровано таким чином, що під час лекційних занять розкривалися сутність, структура та специфіка акторської діяльності, а також особливості її організації й реалізації у професійному контексті. У ході практичних занять забезпечувалося поглиблення та систематизація набутих знань шляхом самостійного опрацювання науково-методичних джерел. На практичних заняттях із застосуванням вправ з елементами арт-терапії відпрацьовувалися алгоритми розв'язання професійно орієнтованих ситуацій, що вимагали інтегрованого використання теоретичних знань і практичних умінь у контексті майбутньої акторської діяльності.

У ХХ столітті в професійній підготовці акторів сценічного мистецтва сформувалися провідні методи, що традиційно функціонували як цілісні навчальні системи в театральних школах. У сучасній підготовці вони застосовуються як у класичному вигляді, так і через окремі елементи, інтегровані в інноваційні освітні практики. У межах формувального етапу експерименту ці підходи були використані як основа для поєднання традиційних театральних шкіл із інноваційними арт-терапевтичними технологіями.

Концептуальне обґрунтування цього підходу пов'язане з тривалою науковою дискусією про можливість створення універсальної системи підготовки актора. Як підкреслює Р. Тейлор, у ХХ столітті ця дискусія концентрувалася навколо двох ключових питань: чи можлива розробка єдиної універсальної методики акторської підготовки, та чи можуть її базові техніки бути застосовані в різних формах театру (Taylor, 2016). Саме ці положення актуалізують еkleктичний підхід, що передбачає комбінування різних методик відповідно до цілей навчання та створює передумови для інтеграції інноваційних технологій у традиційні акторські школи.

Узагальнено, систематичний підхід у підготовці актора передбачає домінування однієї методики, тоді як еkleктичний – поєднання різних технік відповідно до навчальних цілей. Саме еkleктична модель була покладена в основу роботи з експериментальною групою, що дало змогу інтегрувати арт-терапевтичні технології в різні школи театральної педагогіки. У зв'язку з цим доцільним є звернення до провідних акторських шкіл ХХ століття з метою конкретизації механізмів інтеграції інноваційних арт-терапевтичних технологій у процес професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва.

Метод Лі Страсберга (Method acting) орієнтований на використання особистого емоційного досвіду та сенсорної пам'яті актора. У межах експерименту він був доповнений елементами музикотерапії (для активізації емоційної пам'яті), бібліотерапії (робота з художнім текстом як джерелом

переживань) та образотворчої терапії (візуалізація внутрішнього стану персонажа) (Cohen, 2017).

Техніка С. Майснера базується на принципі спонтанної реакції на зовнішній стимул і розвитку природної емоційної відповіді в «моменті дії». Вона орієнтована на формування у актора здатності діяти без попереднього раціонального контролю, перебуваючи у стані безпосереднього переживання сценічної ситуації. У цьому контексті значна увага приділяється мисленню персонажа, імпровізаційності та інтеграції особистого досвіду актора в процес створення ролі, що забезпечує автентичність емоційних реакцій і сценічної поведінки. У процесі формувального етапу експериментального дослідження реалізація техніки здійснювалася поетапно та містила: етап емоційної підготовки (попереднє осмислення та опрацювання ролі, визначення творчих рішень до початку сценічної дії); етап повторення, що реалізовувався через спеціальні вправи на варіативне відтворення реплік із різними емоційними інтонаціями як засіб розвитку чутливості до партнера; та етап імпровізації, який передбачав реагування на сценічні стимули в режимі «тут і зараз» і формування інстинктивної сценічної поведінки (Meisner Technique Studio). Зазначені етапи були доповнені елементами драматерапії, спрямованої на моделювання сценічних ситуацій і розвиток емоційної виразності, а також кольоротерапії як засобу регуляції емоційного стану актора під час виконання вправ (Bentsen).

Система театральних ігор В. Сполін, що ґрунтується на імпровізації, сприяє розвитку творчої свободи, взаємодії з партнером і глядачем та формуванню стану «присутності». У межах експерименту вона була доповнена драматерапевтичними та образотворчими вправами (Додаток Г), що посилювали процес самовираження, знижували психологічні бар'єри та активізували креативну поведінку студентів (Backstage, 2025).

Таким чином, у формувальному етапі експерименту класичні акторські методи були адаптовані та інтегровані з інноваційними арт-терапевтичними технологіями (музикотерапія, бібліотерапія, образотворча терапія,

драматерапія, кольоротерапія), що забезпечило комплексний вплив на розвиток емоційної, когнітивної та творчо-діяльній сфер майбутніх акторів сценічного мистецтва.

Враховуючи надбання класичних акторських технік і методів і потенціал інноваційних педагогічних технологій, було розроблено комплекс вправ із застосуванням інноваційних арт-терапевтичних технологій, що реалізувався в методичних рекомендаціях до курсу «Майстерність актора» (Головатюк, 2025а). Окрім того, в ході формувального етапу експерименту було розроблено акторський арт-тренінг (Головатюк, 2025b), який комплексно впроваджувався у процес вивчення курсу «Тренінг з майстерності актора», а окремі розроблені вправи застосовувались також під час опанування освітніх компонентів «Сценічна мова», «Мовно-голосовий тренінг», «Історія театру» тощо студентами експериментальної групи.

В цілому, розроблені методичні рекомендації та акторський арт-тренінг були спрямовані на розвиток акторських, комунікативних і рефлексивних навичок здобувачів освіти, формування здатності до ефективної групової взаємодії та емоційного самовираження. Важливими завданнями виступали розвиток уяви, зниження тривожності, формування позитивного емоційного настрою та сприятливого психологічного клімату в колективі, а також розвиток емпатії, довіри й емоційної стабільності. Окрім того, запропоновані в межах тренінгу заняття і вправи забезпечували активізацію особистісного досвіду студентів засобами арт-терапевтичних технологій, розвиток аналітичного мислення, сценічної уяви та здатності до інтерпретації художнього образу. Особлива увага приділялася формуванню вмінь аналізувати літературний і сценічний матеріал із позицій драматургії, розуміти внутрішню логіку дії та психологічний стан персонажа, а також розвитку емоційного інтелекту, емпатії та здатності до перевтілення в умовах спільної творчої діяльності. Основними арт-терапевтичними технологіями, на застосуванні яких базувались розроблені вправи, були образотворча терапія і музикотерапія. Водночас використовувались й інші інноваційні арт-

терапевтичні технології, як-от: кольоротерапія, бібліотерапія зокрема казкотерапія, технологія терапевтичного письма, драматерапія (приклади вправ наведено в Додатку Г.

Зокрема, розроблений акторський арт-тренінг був розрахований на впровадження в межах навчального курсу «Тренінг з майстерності актора» під час опрацювання попередньо визначених тем, серед яких: «Становлення театрального тренінгу. Комедія дель арте», «Метод відсторонення Б. Брехта», «Український театр. Театральний модерн Л. Курбаса», «Елементи сценічної дії. Рух у мізансцені», «Темпоритм. Етюди», «Емоційний інтелект актора», «Розвиток soft skills актора: комунікація, креативність, командна робота». Зазначені теми виступали концептуальною основою для інтеграції арт-терапевтичних технологій у процес професійної підготовки майбутніх акторів. Водночас запропонована тематика та зміст тренінгу мають ширший дидактичний потенціал і можуть бути адаптовані до використання в межах інших освітніх компонентів професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва.

Розроблений акторський арт-тренінг розрахований на 10 занять, має модульно-структурну організацію і складається зі змістових блоків, кожен з яких об'єднує відповідні вправи та спрямований на послідовне формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. Зокрема такими блоками є:

1. Діагностично-адаптаційний блок, що містить вправи: 1, 2. Мета блоку: встановлення первинного контакту між учасниками, формування базової довіри в групі, первинна діагностика соціально-психологічних особливостей взаємодії.

2. Комунікативно-інтерактивний блок, що передбачає вправи: 3, 4, 12. Мета блоку: розвиток навичок комунікації, активного слухання, емоційної взаємодії та командної роботи в умовах творчих завдань.

3. Інтегративно-рефлексивний блок – містить вправи: 5, 6, 7, 13. Мета блоку: формування соціальних зв'язків, усвідомлення групових ролей, розвиток рефлексивності.

4. Творчо-продуктивний блок – передбачає вправи: 8, 9, 10, 11, 14. Мета блоку: розвиток колективної творчості, сценічної взаємодії та формування групової ідентичності.

Послідовність структурних блоків забезпечує логіку переходу від індивідуального самосприйняття до колективної творчої взаємодії та професійної інтеграції майбутніх акторів.

Реалізація розробленого арт-тренінгу здійснювалася як цілісна педагогічна система, що включала чітко структуровані етапи тренінгового заняття. Кожне заняття в межах розробленого акторського арт-тренінгу мало чітко структуровану організацію та складалося з послідовних етапів, що забезпечували логіку й цілісність освітнього процесу.

Організаційний момент передбачав створення робочої атмосфери, налаштування студентів на спільну діяльність, актуалізацію їхнього емоційного стану та готовності до взаємодії в групі. *Презентація теми та мети* включала ознайомлення здобувачів із тематикою заняття, визначення його цілей і очікуваних результатів, а також мотивацію до активної участі через окреслення практичної значущості запропонованої діяльності. *Розминка* виконувала функцію психофізичного налаштування і передбачала виконання комплексу однієї або кількох вправ) залежно від тривалості виконання), спрямованих на зняття напруження, активізацію уваги, розвиток уваги, концентрації та емоційної чутливості.

Основна частина заняття була спрямована на реалізацію змісту тренінгу та включала виконання однієї або двох вправ із використанням інноваційних арт-терапевтичних технологій. На цьому етапі відпрацьовувалися акторські, комунікативні та творчі вміння, формувалися навички емоційного самовираження, взаємодії з партнерами та інтерпретації сценічного матеріалу. На етапі *обговорення результатів виконання вправ*

відбувався колективний аналіз виконаних завдань, обмін враженнями, визначення труднощів і досягнень, а також усвідомлення отриманого досвіду. *Самооцінка та рефлексія. Підведення підсумків* спрямовувалися на осмислення студентами власної діяльності, оцінювання рівня досягнення поставлених цілей, актуалізацію особистісних змін і закріплення результатів заняття. Зазначена структура забезпечувала поетапний перехід від психофізичного налаштування до творчої взаємодії та рефлексивного осмислення досвіду.

Розроблений акторський арт-тренінг представлено в Додатку Д.

Під час формувального етапу експерименту реалізація акторського арт-тренінгу здійснювалася через послідовне виконання системи спеціально розроблених вправ. Кожне заняття розпочиналося з повідомлення студентам мети роботи та визначення завдань. Перед виконанням вправ учасники отримували чіткі інструкції щодо змісту і послідовності дій, особливостей застосування відповідної арт-терапевтичної технології.

Виконання запропонованих вправ відбувалося у форматі індивідуальної або групової роботи, а також у форматі роботи в парах і міні-групах, що забезпечувало варіативність організації діяльності та активне залучення всіх учасників до освітнього процесу. Форми взаємодії добиралися залежно від мети вправи, поєднувалось індивідуальне виконання завдань із колективною роботою. У процесі реалізації тренінгу було забезпечено добір необхідного обладнання, дотримання визначеної тривалості виконання вправ та поетапність їх виконання, що сприяло точному відтворенню змісту й досягненню поставлених цілей. Використання різних організаційних форм роботи відповідало принципам інтерактивного навчання та сприяло розвитку комунікативної і творчої активності студентів.

Якщо виконання вправи потребувало попередньої підготовки, її опис доповнювався спеціальним розділом «Підготовче завдання», який визначав зміст і характер попередньої роботи здобувачів. Зазначена структурна організація сприяла цілісності тренінгового процесу, підвищенню його

практичної спрямованості та ефективності формування професійно значущих компетентностей.

Після кожної розробленої в межах акторського арт-тренінгу вправи студентам пропонувалося здійснити рефлексивний аналіз виконаної діяльності відповідно до орієнтовного переліку запитань. Зміст таких запитань був спрямований не лише на фіксацію емоційних вражень від виконання вправ (наприклад, усвідомлення емоцій, викликаних власною творчою роботою чи реакціями інших учасників), але й на глибше осмислення міжособистісної взаємодії, особливостей самосприйняття та ролі студента в групі (зокрема через метафори на кшталт «першої скрипки»). Окремий блок запитань орієнтував студентів на аналіз труднощів виконання завдань, особливостей сприймання та відтворення інформації, а також на усвідомлення впливу групового обговорення на власні уявлення та результати діяльності. Значна увага приділялася виявленню індивідуальних стратегій поведінки у творчому процесі (способи виконання завдань, реакції на втручання інших, особливості прийняття або відторгнення зовнішнього впливу) та їх співвіднесенню з життєвими стратегіями студентів.

Рефлексивні запитання виконували функцію інструменту глибинного самопізнання, сприяли розвитку емоційної чутливості, рефлексивного мислення та усвідомленої регуляції власної поведінки в умовах групової творчої діяльності, що є важливим складником формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності.

Важливою складовою кожної розробленої вправи, представленої в акторському арт-тренінгу, є авторський коментар, що конкретизує аспекти, на які доцільно звернути увагу викладачеві під час проведення тренінгового заняття. Зокрема, у коментарях акцентувалася увага на специфіці взаємодії студентів у міні-групах і парах, характері їхньої комунікації, рівні взаємопідтримки та готовності до співпраці.

Окремо відзначалися прояви колективної творчої взаємодії, зокрема тенденції до взаємодоповнення спільного продукту (наприклад, продовження

чи завершення малюнків інших учасників), а також індивідуальні особливості поведінки студентів у групі: хто ініціює допомогу, а хто, навпаки, схильний до домінування, займає надмірний простір, втручається у роботу інших або змінює її без узгодження. Водночас коментарі містили орієнтири щодо інтерпретації створених студентами продуктів діяльності (малюнків, текстів, сценічних імпровізацій), що давало змогу викладачеві більш глибоко аналізувати як творчі результати, так і психологічні особливості учасників. Таким чином, авторські коментарі виконували функцію методичного супроводу тренінгу, забезпечуючи більш цілеспрямоване спостереження, інтерпретацію та корекцію освітнього процесу відповідно до індивідуальних і групових особливостей здобувачів.

У межах формувального етапу експерименту також було використано методичне доповнення до курсу «Майстерність актора», призначене для студентів спеціальності 026 «Сценічне мистецтво» ОПП «Акторське мистецтво» та викладачів, які забезпечують викладання освітнього компонента. Метою зазначеного методичного інструментарію є, насамперед, збереження та розвиток психоемоційного потенціалу студентів у процесі творчої діяльності. Зміст доповнення спрямований на вирішення низки завдань, зокрема: психоемоційне розвантаження студентів у період інтенсивного навчального навантаження, формування навичок саморегуляції та контролю емоцій, розвиток умінь колективної взаємодії та довіри в творчому колективі, ознайомлення з різними арт-терапевтичними технологіями, а також профілактику емоційного вигорання.

Розроблені вправи застосовувались як під час аудиторних занять, так і в позааудиторній діяльності, зокрема в процесі підготовки дипломних вистав та інших творчих проєктів, що забезпечувало безперервність психоемоційної підтримки та інтеграцію арт-терапевтичних підходів у різні форми навчально-творчої роботи.

Запропоновані практичні вправи спрямовані на розвиток у студентів – майбутніх акторів навичок емоційної саморегуляції, зниження рівня

тривожності, активізацію творчого потенціалу та відновлення психоемоційного стану. Вони можуть бути використані в процесі підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 026 «Сценічне мистецтво» під час опанування курсу «Майстерність актора», а також у позааудиторній роботі, зокрема під час кураторських годин та інших форм виховної взаємодії.

Застосування розроблених вправ у межах акторського арт-тренінгу мало градаційний характер і вибудовувалося за принципом поступового ускладнення завдань: від базових вправ, спрямованих на психологічне налаштування, до більш складних форм роботи з літературним і драматургічним матеріалом, що передбачають глибоке аналітичне та творчо-інтерпретаційне опрацювання, а згодом – до вправ на формування сценічних навичок.

Так, першою у системі є вправа «Подорож у майбутнє», спрямована на розвиток уяви, зниження тривожності та формування позитивного емоційного стану, що забезпечує загальне налагодження психологічної атмосфери у студентському колективі. Хід вправи передбачає релаксацію під музичний супровід та уявне моделювання власного професійного майбутнього. Основна увага під час обговорення зосереджується на вербалізації студентами власних емоційних станів, тілесних відчуттів та образів, що виникали в процесі виконання вправи. Учасники аналізують, які саме переживання домінували, як змінювався їхній внутрішній стан, чи відбулося емоційне розвантаження, а також яким чином сформовані уявні образи впливають на їхню мотивацію та впевненість у майбутній професійній діяльності. Такий формат сприяє актуалізації емоційного досвіду, розвитку рефлексії та усвідомленню власних психологічних ресурсів.

Одним із початкових етапів роботи над постановкою є опрацювання драматургічного тексту «за столом», що передбачає поетапне опрацювання драматургічного матеріалу: визначення надзавдання п'єси та ролі, виявлення наскрізної дії, а також засвоєння базових елементів сценічної виразності, таких

як внутрішній монолог, характерність, перевтілення та темпоритм (Десятник & Лимар, 2020). У процесі такого опрацювання драматургічного тексту актор не лише здійснює аналіз образів і подій, а й поступово переходить до емоційно-психологічного «вживання» у персонажа, проживаючи його внутрішні стани. Такий підхід передбачає поєднання аналітичного та емоційного рівнів роботи з текстом і є основою подальшого сценічного втілення ролі. Цього принципу було дотримано і під час розроблення системи вправ, закладеної в межах експериментального навчання. Саме тому наступні дві вправи безпосередньо спрямовані на роботу з літературним текстом, його емоційно-аналітичне опрацювання та поступовий перехід до сценічної інтерпретації.

Вправа «Мій улюблений твір» передбачає опрацювання літературного матеріалу із застосуванням арт-терапевтичної технології бібліотерапії. Її метою є розвиток аналітичних, комунікативних і рефлексивних навичок студентів, а також формування позитивного психологічного клімату в групі через обговорення особистісно значущих текстів. У процесі роботи студенти актуалізують власні читацькі уподобання, емоційні реакції та асоціації, що сприяє розвитку емпатії та емоційної стабільності. Наступним кроком є аналітико-практичне опрацювання драматургічного тексту. Студенти визначають надзавдання та наскрізну дію твору, аналізують поведінку й емоційні стани персонажів, а також відпрацьовують їх сценічне втілення.

Наступні вправи спрямовані на формування професійного глядацького сприйняття та розвиток здатності до емоційно-аналітичного осмислення сценічного твору, на опанування навичок сценічного вираження внутрішніх станів через творчу дію та імпровізаційні форми роботи, а також на поглиблене розуміння образу через його інтеріоризацію й поєднання візуально-символічних і вербальних засобів вираження, що забезпечує цілісне емоційно-психологічне та інтерпретаційне опрацювання персонажа.

Задля розуміння студентами логіки навчальної діяльності та послідовності дій перед початком кожного заняття повідомлялася мета та

детально роз'яснювався покроковий хід виконання завдань, що забезпечувало чітке Важливу складову освітнього процесу становили обговорення, які проводилися відповідно до попередньо визначених питань для рефлексії та аналізу, що сприяло усвідомленню студентами власного емоційного та професійного досвіду, а також розвитку навичок критичного осмислення виконаної роботи.

Крім того, кожна вправа у методичних рекомендаціях до курсу «Майстерність актора» супроводжувалася визначенням очікуваних результатів навчання, що давало можливість окреслити орієнтири засвоєння матеріалу та критерії ефективності виконання завдань. Окремо пропонувалися підходи щодо добору текстового або відеоматеріалу, доцільного використання конкретної арт-терапевтичної технології, а також організації навчального середовища. Особлива увага акцентувалася на необхідності врахування емоційного клімату в групі, підтримання атмосфери довіри, стимулювання рефлексивних процесів і забезпечення психологічної безпеки студентів під час виконання творчих завдань.

Формувальний етап експерименту засвідчив, що впровадження організаційно-педагогічних умов і розробленої структурної моделі з використанням інноваційних педагогічних технологій у процесі підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності забезпечує ефективне формування їхньої готовності до професійної діяльності. Це підтверджується позитивною динамікою якісних показників навчальних досягнень.

З метою перевірки результативності розробленої та апробованої програми, яка поєднувала акторський арт-тренінг і систему вправ з використанням інноваційних арт-терапевтичних технологій, після завершення формувального етапу було проведено повторне діагностичне обстеження студентів експериментальної та контрольної груп із використанням відповідного інструментарію (Додаток И). Порівняльний аналіз отриманих результатів засвідчив наявність позитивної динаміки у студентів

експериментальної групи порівняно з контрольною групою. Зокрема, встановлено позитивну динаміку у формуванні готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності, що виявляється у підвищенні рівня навчальної мотивації та інтересу до обраної професії, засвоєнні фахових знань, формуванні відповідних умінь і навичок, розвитку здатності до емоційної саморегуляції та саморефлексії, а також активізації процесів саморозвитку. Отримані результати дають підстави стверджувати, що впроваджена програма, розроблена з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, є ефективною та забезпечує формування їхньої готовності до професійної діяльності.

3.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Представимо результати контрольного зрізу формувального етапу експериментального дослідження за всіма компонентами у табл. 3.7 і на рис. 3.2

Представлені в табл. 3.6 і на рис. 3.2 дослідно-експериментальні матеріали засвідчують, що готовність до професійної діяльності здобувачів освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво» проявилась на високому рівні у 48,08 % респондентів ЕГ (10,87 % КГ), на достатньому – 30,77 % майбутніх акторів сценічного мистецтва ЕГ (26,09 % КГ), на середньому – 17,30 % опитаних ЕГ (36,95 % КГ). Низький рівень готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності був виявлений у 3,85 % респондентів ЕГ і 26,09 % опитаних КГ.

Таблиця 3.7

Розподіл студентів - майбутніх акторів сценічного мистецтва КГ і ЕГ за рівнями сформованості готовності до професійної діяльності засобами інноваційних технологій (наприкінці формувального етапу експерименту)

Групи	Компоненти	Високий	Достатній	Середній	Низький
--------------	-------------------	----------------	------------------	-----------------	----------------

		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
КГ (46)	Мотиваційно-цільовий	5	10,87	14	30,43	19	41,31	8	17,39
	Змістово-діяльнісний	4	8,70	12	26,09	18	39,14	12	26,09
	Регулятивно-емоційний	5	10,87	10	21,74	16	34,78	15	32,61
	Інтегративно-особистісний	5	10,87	10	21,74	16	34,78	15	32,61
	Узагальнені результати	5	10,87	12	26,09	17	36,95	12	26,09
ЕГ (52)	Мотиваційно-цільовий	26	50,00	15	28,85	9	17,30	2	3,85
	Змістово-діяльнісний	26	50,0	16	30,77	8	15,38	2	3,85
	Регулятивно-емоційний	25	48,08	16	30,77	9	17,30	2	3,85
	Інтегративно-особистісний	22	42,31	17	32,69	10	19,23	3	5,77
	Узагальнені результати	25	48,08	16	30,77	9	17,30	2	3,85

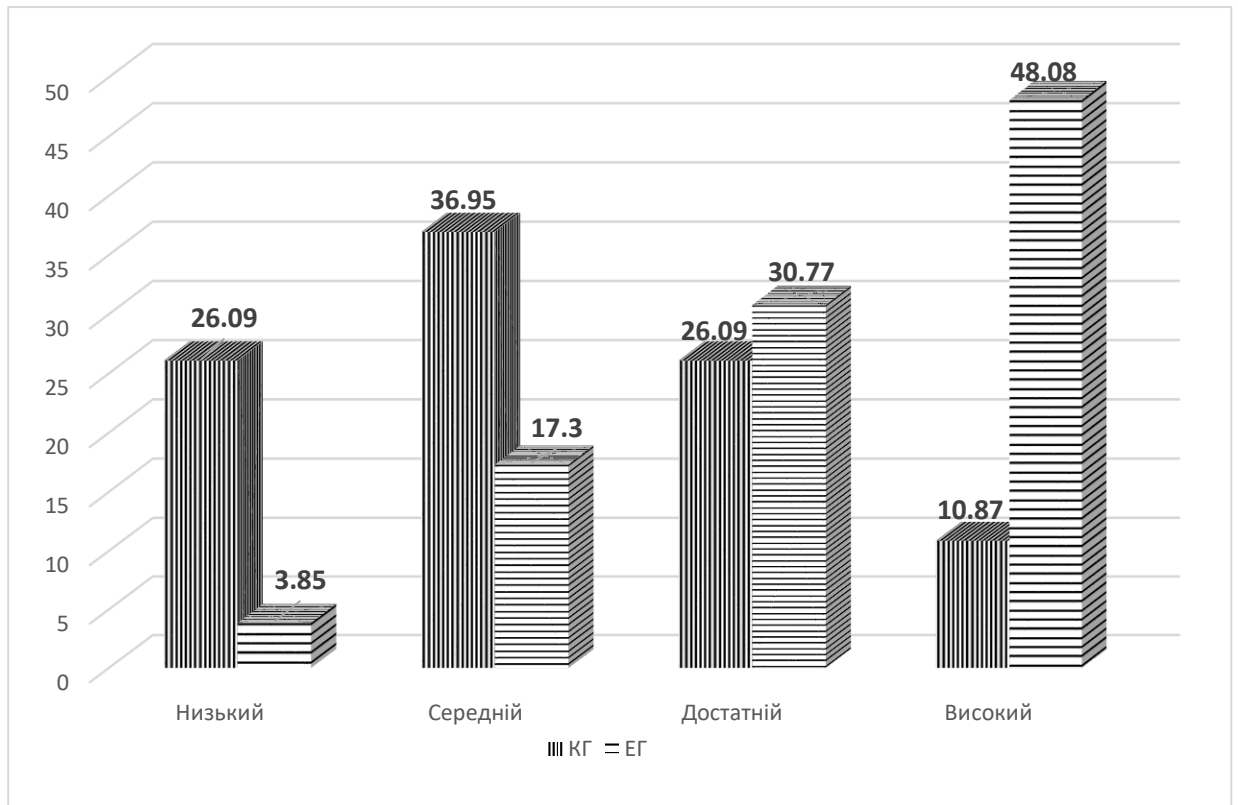


Рис. 3.2. Сформованість готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності в EG і KG (за результатами контрольного етапу експерименту)

З метою підтвердження ефективності педагогічних умов формування в студентів-майбутніх акторів сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності було використано методи математичної статистики, зокрема критерій χ^2 – критерій Пірсона (Ковальчук, 2020). Було здійснено математичні розрахунки по відношенню до кожного з критеріїв згаданої готовності за таким алгоритмом: обчислення теоретичної частоти (f_T), розрахунок різниці між емпіричною частотою та теоретичною, визначення ступенів свободи, отримання різниці зведеної у квадрат, отримані квадрати різниць поділені на теоретичну частоту, формування загальної суми, що виступає $\chi^2_{\text{емп}}$.

Таблиця 3.8

Розрахунок значень рівнів сформованості в студентів – майбутніх акторів сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності за мотиваційно-цільовим компонентом на формульовальному етапі експерименту (у %), n = 98 (КГ – 46, ЕГ – 52)

	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
КГ	6	15.02	-9.02	81.36	5.417
ЕГ	26	16.98	9.02	81.36	4.792
КГ	13	11.27	1.73	2.99	0.265
ЕГ	11	12.73	-1.73	2.99	0.235
КГ	19	13.14	5.86	34.34	2.613
ЕГ	9	14.86	-5.86	34.34	2.311
КГ	8	6.57	1.43	2.04	0.311
ЕГ	6	7.43	-1.43	2.04	0.275
Суми	98	98	-	-	16.219

Таким чином, $\chi^2_{\text{емп}} = 16,22$. Щоб зробити висновок про статистичну відмінність, необхідно порівняти критичні та емпіричні значення. Критичні значення χ^2 при $v=3$, за рівнем значущості $p \geq 0,05 = 7,815$, $p \geq 0,01 = 11,345$. Відмінності між двома розподілами можна вважати достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.05}$, і тим більш достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.01}$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 16,22$ перевищує $\chi^2_{0.05}$ та $\chi^2_{0.01}$. Отже, за мотиваційно-цільовим компонентом сформованості в студентів-майбутніх акторів сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності на формульовальному етапі експерименту результати є *достовірними*.

Аналогічні розрахунки здійснено для змістово-діяльнісного, регулятивно-емоційного та інтегративно-особистісного компонентів (табл. 3.9, 3.10, 3.11).

Таблиця 3.9

Розрахунок значень рівнів сформованості в студентів – майбутніх акторів сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності за змістово-діяльнісним компонентом на формувальному етапі експерименту (у %), n = 98 (КГ – 46, ЕГ – 52)

	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2/f_{\text{т}}$
КГ	4	15.02	-9.02	81.36	5.417
ЕГ	26	16.98	9.02	81.36	4.792
КГ	12	11.27	0.73	0.53	0.047
ЕГ	16	12.73	-0.73	0.53	0.042
КГ	18	11.27	4.73	22.37	1.985
ЕГ	8	12.73	-4.73	22.37	1.757
КГ	12	8.45	3.55	12.6	1.491
ЕГ	2	9.55	-3.55	12.6	1.319
Суми	98	98	-	-	16.85

Таким чином, $\chi^2_{\text{емп}} = 16,85$. Щоб зробити висновок про статистичну відмінність необхідно порівняти критичні та емпіричні значення. Критичні значення χ^2 при $v=3$, за рівнем значущості $p \geq 0,05 = 7,815$, $p \geq 0,01 = 11,345$. Відмінності між двома розподілами можна вважати достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.05}$, і тим більш достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ якщо досягає або перевищує $\chi^2_{0.01}$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 16,85$ перевищує $\chi^2_{0.05}$ та $\chi^2_{0.01}$. Отже, за змістово-діяльнісним компонентом сформованості в студентів-майбутніх акторів сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності на формувальному етапі експерименту результати є *достовірними*.

Таблиця 3.10

Розрахунок значень рівнів сформованості в студентів – майбутніх акторів сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності за регулятивно-емоційним компонентом на формувальному етапі експерименту (у %), n = 98 (КГ – 46, ЕГ – 52)

	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
КГ	5	14.55	-8.55	73.1	5.024
ЕГ	25	16.45	8.55	73.1	4.444
КГ	10	10.33	-0.33	0.11	0.011
ЕГ	16	11.67	0.33	0.11	0.009
КГ	16	11.27	3.73	13.91	1.234
ЕГ	9	12.73	-3.73	13.91	1.093
КГ	15	9.86	5.14	26.42	2.68
ЕГ	2	11.14	-5.14	26.42	2.372
Суми	98	98	-	-	16.867

Таким чином, $\chi^2_{\text{емп}} = 16,87$. Щоб зробити висновок про статистичну відмінність необхідно порівняти критичні та емпіричні значення. Критичні значення χ^2 при $v=3$, за рівнем значущості $p \geq 0,05 = 7,815$, $p \geq 0,01 = 11,345$. Відмінності між двома розподілами можна вважати достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.05}$, і тим більш достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.01}$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 16,87$ перевищує $\chi^2_{0.05}$ та $\chi^2_{0.01}$. Отже, за регулятивно-емоційним компонентом сформованості в студентів – майбутніх акторів сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності на формувальному етапі експерименту результати є достовірними.

Таблиця 3.11

**Розрахунок значень рівнів сформованості в студентів- майбутніх акторів
сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності за
інтегративно-особистісним компонентом на формувальному етапі
експерименту (у %), n = 98 (КГ – 46, ЕГ – 52)**

	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
КГ	5	13.14	-7.14	50.98	3.88
ЕГ	22	14.86	7.14	50.98	3.431
КГ	10	11.27	-1.27	1.61	0.143
ЕГ	17	12.73	1.27	1.61	0.126
КГ	16	11.73	3.27	10.69	0.911
ЕГ	10	13.27	-3.27	10.69	0.806
КГ	15	9.86	5.14	26.42	2.68
ЕГ	3	11.14	-5.14	26.42	2.372
Суми	98	98	-	-	14.349

Таким чином, $\chi^2_{\text{емп}} = 14,35$. Щоб зробити висновок про статистичну відмінність необхідно порівняти критичні та емпіричні значення. Критичні значення χ^2 при $v=3$, за рівнем значущості $p \geq 0,05 = 7,815$, $p \geq 0,01 = 11,345$. Відмінності між двома розподілами можна вважати достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.05}$, і тим більш достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ якщо досягає або перевищує $\chi^2_{0.01}$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 14,35$ перевищує $\chi^2_{0.05}$ та $\chi^2_{0.01}$. Отже, за інтегративно-особистісним критерієм сформованості в студентів – майбутніх акторів сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності на формувальному етапі експерименту результати є *достовірними*.

Узагальнений розрахунок значень рівнів сформованості в студентів – майбутніх акторів сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності на формувальному етапі експерименту представлено у табл. 3.12.

Таблиця 3.12

Узагальнений розрахунок значень рівнів сформованості в студентів – майбутніх акторів сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності на формувальному етапі експерименту (у %),

n = 98 (КГ – 46, ЕГ – 52)

	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
КГ	5	14.55	-8.55	73.1	5.024
ЕГ	25	16.45	8.55	73.1	4.444
КГ	12	11.27	0.73	0.53	0.047
ЕГ	16	12.73	-0.73	0.53	0.042
КГ	17	12.2	4.8	23.04	1.889
ЕГ	9	13.8	-4.8	23.04	1.67
КГ	12	7.98	3.02	9.12	1.143
ЕГ	2	9.02	-3.02	9.12	1.011
Суми	98	98	-	-	15.27

Таким чином, $\chi^2_{\text{емп}} = 15,27$. Щоб зробити висновок про статистичну відмінність необхідно порівняти критичні та емпіричні значення. Критичні значення χ^2 при $v=3$, за рівнем значущості $p \geq 0,05 = 7,815$, $p \geq 0,01 = 11,345$. Відмінності між двома розподілами можна вважати достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.05}$, і тим більш достовірними, якщо $\chi^2_{\text{емп}}$ досягає або перевищує $\chi^2_{0.01}$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 15,27$ перевищує $\chi^2_{0.05}$ та $\chi^2_{0.01}$.

Отже, за узагальненим критерієм сформованості в студентів – майбутніх акторів сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності на формувальному етапі експерименту результати є *достовірними*.

На рис. 3.3 представлено динаміку змін в ЕГ.

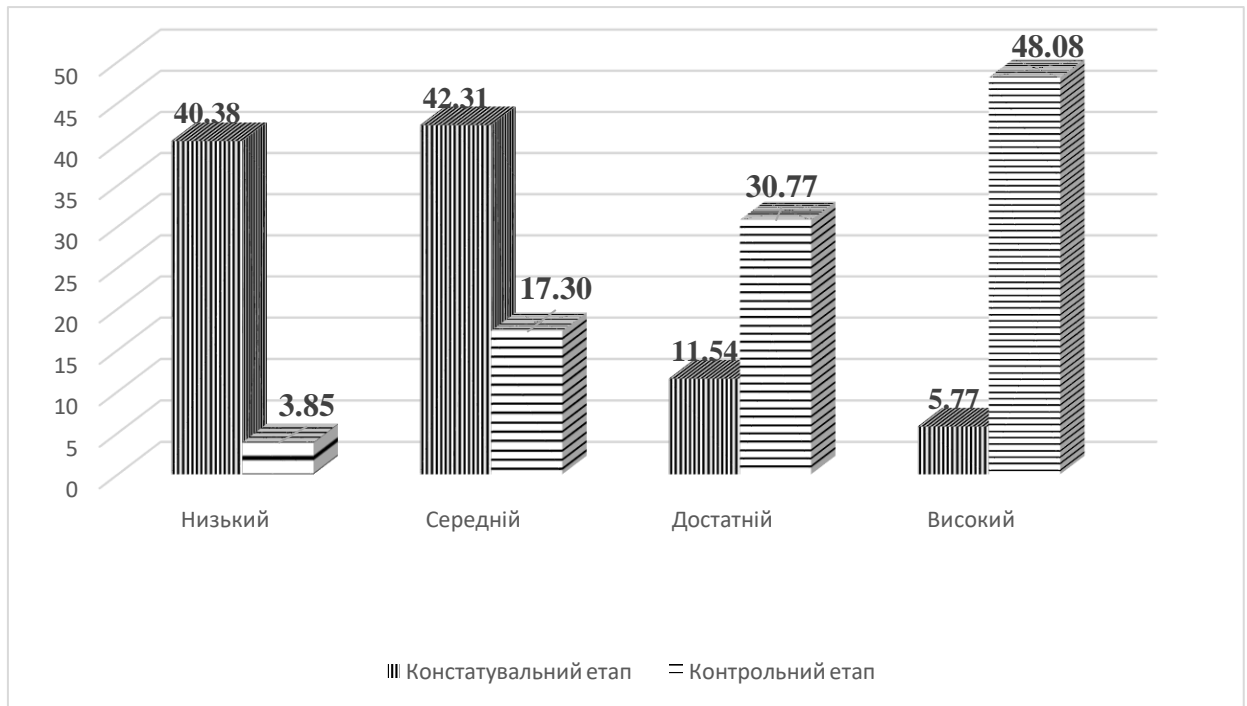


Рис. 3.3. Динаміка змін сформованості в студентів – майбутніх акторів сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності на формуальному етапі експерименту (ЕГ)

Динаміку змін в КГ представлено на рис. 3.4.

Отже, як бачимо з рис. 3.3 і 3.4, ми досягли суттєвих результатів щодо сформованості готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій у експериментальних групах. Тоді як у контрольних групах, де не проводилися експериментальні заходи, не було досягнуто значущих результатів щодо підвищення рівня готовності до професійної діяльності здобувачів вищої освіти за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво».

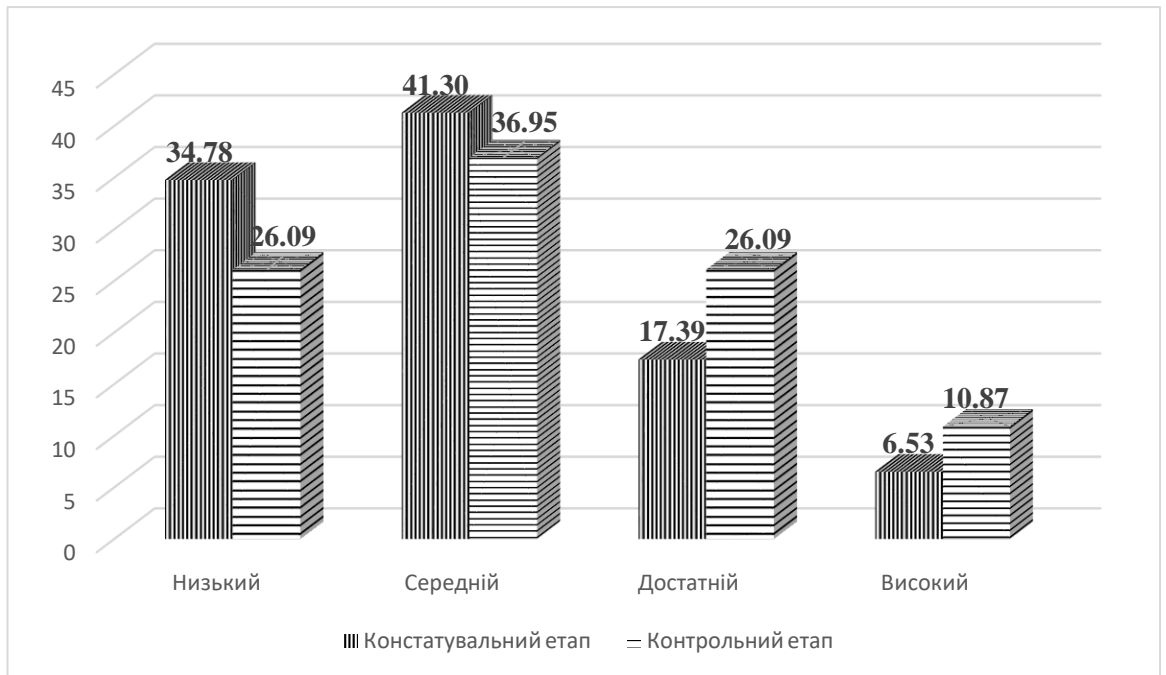


Рис. 3.4. Динаміка змін сформованості в студентів – майбутніх акторів сценічного мистецтва готовності до професійної діяльності на формульовальному етапі експерименту (КГ)

Аналіз результатів формульовального етапу експерименту дає змогу зробити висновок, що обґрунтовані й впроваджені організаційно-педагогічні умови й модель формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій є дієвими й результативними.

Висновки до третього розділу

Наявність показників мотиваційно-цільового, змістово-діяльнісного, регулятивно-емоційного та інтегративного-особистісного компонентів було перевірено за допомогою психодіагностичних методик, тестових завдань та практичних вправ. Згідно з результатами констатувального етапу експериментального дослідження, що проводився на базі п'яти закладів вищої освіти, встановлено, що в переважній кількості респондентів (близько 40 %) ЕГ і КГ – майбутніх акторів сценічного мистецтва готовність до професійної діяльності сформована на середньому рівні. Низький рівень готовності було виявлено у близько 35 % студентів КГ і близько 40 % студентів ЕГ.

На формувальному етапі експерименту в процес професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва було інтегровано комплекс вправ, із використанням арт-терапевтичних технологій та акторський арт-тренінг. Результати контрольного етапу підтвердили ефективність упроваджених заходів у закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку бакалаврів за спеціальністю 026 «Сценічне мистецтво».

Основні матеріали третього розділу висвітлено у таких публікаціях автора: Головатюк, 2018а; Головатюк, 2021b; Головатюк, 2021с; Головатюк, 2025с.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено науково-теоретичний і методичний аналіз проблеми формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності у закладах вищої освіти. Розроблено нові підходи до вдосконалення професійної підготовки майбутніх акторів через впровадження в освітній процес інноваційних технологій, що дало змогу сформулювати узагальнені **висновки**.

1. Розкрито сутність наукового визначення «готовність майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності», яка є інтегративним особистісно-професійним утворенням, що охоплює мотиваційну спрямованість на професію, систему фахових знань і вмінь, здатність до їх творчої реалізації у сценічній діяльності, а також сформованість особистісних якостей і рефлексивних умінь, які забезпечують ефективне здійснення професійної діяльності та подальший професійний розвиток. Охарактеризовано особливості її формування у майбутніх фахівців сценічного мистецтва у закладах вищої освіти під час опанування освітніх компонент «Майстерність актора», «Сценічна мова», «Історія театру», «Тренінг з майстерності актора», «Мовно-голосовий тренінг», «Ритміка та основи сценічного руху», практичною складовою яких є система вправ і занять із використанням інноваційних технологій, зокрема арт-терапевтичних та елементів тренінгу, спрямованих на формування готовності до професійної діяльності. Вони забезпечують розвиток здатності до органічної сценічної дії, оволодіння акторськими інструментами й техніками, подолання психофізичних затисків, активізацію емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток уваги, уяви, фантазії та тренування пам'яті.

2. Досліджено сутність поняття «інноваційні технології» як системи цілеспрямованих, науково обґрунтованих педагогічних засобів, методів і форм організації освітнього процесу, що спрямовані на його оновлення, підвищення ефективності та забезпечення особистісно орієнтованого розвитку здобувачів освіти. Виявлено, що у підготовці майбутніх акторів сценічного мистецтва

найбільш ефективними є інтерактивні, тренінгові, проєктні, ігрові та арт-терапевтичні технології. Особливу роль відіграють арт-терапевтичні технології, які виступають не лише засобом психоемоційної підтримки, а й потужним інструментом розвитку творчої уяви, емпатії, емоційної чутливості та здатності до глибокого сценічного переживання, що є базовими складниками акторської професії. Схарактеризовано різні види арт-терапевтичних технологій, що можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх акторів: образотворчу терапію, музикотерапію, драматерапію, танцювально-рухову терапію, бібліотерапію, кольоротерапію.

3. Феномен готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності структурно представлений мотиваційно-цільовим, змістово-діяльнісним, регулятивно-емоційним та інтегративно-особистісним компонентами. Мотиваційно-цільовий компонент визначає професійну спрямованість особистості, впливає на характер її активності та рівень включеності в процес професійного становлення. Показниками мотиваційно-цільового компонента готовності є: наявність професійної самоідентифікації та позитивно-ціннісного відношення до акторської професії; стійка мотивація до здійснення акторської діяльності, прагнення до оволодіння професією та усвідомлення її значущості для особистісно-професійного становлення. Змістово-діяльнісний компонент дає змогу виявити рівень опанування студентами системи професійних знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення акторської діяльності, а також характеризує здатність особистості застосовувати набуті знання під час виконання професійних завдань. Показниками змістово-діяльнісного компонента є: системність, повнота та ґрунтовність професійних знань, зокрема щодо теоретичних засад акторської діяльності; наявність практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної акторської діяльності. Регулятивно-емоційний компонент дає змогу забезпечити ефективне регулювання емоційно-вольових процесів у ході професійної діяльності та характеризує здатність майбутнього актора керувати власними емоційними станами, підтримувати внутрішню рівновагу

й доцільну поведінкову реакцію в сценічних умовах. Показниками регулятивно-емоційного компонента готовності визначено: рівень самоконтролю та емоційної саморегуляції у процесі професійної діяльності; здатність до адаптивності та поведінкової гнучкості в умовах сценічної діяльності. Інтегративно-особистісний компонент характеризує цілісність особистості майбутнього актора, рівень його професійного самовизначення, а також здатність до саморозвитку й рефлексії у процесі професійного становлення. До показників інтегративно-особистісного компонента віднесено: спрямованість на творчу самореалізацію та професійне самовдосконалення; здатність до професійної рефлексії та актуалізації психологічних ресурсів у процесі творчої діяльності.

4. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій, що підвищують ефективність процесу професійної підготовки майбутніх акторів у ЗВО. Визначені організаційно-педагогічні умови розглядаються як інтегративна сукупність взаємопов'язаних чинників, обставин і цілеспрямованих педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність освітнього процесу. Такими умовами визначено: створення творчо-інноваційного освітнього середовища, що забезпечує активне залучення майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійно-творчої діяльності; комплексне впровадження інноваційних форм, методів і технологій у процес професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва; організація психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва, спрямованого на розвиток емоційної саморегуляції, стресостійкості та профілактику емоційного вигорання в умовах інтенсивної творчої діяльності; педагогічне стимулювання професійного саморозвитку майбутніх акторів сценічного мистецтва засобами рефлексії та творчої діяльності.

Реалізація першої організаційно-педагогічної умови забезпечувалася шляхом розробки та впровадження акторського арт-тренінгу як інтегрованої

форми навчально-творчої діяльності, спрямованої на активізацію професійної взаємодії студентів та розвиток їхньої творчої ініціативи в умовах сценічної діяльності. Друга умова була реалізована через систематичне застосування в освітньому процесі арт-терапевтичних вправ, елементів арт-тренінгу, ігрових та імпровізаційних методик, вправ на розвиток сценічної уваги, уяви й креативного мислення, а також прийомів тілесно-емоційної виразності. Третю організаційно-педагогічну умову реалізовано за допомогою організації підтримувального психолого-педагогічного супроводу, що передбачав арт-терапевтичні вправи, вправи на емоційну саморегуляцію, релаксаційні практики, розвиток стресостійкості, короткі рефлексивні обговорення після виконання творчих завдань, а також індивідуальне консультування щодо подолання емоційних і професійних труднощів та профілактики перевантаження. Для реалізації четвертої умови здійснювалось впровадження рефлексивних практик і творчих завдань, зокрема ведення рефлексивного щоденника, аналіз результатів виконаних етюдів, групове обговорення сценічного досвіду, а також створення авторських творчих мініпроектів.

Розроблено структурну модель формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій, що містить три блоки. Теоретико-методологічний блок визначає мету, методологічні підходи (компетентнісний, культурологічний, системний, особистісно-орієнтований), дидактичні та специфічні принципи навчання. Змістово-процесуальний блок охоплює етапи формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій, освітні компоненти, інноваційні технології та акторський арт-тренінг. Діагностично-результативний блок представлений компонентами (мотиваційно-цільовим, змістово-діяльнісним, регулятивно-емоційним, інтегративно-особистісним), рівнями та результатом сформованості готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. Організаційно-педагогічні умови забезпечують ефективність розробленої моделі.

5. Ефективність визначених організаційно-педагогічних умов і структурної моделі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій експериментально перевірено під час дослідження, що здійснювалося на базі п'яти закладів вищої освіти із залученням до експерименту 98 майбутніх акторів сценічного мистецтва. Аналіз результатів констатувального етапу експериментального дослідження засвідчив збільшення частки здобувачів освіти із високим (48,08 %) та достатнім (30,77 %) рівнями готовності в експериментальній групі. Водночас у контрольній групі зафіксовано значно нижчі показники. Перевірка результатів із використанням методів математичної статистики (критерій Пірсона) підтвердила їхню достовірність і надійність, що свідчить про позитивну динаміку формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва в експериментальній групі.

Проведене дослідження має завершений характер, однак не вичерпує всіх аспектів формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в удосконаленні методик застосування інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх акторів сценічного мистецтва з урахуванням специфіки сценічної діяльності та індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрощук, Л. М. (2019). Інновації у практичній підготовці майбутнього вчителя хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1–2(13–14), 211–220.
2. Аньань, Л. (2019). Підготовка майбутніх учителів музики до музичного просвітництва старшокласників на засадах застосування інноваційних технологій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса. 227с.
3. Астахова, М. С., & Кравченко, Г. Ю. (2020). Упровадження тренінгових технологій в освітній процес вищої школи. *Study of modern problems of civilization*, 10, 262–264.
4. Балабан, О. І. (2012). Методика театральної експресії. *Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. Серія «Мистецтвознавство»*, 27, 5–11.
5. Баранюк, В. В. (2025). Формування акторської майстерності у майбутніх фахівців сценічного мистецтва засобами тренінгових технологій: дис. д-ра філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Тернопіль. 308 с.
6. Барнич, М. М., & Сливка, І. В. (2022). Особливості творчої діяльності актора театру та кіно. *Мистецтвознавчі записки*, 41, 165–170.
7. Бахтіярова, Х. Ш., Арістова, А. В., & Волобуєва, С. В. (2017). Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів. Київ: НТУ. 171 с.
8. Бех, І. Д. (2000). Особистісно-орієнтований підхід у вихованні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник*. Ченстохова-Київ, 331–350.
9. Бліхар, В. С., Козловець, М. А., Горохова, Л. В., Федоренко, В. В., & Федоренко, В. О. (2020). Філософія: Словник термінів та персоналій. К: КВІЦ. 274 с.
10. Бондаренко, Н. В. (2019). Компетентнізація шкільної освіти: українська версія. *Science and society: Proceedings of the 13th International*

conference (Hamilton, July 19, 2019). Hamilton: Accent Graphics Communications & Publishing, 124–135. URL: https://lib.iitta.gov.ua/716810/1/BNV_2019-07_Canad.pdf

11. Брюховецька, О. (2014). Методика використання арт-терапевтичних технологій в процесі особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх психологів. *Простір арт-терапії: ресурси зцілення*: Матер. XI Міжнар. міждисциплін. наук.-практ. конф. (Київ, 3–4 квітня 2014р.) / За наук. ред. А. П. Чуприкова, Л. А. Найдьонової, О. А. Бреусенка-Кузнецова, О. Л. Вознесенської, О. М. Скар. К.: Золоті ворота, 17–24.

12. Бусел, В. Т. (Уклад. і голов. ред.). (2005). Великий тлумачний словник української мови. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун». 1728с.

13. Бухнієва О. А., & Банкул Л. Д. (2019). Потенціал інноваційних технологій у мистецькій освіті. *Інноваційна педагогіка*, 10(1), 110–114.

14. Васянович, Г. П., & Вдович, С. М. (2023). Методологічні підходи до моделювання в педагогічних та психологічних дослідженнях. Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій: монографія / за ред. М. С. Ковалю, А. В. Литвина. Львів: ЛДУБЖД, 18–40.

15. Винар, О. Б. (2021). Концептуальні моделі тренінгу дихальної системи артиста театру і кіно. *Сценічне мистецтво: домінуючі проблеми художньо-творчих процесів*: матер. Всеукр. наук. конф. науково-педагогічних працівників, докторантів, аспірантів та магістрантів (Київ, 22 квітня 2021р.). К.: Вид. центр КНУКіМ, 21–25.

16. Вишківська, В., & Шикиринська, О. (2021). Інтерактивні методи навчання: ознаки та особливості використання. *Грааль науки*, 2–3, 502–504.

17. Вітченко, А., & Рибчук, О. (2015). Діагностика сформованості фахової компетентності майбутніх викладачів ВВНЗ як педагогічна проблема. *Військова освіта*, 1(31), 50–63.

18. Власенко, О. М. (2015). Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів // Професійна педагогічна

освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 268–278.

19. Волкова, Н. П. (2018). Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля. 360 с.

20. Волошина, О. В. (2013). Педагогіка інновацій у вищій школі: навч. посібник. Вінниця. 161с.

21. Воронова, Н. (2018). Культурологічний підхід у вищій школі. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*, 23, 222–229.

22. Гавран, І. А. (2017). Методичне підґрунтя формування професійної акторської майстерності студентів у галузі аудіовізуального мистецтва. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*, 2(88), 74–79.

23. Гаврилюк, С. (2014). Використання методів арт-терапії у навчально-виховному процесі закладу освіти. *Простір арт-терапії: ресурси зцілення: Матер. XI Міжнар. міждисциплін. наук.-практ. конф. (Київ, 3–4 квітня 2014р.) / За наук. ред. А. П. Чуприкова, Л. А. Найдьоновой, О. А. Бреусенка-Кузнєцова, О. Л. Вознесенської, О. М. Скнар. К.: Золоті ворота*, 31–35.

24. Гайструк, Н. А., Солейко, О. В., Гайструк, А. В., & Нестерович, О. Л. (2014). Арт-терапія: від світового досвіду до національних пріоритетів. *Мистецтво лікування*, 2, 57–60.

25. Галкін, М. (2019). Професійні якості актора. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2(26), 48–53.

26. Галузьяк, В. М. (2021). Сутнісні характеристики особистісного розвитку. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, 66, 122–131.

27. Гамолін, П. В. (2025). Компонентно-структурний аналіз феномена «готовність майбутніх викладачів образотворчого мистецтва до роботи в позашкільних закладах освіти». *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*, 1(5), 65–71.

28. Глушечевський, В., Метрик, Р., & Стешенко, К. (2019). Сучасні виклики вищої освіти: інноваційні тренди у підготовці здобувачів. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 12, 38–41.

29. Гойденко, С. Р. (2021). Інноваційні технології як інструмент покращення навчального процесу. *Університетська освіта і наука: традиції та інновації, UESTI-2021*: матер. Міжнар. наук.-метод. конф. (Харків, 13–14 травня, 2021р.). Харків: ТОВ «Стильна типографія», 69–70.

30. Головатюк, І.Г. (2017а). Арт-терапевтичні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей. *Гуманітарні студії НАКККиМ – 2017*: матер. Міжнар. наук.-теорет. конф. (Київ, 23 листопада 2017р.). К.: НАКККиМ, 49–51.

31. Головатюк, І. (2017b). Арт-терапія у зарубіжній науковій традиції. *Науковий вісник Ужгородського ун-ту. Сер. Педагогіка. Соціальна робота*, 2(41), 63–66.

32. Головатюк, І. (2017c). Вплив арт-терапії на особистість в умовах сучасної соціально-політичної ситуації в Україні. *Соціально-правовий захист населення в умовах воєнних конфліктів та терористичних загроз*: матер. доп. та повід. Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 22 вересня 2017р.). Ужгород: ПП Роман О. І., 35–36.

33. Головатюк, І. Г. (2017d). Потенціал арт-терапевтичних технологій у підвищенні якості освіти у вищих навчальних закладах. *Вісник Луганського національного ун-ту імені Т. Шевченка*, 8(313), II, 16–23.

34. Головатюк, І. Г. (2017e). *Становлення арт-терапії як науки*. Prospects of World Science – 2017: Materials of XII International research and practice conf. (Sheffield, July 30th–August 7th, 2017). Vol.3. Sheffield: Science and Education LTD, 29–32.

35. Головатюк, І. Г. (2017f). Теоретичні основи застосування арт-терапії у процесі професійної підготовки фахівців. *Молодий вчений*, 7(47), 276–279.

36. Головатюк, І. Г. (2018a). Арт-терапевтичні технології під час підготовки майбутніх фахівців мистецького напрямку. *Професіоналізм*

педагога в умовах освітніх інновацій: матер. II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Слов'янськ, 4–5 жовтня 2018р.). Слов'янськ: Папірус, 252–256.

37. Головатюк, І. Г. (2018b). Застосування інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх акторів у контексті підвищення якості освіти в закладах вищої освіти. *Вісник Луганського національного ун-ту імені Т. Шевченка*, 8(322), I, 5–11.

38. Головатюк, І. Г. (2018c). Потенціал арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми (на прикладі Тернопільського обласного академічного театру актора і ляльки). *Соціальна робота: виклики сьогодення*. Зб. наук. праць за матер. VII Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 26–27 квітня 2018р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 29–31.

39. Головатюк, І. Г., & Яцишина, О. В. (2020). Використання арт-терапевтичних технологій в управлінні закладами освіти в США. Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія / за загальною редакцією В. П. Кравця, Г. М. Мешко. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 295–306.

40. Головатюк, І. Г. (2021a). Арт-терапія в інклюзивній освіті. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: матер. I Всеукр. міждисциплін. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 8 квітня 2021 р.) / Упор. Удич З.І. Тернопіль: ТНПУ, 49–52.

41. Головатюк, І. (2021b). Застосування арт-терапевтичних технологій в роботі зі студентами з особливими освітніми потребами. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: Зб. наук. праць за матер. X Всеукр. наук.-практ. конф./ за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук. (Тернопіль, 13–14 травня 2021р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 338–341.

42. Головатюк, І. Г. (2021c). Професійна підготовка майбутніх акторів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні проблеми освітньо-виховного процесу в умовах карантинних обмежень та дистанційного навчання*: зб. наук. праць Міжнар. наук.-метод. конф.(Харків, 6–7 квітня 2021р.). Харків: ХНУБА, 12–13.

43. Головатюк, І. (2022a). Застосування арт-терапевтичних технологій у професійній підготовці майбутніх акторів засобами ТЗН. *Філософські виміри техніки: Збірник тез III Міжнародної наукової конференції молодих учених та студентів* (Тернопіль, 1–2 грудня 2022р.)/ Упор.: А. А. Криськов, Н. В. Габрусєва. Тернопіль: ТНТУ, 125–126.

44. Головатюк, І. (2022b). Педагогічний потенціал арт-терапевтичних технологій в умовах інклюзивної освіти в ЗВО. *Соціальна робота: виклики сьогодення. Збірник наукових праць за матеріалами XI Міжнародної науково-практичної конференції* / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук (Тернопіль, 24–25 листопада 2022р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 135–138.

45. Головатюк, І., & Яцишина, О. (2022c). Ціннісні орієнтири арт-терапії в системі вищої освіти. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції* (Тернопіль, 13–14 травня 2022р.)/ Ред. кол.: Морська Н. Л., Литвин Л. М., Поперечна Г. А. Тернопіль: Вектор, 378–380.

46. Головатюк, І. (2023a). Зарубіжні підходи до використання арт-терапії у спеціальній освіті. *Соціальна робота: виклики сьогодення. Збірник наукових праць за матеріалами XII Міжнародної науково-практичної конференції* / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук (Тернопіль, 25–26 травня, 2023р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 126–129.

47. Головатюк, І. (2023b). Ціннісні орієнтири майбутніх акторів сценічного мистецтва. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: Зб. наук. праць за матеріалами V міжнар. наук-практ. конф.* (Тернопіль, 11–12 травня, 2023р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 123–126.

48. Головатюк, І. (2024a). Арт-терапевтичні технології у процесі реалізації мистецької освіти у ЗВО. *Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та перспективи: матеріали міжнародної наук.-практ. конф.* (Одеса, 21–22 листопада 2024р.). Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 71–73.

49. Головатюк, І. (2024b). Арт-терапія як засіб оптимізації соціально-психологічного клімату у творчому колективі. *Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів і дизайнерів*: матеріали VI науково-методичного семінару / Головні редактори: Г. В. Локарева, Ю. В. Гончаренко (Запоріжжя, 18 квітня 2024р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 8–11.

50. Головатюк, І. (2024c). Арттерапія в мистецькій освіті. *Професійна мистецька освіта. Методичні аспекти*: матер, IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 07 лютого 2024р.). К.: Академперіодика, 37–40.

51. Головатюк, І. Г. (2024d). Педагогічні умови формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 3(51), 60–65. doi: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-3-08>

52. Головатюк, І. (2024e). Потенціал і загрози сучасної науки. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: зб. тез VI Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 17–18 травня 2024р.). Тернопіль: ТНПУ, 277–278.

53. Головатюк, І. (2024f). Застосування арт-терапевтичних технологій в роботі театру актора і ляльки в умовах війни. *Мистецтво як культурно-освітній бренд: проблеми і пріоритети розвитку*: зб. матер. I Міжнар. симпоз., присвяченого 70-річчю членства України в ЮНЕСКО (Чернівці, 24–26 квітня 2024р.) / за заг. ред. І. І. Бойчук. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 446–448.

54. Головатюк, І. Г. (2025a). Арт-терапія як інструмент формування особистості майбутніх акторів. *Актуальні питання професійної освіти в сфері перформативного мистецтва України*: зб. тез III Всеукр. наук.-творч. конф. (Київ, 24–25 лютого 2025р.). К.: КНУТКТ імені І.К. Карпенка-Карого, 9–11.

55. Головатюк, І. Г. (2025b). Володимир Михайлович Лісовий – людина-театр: був театром, жив театром, дихав театром (світлій пам'яті режисера). *Мистецтво як культурно-освітній бренд: проблеми та пріоритети розвитку*:

зб. тез II Міжнар. симпоз., присвяченого 150-річчю заснування Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та 80-річчю заснування ЮНЕСКО (Чернівці, 21–25 жовтня 2025р.)/ за заг. ред. І. І. Бойчук. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 511–515.

56. Головатюк І. Г. (2025с). Діагностика стану готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2025, 6, 25–31.

57. Головатюк, І. Г. (2025d). Іпотерапія як метод психоемоційного розвантаження. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: Зб. наук. праць за матер. XIV Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук (Тернопіль, 24–25 квітня 2025р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 129–133.

58. Головатюк, І. Г. (2025e). Методичні рекомендації до курсу «Акторський тренінг» для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 026 Сценічне мистецтво. Тернопіль: ФОП Осадца Ю., 2025. 24с.

59. Головатюк, І. Г. (2025f). Методичні рекомендації до курсу «Майстерність актора» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності В6 Перформативні мистецтва освітньо-професійної програми «Акторське мистецтво». Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В., 2025. 32с.

60. Головатюк, І. Г. (2025g). Організація навчання майбутніх акторів сценічного мистецтва в умовах війни. *Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів та дизайнерів*: матер. Всеукр. наук.-метод. семінару (Запоріжжя, 17–18 квітня 2025р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 25–27.

61. Головатюк, І. (2025h). Ціннісні орієнтири мистецької освіти. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: зб. тез VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 15–16 травня 2025р.). Ред. кол.: Морська Н. Л., Литвин Л. М., Поперечна Г. А. Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В., 205–207.

62. Головатюк, І. (2026а). Гуманістична парадигма театральної критики XXI століття: театр як суб'єкт трансформацій. *Театр як суб'єкт трансформацій*: матер. І Міжнар. наук.-практ. конф. (Рівне, 19–20 березня 2026р.). Рівне: РДГУ, 87–90.

63. Головатюк, І. (2026b). Контрактна система в сучасному українському театрі: виклики для творчої свободи та театральної освіти. *Сучасний театр і освіта: перформативні стратегії та практики*: зб. матер. IV Всеукр. наук.-творч. конф. (Київ, 27 березня 2026р.). К.: Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, 17–20.

64. Гончаренко, С. (1997). Український педагогічний словник. К.: Либідь. 374 с.

65. Горбань, С. І. (2018). Формування професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису з використанням інноваційних технологій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Кременчук. 320 с.

66. Гордєєв, С. І. (2023). Сучасна мистецька освіта як засіб креативного підходу до формування українського актора. *Мистецтвознавство: традиції та інновації*, 1, 18–24.

67. Гусак, О. Г. (2012). Педагогічні умови розвитку інтересу до професійної діяльності в студентів ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*, 26, 521–524.

68. Дергач, М. А. (2012). Театральне мистецтво як засіб формування особистості в історії педагогічної думки та школи України в XX столітті: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ. 44 с.

69. Дерев'янка, Н. В. (2017). Виставка як умова створення креативного освітнього середовища в процесі підготовки майбутніх дизайнерів. *Молодий вчений*, 2, 479–483.

70. Десятник, Г. О., & Лимар, Л. Д. (2020). Основи акторської майстерності в екранній творчості: тексти лекції/ наук. ред. В. В. Гоян. К.: Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка. 108 с.

71. Дичківська, І. М. (2012). Інноваційні педагогічні технології : підручник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Академвидав. 352 с.
72. Дімітрова-Бурлаєнко, С. Д. (2018). Креативне освітнє середовище як чинник формування готовності студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 1, 102–107.
73. Дмітренко, Н. Є. (2019). Педагогічна характеристика автономного студента. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 86, 114–118.
74. Дорофей, С. В. (2025). Арттерапія: навчальний посібник для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за освітньо-професійною програмою Практична психологія спеціальності 053 Психологія. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 194 с.
75. Дрозденко, В. М. (2012). Використання інноваційних технологій у вищих навчальних закладах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Сер. Педагогічні науки*, 97, 112–116.
76. Дубасенюк, О. А. (ред). (2012). Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід. Житомир: Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка. 436 с.
77. Дубич, К. В. (2007). Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: дис. канд. пед. наук: 13.00.07. Рівне. 267 с.
78. Дусь, Н. А. (2008). Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця. 200 с.
79. Естетика. (2022) / за ред. Л. В. Анучиної, В. М. Пивоварова, О. В. Уманець. Х.: Право. 284 с.

80. Естетика мистецтва. (2019) / Уклад. Л. Б. Мартиненко, О. В. Гончарова. Умань: ВПЦ «Візаві». 272 с.
81. Єгорова, В. В., & Голубєва, М. О. (2009). Інноваційні педагогічні технології в сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ. *Наукові записки національного університету «Києво-Могилянська академія», 97: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 28–31.
82. Єжова, О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки», 3*, 39–43.
83. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014. (2014). *Відомості Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
84. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017. (2017). *Відомості Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
85. Запорожцева, Ю. (2023). Основні компоненти професійного саморозвитку сучасного педагога в контексті професійного стандарту. *Педагогічна Житомирщина, 2(30)*. URL: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/06/2.-%D0%97%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B6%D1%86%D0%B5%D0%B2%D0%B0-.pdf>
86. Іванова, Н. Г. (2016). Мотивація фахівця до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 1(34)*. 21–24.
87. Іващенко, А. І. (2020). Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів: дис. канд. психол наук: 19.00.07. К. 248 с.
88. Івченко, А. (2002). Тлумачний словник української мови: 4-й дод. тираж. Х.: ФОЛІО. 540 с.

89. Інноваційні педагогічні методи в цифрову епоху: навч. Посібник. (2021) / О. В. Дзябенко та ін. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута». 320 с.
90. Ішутіна, О., & Шаповалова, Є. (2018). Педагогічне моделювання як засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 7, 87–96.
91. Зязюн, І. А. (1996). Філософські проєкції освіти й освітніх технологій. *Шлях освіти*, 1, 4–9.
92. Кабанова, І. (2024). Досвід підготовки майбутніх акторів в умовах дистанційного навчання. *Культурологічний альманах*, 1, 317–325.
93. Калаур, С., & Ванюга, Л. (2024). Методичні аспекти використання тренінгових технологій під час професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*, 1, 104–114.
94. Калька, Н., & Ковальчук, З. (2020). Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів: ЛьвДУВС. 232 с.
95. Калька, Н., & Легка, А. (2024). Основи арттерапії: практичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ. 104 с.
96. Касьяненко, А. С. (2020). Креативний компонент як невід'ємна складова фахової підготовки майбутніх режисерів естради. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 3, 274–279.
97. Каташов, А. І. (2001). Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Луганськ. 20 с.
98. Керик, О. (2015). Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. *Молодь і ринок*, 2(121), 136–140.
99. Керницький, О. М. (2013). Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 38–39, 43–50.

100. Кириченко, М. О., Сорочан, Т. М., Пуховська, Л. П., Просіна, О. В., Панченко, Л. Ф., Самойленко, О. О., та ін. (уклад.). (2022). Термінологічний словник. Теоретико-методичні засади трансформації професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритого університету післядипломної освіти. Біла-Церква: ТОВ «Білоцерківдрук». 96 с.
101. Кісіль, З. Р., & Швець, Д. В. (2023). Мотивація діяльності людини: Навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. Одеса: Видавництво ОДУВС. 154 с.
102. Клековкін, О. (2010). Елементи театру (Морфологічний етюд про «Систематизовані систематичні системи»). *Мистецтвознавство України*, 11, 102–115.
103. Клімова, Г. П., Іванов, С. М., Шевченко, Л. С., та ін. (2015). Концептуальні засади становлення інноваційного суспільства в Україні: монографія / за ред. Ю. Є. Атаманової та Г. П. Клімової. Харків: Право. 452 с.
104. Кобзар, Н. (2010). Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі. *Науковий вісник Донбасу*, 3. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10knvsop.pdf>
105. Ковальчук, Л. (2020). Моделювання науково-педагогічних досліджень: Навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 520 с.
106. Коленко, А. В. (2019). Формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 305 с.
107. Колесніков, М. П., Колеснікова, О. В., Лозовой, В. О., та ін. (2003). *Естетика: навч. посіб.* За ред. В. О. Лозового. Київ: Юрінком Інтер. 208 с.
108. Коломієць, І. (2023). Інноваційні педагогічні технології як засіб модернізації вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2, 67–77.

109. Коломієць, Т. Д. (2013). Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності із застосуванням інформаційних технологій: дис. канд. пед.наук: 13.00.04. Вінниця. 255 с.
110. Колпакчи, О. (2018). Арт-терапія: курс лекцій. К.: Центр учбової літератури. 288 с.
111. Косянчук, С. В. (2021). Моделювання в педагогіці. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 583–584.
112. Кравченко, О. В. (2020). Творче освітнє середовище як умова підготовки до самовиявлення майбутнього викладача. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 69, 192–196.
113. Красовська, О. О. (2017). Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій: дис. д-ра пед.наук: 13.00.04. Житомир. 567с.
114. Кривошеєва, О. В. (2024). Організаційно-педагогічні умови використання ігрового тренінгу в професійній підготовці майбутнього актора: дис. д-ра філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Запоріжжя. 300с.
115. Кривошей, К. (2025). Педагогічні умови у структурі сучасної наукової парадигми вищої освіти. *Наука і освіта*, 2, 79–86.
116. Крижанівський, А. (2014). Формування інноваційного освітнього середовища гімназії у контексті проектування особистісного розвитку учнів: управлінський аспект. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 1, 82–86.
117. Кузікова, С. Б. (2011). Психологія саморозвитку: навч. посіб. Суми: МакДен. 149 с.
118. Кузьміна, І., & Кузьміна, О. (2021). Методика використання новітніх технологій для оцінювання роботи студентів у медичних закладах вищої освіти. *Інноваційні технології навчання: досвід впровадження та*

перспективи розвитку: матер. LIV навч.-метод. конф. ХНМУ (Харків, 17 березня 2021р.). Харків: ХНМУ, 11, 78–81.

119. Левчук, Л. Т., Панченко, В. І., Оніщенко, О. І., & Кучерюк, Д. Ю. (2010). *Естетика: підручник*. Київ: Центр учбової літератури. 520 с.

120. Легенький, М. І. (2017). Інноваційні технології у сфері освіти: організаційно-правовий аспект. *Право та інновації*, 1, 103–110.

121. Лимаренко, Л. (2012). Репетиція як форма навчально-виховного процесу у студентському театрі. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 4, 161–169.

122. Лимаренко, Л. І. (2010). Синтез та взаємодія видів мистецтва у виставах студентського театру. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 55, 306–314.

123. Лимаренко, Л. І. (2014). Тренінг із техніки мовлення: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Херсон: ХДУ. 210 с.

124. Лимаренко, Л. (2018). Тренінг як ефективна форма навчально-виховного процесу студентського театру. URL: <https://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/%D0%9B%D0%98%D0%9C%D0%90%D0%A0%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E%20%D0%9B.docx?id=313664f4-f8e0-4045-87a4-9c82250f89bb>

125. Литвин, А. В. (2022). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»*: Практичний посібник (3-тє вид.). Львів: ЛДУБЖД. 90 с.

126. Лодатко, Є. О. (2011). Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that?. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. У 2-х тт. 3(1), 339–344.

127. Локарева, Г. В., & Рак, М. С. (2021). Естетичний розвиток майбутніх акторів у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 4, 156–163.

128. Локарєва, Г. В., & Кривошеєва, О. В. (2024). Діагностика сформованості готовності майбутнього актора до професійної діяльності: наукове видання. Запоріжжя: ЗНУ. 80 с.
129. Локарєва, Г. В., & Кривошеєва, О. В. (2025). Ігровий тренінг у професійній підготовці майбутнього актора: від теорії до практики: монографія. Запоріжжя: Запорізький національний університет. 284 с.
130. Лопатьєв, А. О. (2007). Моделювання як методологія пізнання. *Теорія та методика фізичного виховання*, 8, 4–10.
131. Маланюк, Н. М. (2020). Інноваційні педагогічні технології у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 70(3), 113–118.
132. Манько, В. М. (2000). Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*, 2, 153–161.
133. Маньковська, О. Ю. (2019b). Хореографічні техніки як засіб формування сценічної майстерності майбутніх акторів у процесі фахової підготовки. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*, 12(52), 56–59.
134. Маньковська, О. Ю. (2023). Організаційно-педагогічні умови формування сценічної майстерності майбутніх акторів: моніторинг ефективності технологій та методів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 89, 121–126.
135. Марущак, О. В., Красильникова, І. В., & Висоцька, О. В. (2025). Культурологічний підхід як методологічна основа поліхудожньої освіти бакалаврів образотворчого мистецтва, декоративного мистецтва, реставрації. *Українське мистецтво у світовому культурному просторі: історія, сучасність та перспективи розвитку*: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Вінниця, 2025р.). Вінниця: ВДПУ імені М. Коцюбинського, 178–183.

136. Миронова, С. (2005). Поєднання традиційних і новітніх технологій у підготовці спеціальних педагогів. *Вісник Львівського ун-ту. Сер. Педагогічна*, 19(1), 204–208.
137. Мистецький словник-довідник для вчителів предметів художньо-естетичного циклу (за новими програмами). (2017). / Упор. С.В. Гловацький. Черкаси: КНЗ «ЧОППОП ЧОР». 44 с.
138. Міхненко, Г. Е. (2015). Критерії та показники сформованості інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету. URL: jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/download/10207/13408
139. МОН. (2024, 12 квітня). *Які професії мають високий відсоток зайнятості, а які пасуть задніх – рейтинг МОН*. УНН. <https://unn.ua/news/yaki-profesii-maiut-vysokyi-vidsotok-zainiatosti-a-yaki-pasut-zadnikh-reitynh-mon>
140. Мрака, Н., & Васюк, С. (2019). Інтерес як емоційне підкріплення мотивації до саморозвитку. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 5, 36–41.
141. Мрига, П. Н. (2011). Тлумачний словник театральних термінів. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка. 240 с.
142. Набоков, Р. Г., & Орлова, О. М. (2021). Тренінг акторської психотехніки та його вплив на творчий стан актора. *Topical Issues of Modern Science, Society and Education: Матер. II міжнар. наук.-практ. конф.* (Харків, 5–7 вересня 2021р.) URL: <http://195.20.96.242:5028/khk dak-xmlui/bitstream/handle/123456789/1569/%D0%9D%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%B2%20%D0%A0.%20%D0%93..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
143. Наволокова, Н. П. (2009). Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Х.: Видавнича група «Основа». 176 с.
144. Наказ Міністерства культури та інформаційної політики України (2021) № 741 від 30 червня. Стандарт вищої освіти зі спеціальності 026

Сценічне мистецтво для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/830/83028/026_Stsenichne_mystetstvo_bakalavr.pdf

145. Науменко, Н. (2024). Модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в умовах змішаного навчання. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*, 78, 25–33.

146. Неклюдова, Т. Б., & Пірус, М. Д. (2019). «Основи акторської майстерності» для студентів I курсу: Методичні рекомендації для мистецьких закладів фахової передвищої освіти галузь знань 02 «Культура і мистецтво» спеціальність 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності». К. 102 с.

147. Ничкало, Н. (2011). Інновації у розвитку професійної освіти в умовах ринку праці: досвід, суперечності, перспективи. *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia. Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал, українсько-польський щорічник*, XIII, 91–103.

148. Нісімчук, А. С., Падалка, О. С., & Шпак, О. Т. (2000). Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник. К.: Видавничий центр «Просвіта»; Пошуково-видавниче агентство «Книга пам'яті України». 368 с.

149. Огієнко, О., Калюжна, Т., Красильник, Ю., Радченко, Ю., Мільто, Л., Годлевська, К., & Кобюк, Ю. (2016). Інноваційні педагогічні технології: посібник. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. 317 с.

150. Окуленко, І. (2006). Психологічний аналіз професійної діяльності льотчиків та їх готовність до польотів в умовах тривалих перерв між ними. *Психологія і суспільство*, 4, 96–100.

151. Алексеева, Є. Ю. (2015). Створення творчого освітнього середовища як умова формування готовності студентів до розвитку творчого потенціалу школярів. *Сучасні проблеми науки й освіти*, (6). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23053>

152. Омельченко, А., Кравцова, Н., & Панасюк, Т. (2026). Методологія мистецької освіти в контексті компетентнісної парадигми. *Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання*, 7, 163–171.

153. Онищенко, Н. П. (2021). Вплив освітнього середовища вищої школи на формування готовності майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності. *Інноваційна педагогіка*, 31(1), 133–138.

154. Освітньо-професійна програма «Акторське мистецтво» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 026 Сценічне мистецтво галузі знань 02 Культура і мистецтво. (2022). Тернопіль: ТНПУ. 21 с. URL: https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/bakalavr/arts/B6.01_2025.pdf

155. Освітньо-професійна програма «Акторське мистецтво театру і кіно» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 02 Культура і мистецтво, спеціальність 026 Сценічне мистецтво. (2022). К.: КНУТКіТ. 18 с. URL: https://knutkt.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/AMTiK_bakalavrat.pdf

156. Освітньо-професійна програма «Акторське мистецтво театру ляльок» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 02 Культура і мистецтво, спеціальність 026 Сценічне мистецтво. (2022). К.: КНУТКіТ. 18 с. URL: <https://knutkt.edu.ua/wp-content/uploads/2025/08/OPP-AMTL-2025.pdf>

157. Освітньо-професійна програма «Сценічне мистецтво. Актор» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 026 Сценічне мистецтво галузі знань 02 Культура і мистецтво. (2022). Рівне: РДГУ. 19 с. URL: https://www.rshu.edu.ua/images/osvitni_programi/2025/op_2025_bak_b6_s_ma.pdf

158. Освітньо-професійна програма «Сценічне мистецтво (Акторське мистецтво драматичного театру і кіно, Акторське мистецтво театру ляльок, Акторське мистецтво музично-драматичного театру)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 026 Сценічне мистецтво галузі знань 02 Культура і мистецтво. (2022). Х.: ХНУМ. 19 с.

URL: <https://num.kharkiv.ua/share/docs/education/bakalavr/b6/aktorske-mystecztvo/NavchPlan-2025.pdf>

159. Освітньо-професійна програма «Сценічне мистецтво» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 026 Сценічне мистецтво галузі знань 02 Культура і мистецтво. (2022). Івано-Франківськ: ПНУ імені Василя Стефаника. 22 с. URL: https://ksmh.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/17/2025/11/op-stsenichne-myst_bak-2025.pdf

160. Осова, О. О. (2020). Теоретико-методичні засади реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. д-ра пед. наук: 011 Освітні, педагогічні науки. Харків. 571 с.

161. Остапчук, О. (2007). Професійний саморозвиток і самопроекування в системі педагогічної освіти. *Шлях освіти*, 4, 13–18.

162. Островська, М. Я. (2024) Педагогічна система підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності: дис. д-ра пед.наук: 13.00.04. Хмельницький. 502 с.

163. Отич, О. М. (2010). Педагогіка мистецтва у системі мистецьких субдисциплін педагогіки. У О. П. Рудницька (ред.), *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика* (О. В. Михайличенко, Г. Ю. Ніколаї, ред.). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 35–67.

164. Павлюк, Р. О. (2013). Артпедагогіка як наука: зміст, суть, значення та форми впровадження. *Педагогічний альманах: зб. наук. пр.*, 17, 67–73.

165. Падалка, О. С., Нісімчук, А. М., Смолюк, І. О., & Шпак, О. Г. (1995). Педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. П. Бажана. 254 с.

166. Підгурська, В. Ю. (2016). Використання тренінгових форм навчання у процесі формування професійного мовлення майбутніх учителів початкових класів. *Stan, problémy a perspektívy pedagogického štúdia a sociálnej práce: Medzinárodná vedecko-praktická konferencia* (Sládkovičovo, 28 – 29

októbra 2016r.)/ Šéfredaktor prof. JUDr. Stanislav Mráz. Sládkovičovo: Vysoká škola Danybius, 244–247.

167. Подлесна, Г., & Ільченко, А. (2018). Шляхи реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання в процесі формування особистості здобувача вищої освіти. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 79, I, 389–400.

168. Пометун, О. І. (2007). Енциклопедія інтерактивного навчання. К.: А. С. К. 141 с.

169. Пометун, О. І. (2004). Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ за заг. ред. ОВ Овчарук*. К.: КІС, 16–25.

170. Попова, О. В., & Жуков, В. П. (2022). Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до організації інтегрованого навчання учнів: монографія. Х.: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. 318 с.

171. Поскрипко, Ю. А., & Данченко, О. Б. (2019). Компетенція і компетентність: консенсус. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 33(55), 117–127.

172. Постанова КМУ «Про внесення зміни до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти» від 21 лютого 2025 р. № 188. (2025). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/188-2025-%D0%BF#Text>

173. Потюк, С. В. (2024). Проблеми формування інклюзивного освітнього середовища початкової школи засобами інноваційних технологій (кінець ХХ – початок ХХІ століття): дис. д-ра філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Дрогобич. 312с.

174. Приходченко, К. І. (2011). Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти: монографія. Донецьк: Ноулідж. 382 с.

175. Прищепов, М. М. (2024). Психолого-педагогічний супровід професійного становлення майбутніх учителів в інноваційному освітньому середовищі. *Інноваційна педагогіка*, 75, 201–204
176. Радченко, О. Я. (2020). Інноваційні технології як складова освітнього середовища сучасного закладу освіти. Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія / за заг. ред. В. П. Кравця, Г. М. Мешко. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 70–83.
177. Ребуха, Л. (ред). (2022). Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія. Тернопіль: ЗУНУ. 143 с.
178. Рибніков, С. Р. (2011). Формування готовності майбутніх екологів до професійно-орієнтованої управлінської діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ. 20 с.
179. Розлуцька, Г. М. (2011). Інноваційні технології в педагогічному процесі вищої школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка, соціальна робота*, 20, 121–123.
180. Роціна, С. М. (2011). Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів. *Педагогічний альманах*, 18, 34–38.
181. Савастру, Н. І., & Говорченко, С. М. (2025). Інформаційні технології у мистецькій освіті: нові можливості для творчого розвитку. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 24. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1427/1296>
182. Савченко, І., & Ліпницька, І. (Уклад.). (2021). Словник театрознавчих термінів і понять. Київ. 144 с.
183. Садовська, Г., & Собуцька, В. (2007). Два пера – одна любов. Тернопіль: Збруч. 448 с.
184. Санніков, Є. В. (2024). Міждисциплінарний підхід до інтеграції штучного інтелекту в мистецьку освіту: проблеми та шляхи їх вирішення. *Сучасні технології в мистецькій освіті*: матеріали Всеукраїнського науково-

педагогічного підвищення кваліфікації (Львів-Торунь, 3 червня–14 липня 2024р.). Львів – Торунь: Liha-Press, 29–31.

185. Сгібнєва, С. С. (2009). Вокальна творчість актора драматичного театру: мистецтвознавчий та психолого-педагогічний аспект: автореф. дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Харків. 17 с.

186. Сгібнєва, С. С. (2018). Роль особистісно-орієнтованого підходу в вокальній творчості драматичного актора: Театральна педагогіка і практика. *Проблеми взаємодії мистецтв, педагогіки та теорії і практики освіти*, 51, 241–257.

187. Семенова, А. В. (2006). Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса: Пальміра. 221 с.

188. Сербін, О. (2009). Систематизація читання як наслідок формування класифікаційної системи (на прикладі класифікації наук Гуго Сен-Вікторського). *Вісник Книжкової палати*, 8, 33–37.

189. Сергеєнкова, О. П. (2004). Професійна готовність фахівців культури до ситуаційно-дозвілєвого спілкування з молоддю. *Педагогічні та рекреаційні технології в сучасній індустрії дозвілля*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 4–6 червня 2004р.) К.: КНУКіМ. Ч. 2., 121–122.

190. Силко, Є. (2023). Формування творчого освітнього середовища як умова реалізації творчого потенціалу майбутніх художників. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*, 19(175), 88–92.

191. Синявський, В. В., & Сергеєнкова, О. П. (2007). Психологічний словник. Н. Побірченко (ред). К.: Науковий світ. 274 с.

192. Сиченко, В. (2010). Механізми регулювання системи освіти: сучасний стан та перспективи розвитку: монографія. Донецьк. Юго-Восток. 400 с.

193. Сімакова, С. (2022). Структура готовності майбутніх фахівців музичного мистецтва до професійного самовдосконалення. *Knowledge. Education. Law. Management*, 6(50), 21–26.

194. Сорока, О., & Баранюк, В. (2024). Особливості професійної підготовки майбутніх акторів засобами психофізичного тренінгу. *Молодь і ринок*, 1(221), 42–47.
195. Сорока, О. В., & Баранюк, В. В. (2023). Системно-діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх акторів. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 4(48), 190–195.
196. Сорока, О. В. (2015). Зарубіжний досвід підготовки арт-терапевтів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 36, 167–170.
197. Сорока, О. В. (2016). Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 40 с.
198. Сотська, Г., & Шмельова, Т. (2016). Словник мистецьких термінів. Херсон: Видавництво «Стар». 52 с.
199. Стадніченко, Н. В. (2017). Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутнього актора до професійного спілкування: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя. 397 с.
200. Стасюк, В. Д. (2003). *Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»*: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса. 280 с.
201. Стеблюк, С. В. (2011). Інноваційні технології навчання у вищій школі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка, соціальна робота*, 20, 141–142.
202. Стинська, В., Яцишин, З., & Кліщ, І. (2021). Компетентнісний підхід у вищій професійній освіті України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 79, 139–142.
203. Стрельніков, В. Ю., & Брітченко, І. Г. (2013). Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ. Полтава: ПУЕТ. 309 с.

204. Стрілець, С. І. (2015). Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге вид. допов. і переробл. Чернігів: ФОП Лозовий В. М. 544 с.
205. Сучасний психолого-педагогічний словник (2016) / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я. М. 473 с.
206. Теплицька, А. О. (2015). Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 6, 181–191.
207. Ткаченко, В. (2018). Порівняльний аналіз традиційних та інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК-2018)*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 6–7 грудня 2018 р.). Суми: ФОП Цьома С. П., 97–100.
208. Топорівська, Я. В., Ванюга, Л. С., & Калаур, С. М. (2024). Теоретико-практичні аспекти формування акторської майстерності в майбутніх акторів. *Інноваційна педагогіка*, 78(2), 107–111.
209. Топорівська, Я., Лемішка, Н., & Кирея, М. (2025). Роль тренінгу в професійній підготовці майбутніх акторів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 83(3), 316–322.
210. Тушева, В. В. (2017). Культурологічні засади вищої мистецької освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 22(1), 62–68.
211. Умова. (n.d.). In *Словопедія*. URL: <http://slovopedia.org.ua/29/53411/22581.html>
212. Федій, О. (2007). Естетотерапія. Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури. 256 с.
213. Фіцула, М. М. (2006). Педагогіка: Навчальний посібник. К.: Академвидав. 560 с.
214. Хіля, А. В., & Саранча, І. Г. (2020). Арт-терапевтичні технології в освітній соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. *Vector of modern*

pedagogical and psychological science in Ukraine and EU countries. Publishing House “Baltija Publishing”, 696–691.

215. Хриков, Є. М. (2018). *Методологія педагогічного дослідження: монографія*. Х. 294 с.

216. Хриков, Є. М. (2011). Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*, 2(60), 11–15.

217. Цюняк, О. П. (2019). Інноваційне освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти. *Інноваційна педагогіка*, 14(1), 175–178.

218. Чарнецькі, К. (1999). *Психологія професійного розвитку особистості: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07*. К.: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. 44 с.

219. Чувасов, М. (2023). Роль діагностичної діяльності в підвищенні продуктивності професійної діяльності майбутніх педагогів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 3, 40–47.

220. Шабанова, Ю. О. (2014). *Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи»*. Дніпропетровськ: ДГУ. 119 с.

221. Шапран, О., & Шапран, В. (2010а). Інноваційні технології в педагогіці та психології: їх сутність та різновиди. *Вісник Інституту розвитку дитини*, 12, 147–153.

222. Шапран, О. І., & Шапран, Ю. П. (2010b). Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 9, 108–110.

223. Шевченко, Ю. (2018). Аналіз концепту поняття «готовність» у словниковій літературі. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 22(2), 154–161.

224. Шестопал, Р. Д. (Уклад.). (2007). *Словник-довідник з культурології*. Вінниця: Нова книга. 184 с.

225. Шетеля, Н. (2022). Професійна підготовка майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв на засадах аксіологічного підходу. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 7, 27–31.
226. Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис. 744 с.
227. Шмоніна, Т. А., & Глухов, І. Г. (2011). Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Педагогічні науки*, 1(59), 65–69.
228. Штефюк, В. Д. (2021). Акторський тренінг у контексті дистанційної освіти. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 2, 334–339.
229. Штефюк, В. (2023). Інтеркультурний акторський тренінг як ефективна форма розширення та формування професійних умінь і навичок актора. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Сценічне мистецтво*, 6(2), 141–152.
230. Яблоков, С. В. (2016). Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інноваційних технологій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця. 298 с.
231. Ягупов, В. В. (2015). Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 175, 22–28.
232. Янкович, О., Беднарек, Ю., & Анджеєвська, А. (2015). Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ. 212 с.
233. Янкович, О. І., Романишина, Л. М., Бойко, М. М., Лупак, Н. М., & Паламарчук, Л. М. (2013). Освітні технології у короткому викладі: навч.-метод. посібник Тернопіль: Астон. 160 с.
234. Яцик, Т. О., & Степанюк, В. В. (2022). Словник коротких термінів з педагогіки. Луцьк: ФОП Мажула Ю. М. 50 с.
235. Akademia Teatralna im. A. Zelwerowicza w Warszawie. (2022). *Program studiów na kierunku aktorstwo od roku akademickiego 2022/2023*. URL:

<https://akademia.at.edu.pl/wp-content/uploads/sites/4/2025/09/program-studiow-na-kieurnku-aktorstwo-od-2022-2023-ze-zmianami-od-2025-26.pdf>

236. Animbom, P. (2022). Acting as therapy for personal and social development? *AFO-A-KOM: Journal of Culture, Performing and Visual Arts*. (1(2)). URL: <https://ceforpat.com/wp-content/uploads/2022/10/Acting-as-therapy-for-personal-and-social-development.pdf>

237. Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. 13th ed. L.: Kogan page. 440 p.

238. Arnold, J., Robertson, I. T., & Cooper, C. L. (1991). *Work Psychology*, London, Pitman.

239. Art Therapy Information. (2014). London: The British Association of Art Therapists. 10 p.

240. Backstage. (2025). Get ahead of the (theater) game: The actor's guide to Viola Spolin's technique. URL: <https://www.backstage.com/magazine/article/what-is-viola-spolin-technique-theater-games-74829/>

241. Batchelor, J. (2011). Innovative teachers' pedagogical efficacy in their use of emerging technologies. Doctoral dissertation. University of Pretoria. 321p.

242. Bell, C. (1989). Art as significant form. Dickie, G., Sclafani, R., Roblin, R. *Aesthetic: A critical anthology*. Boston, NY: Bedford, 73-83.

243. Bentsen, M. (n.d.). Types of acting techniques: The ultimate guide. City Headshots. URL: <https://www.cityheadshots.com/blog/types-of-acting>

244. BIMM University Berlin. (n.d.). *BA (Hons) Acting for Stage, Screen & Digital Media*. URL: <https://www.bimm-institute.de/courses/ba-hons-acting-for-stage-screen-digital-media/>

245. Blix, S. B. (2007). Stage actors and emotions at work. *Work Organization and Emotion*, 2(2), 161–172.

246. Bolton, S. C., & Boyd, C. (2003). Trolley Dolly or Skilled Emotion Manager and Moving on from Hochschild's Managed Heart. *Work, Employment and Society*, 17(2), 289–308.

247. Bolton, S. C. (2003). *Introducing a Typology of Workplace Emotion. Organisation, Work and Technology Working Paper Series*. Lancaster University : The Department of Organisation, Work and Technology.
248. BridgeTTC. (n.d.). *A guide to acting methods and techniques*. URL: <https://bridgerttc.com/blog/a-guide-to-acting-methods-and-techniques>
249. Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6, 12–24.
250. Bruscia, K. E. (2014). *Defining Music Therapy* (3rd ed.). Barcelona Publishers. 417 p.
251. Bryer, J. R, & Davison, R. A. (2001). *The Actor's Art: conversations with contemporary American stage performers*. New Brunswick: Rutgers University Press. 279 p.
252. Buchalter, S. I. (2009). *Art Therapy Techniques and Applications*. L., Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. 222 p.
253. Caballero, C. L., Walker, A., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2011). The work readiness scale (WRS): Developing a measure to assess work readiness in college graduates. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 2(1), 41–54.
254. Campbell, J. (1999). *Art-therapy, Race and Culture*. Jessica Kingsley Publishers. 332 p.
255. Cengage Group. (2025). *Cengage Group's 2025 employability report reveals growing gap between education and employment*. https://www.cengagegroup.com/news/press-releases/2025/cengage-group-2025-employability-report/?utm_source=chatgpt.com
256. Cohen, L. (2017). *The Method Acting Exercises Handbook*. Oxford: Routledge. 222 p.
257. Competency-Based Education. Updated April 2023. URL: https://www.pnpi.org/wp-content/uploads/2023/04/CBEPrimer_Apr23.pdf
258. Concordia University. (n.d.). *BFA specialization in Acting for the Theatre*. URL: <https://www.concordia.ca/academics/undergraduate/calendar/current/section-81->

[faculty-of-fine-arts/section-81-120-department-of-theatre/bfa-specialization-in-acting-for-the-theatre.html](https://www.westminster.ac.uk/faculty-of-fine-arts/section-81-120-department-of-theatre/bfa-specialization-in-acting-for-the-theatre.html)

259. Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621–656.

260. Cortés, S. (2022). *Method of motivated improvisation: Physical methods of actor training*. Doctoral dissertation summary. University of Theatre and Film Arts. 6 p.

261. Crowther, P. (2013). Understanding the signature pedagogy of the design studio and the opportunities for its technological enhancement. *Journal of Learning Design*, 6(3), 18– 28

262. Currivan, J. (2019). Between acting jobs: Cultivating creativity and self-development. URL: <https://www.spotlight.com/news-and-advice/lifestyle-wellbeing/between-acting-jobs-cultivating-creativity-and-self-development/>

263. Darity, W.A. Jr. (Ed.). (2008). International Encyclopedia of the Social Sciences: 2nd Edition. Vol. 7. MacMillan Reference USA. 679 p.

264. Davies, S. (2001). Definitions of art. *The Routledge Companion to Aesthetics* / Gaut B., Lopes D. M. (Eds.). London, New York: Routledge. pp.169–179.

265. De Beer, L. T., & Schaufeli, W. B. (2025). Casting a wider net: on the utilitarian nature of burnout assessment in the workplace. *Evaluation & the health professions*, 48(2), 238–241.

266. Denholm, C. (2023). *What do we mean by innovative teaching? A phenomenographic study of academics' perspectives*. Doctoral dissertation. University of the West of England, Bristol. 208p.

267. Dickie, G. (1973). *The Institutional Conception of Art. Language and Aesthetics*. Lawrence: University Press of Kansas, 1973. 204 p.

268. Digges, A. (2019). Preventing Actor Burnout through a Mental Health and Wellness Curriculum. *ArtsPraxis*, 6(2), 84–94.

269. Dushniy, A., Salii, V., Storonska, N., Shafeta, V., & Molchko, U. (2025). The role of creative thinking in the professional development of a performing musician. *Online Journal of Music Sciences*, 10(4), 1045–1059.

270. Education Terms Glossary. URL: <https://www.proctorfree.com/education-terms-glossary/>
271. Edutinker. (n.d.). Innovative learning environment. URL: <https://edutinker.com/glossary/innovative-learning-environment/>
272. Edwards, D. (2014). *Art Therapy: Creative Therapies in Practice*. London: SAGE. 198p.
273. Elkins, D., & Stovall, K. (2000). American Art Therapy Association, Inc: 1998-1999. Membership Survey Report. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 17, 41–46.
274. Entwistle, N. (2025). A Systems Approach to Teaching and Learning. URL: researchgate.net/publication/388225128_A_Systems_Approach_to_Teaching_and_Learning?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7InBhZ2UiOiJwcm9maWxliiwicHJldmlvdXNQYWdlIjpudWxsLCJwb3NpdGlvb2I6InBhZ2VDb250ZW50In19
275. European Consortium for Arts Therapies Education. (2005). *Directory of European training courses*. René Descartes University. 114 p.
276. Fan, M., & Cai, W. (2022). How does a creative learning environment foster student creativity? An examination on multiple explanatory mechanisms. *Current Psychology*, 41(7), 4667–4676.
277. Fareeth, K. S. (2016). A study on personality development through performing arts. *International Journal of Multidisciplinary*, 1(8), 20–26.
278. Forinash, M. (2005). Music therapy. *Expressive Therapies* (Ed. C. Malchiodi). *New Theory and Practice of Arts Therapies*. NY: The Guilford Press, 47–67.
279. Gabric, D., & McFadden, K. L. (2001). Student and Employer Perceptions of Desirable Entry-Level Operations Management Skills. *Mid-American Journal of Business*, 16(1), 51–59.
280. Gain important education outcomes: Implement a successful art therapy program within k-12 schools. (2011). *American Art Therapy Association*. URL: <http://www.americanarttherapyassociation.org/upload/toolkitarttherapyinschools.pdf>

281. Gervais, J. (2016). The operational definition of competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(2), 98–106.
282. Glossary of Training and Learning Occupational Terms. (2012). Hargill House Publishing. 83 p.
283. Golembiewski, R. T., & Munzenrider, R. F. (1988). Phases of burnout: Developments in concepts and applications. Bloomsbury Academic. 280 p.
284. Gorelick, K. (2005). Poetry therapy. *Expressive Therapies* (Ed. C. Malchiodi). *New Theory and Practice of Arts Therapies*. NY: The Guilford Press, 117–140.
285. Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110.
286. Grandey, A. A. (2003). When "the show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86–96.
287. Grotowski, J. (1971). Le nouveau testament du Theatre. *Vers un Theatre pauvre*. Lausanne: La Cite, 17–31.
288. Guthrie, J. W. (2002). Encyclopedia of education. MacMillan Reference Library. 3357 p.
289. Hannon, B., & Ruth, M. (2001). Dynamic modeling. Springer Science & Business Media. 410 p.
290. Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. The Guilford Press, New York, NY. 413 p.
291. Heath, T. (2022). Actor training in the flow state: Towards a rhetoric for play in contemporary actor training. Doctoral dissertation. University of Warwick. 213p.
292. Hida, E. Ouahi, E. H. M. B., Hassouni, T., Jbari, M., & Al Ibrahmi, E. (2025) Competency-based approach in higher education. *Journal of Southwest Jiatong University*. (1(60)).
URL: <https://www.jsju.org/index.php/journal/article/view/2100/2089>

293. Hill, A. (1948). *Art Versus Illness: a Story of Art-Therapy*. London: Allen and Unwin. 106 p.
294. Hochschild, A. (2003). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley: University of California Press. 327 p.
295. Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press, 1979. 53 p.
296. Holovatiuk, I. (2025). A model for shaping future actors' readiness for professional activities using innovative techniques. *Молодь і ринок*, 3(235), 168–172. doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.326154>
297. Imber-Black, E., & Roberts, J. (1992). *Rituals for our times: celebrating, healing, and changing our lives and our relationships*. New York: Harper Collins. 331 p.
298. Jimenez-Garcia, E., Ruiz-Lazaro, J., & Huetos-Dominguez, M. (2025). Innovative learning spaces for the university of the future: A bibliometric review (2011–2024). *Revista Espanola de Pedagogia*, 83(292), 609–628.
299. Karkou, V. (2010). Arts Therapies. Art, Dance Movement, Drama and Music Therapy. Hitting The HEAT Targets. *The Scottish Arts Therapies Forum 2010*. 60 p.
300. Katsaridou, M., & Vío, K. Theatre in education: Forms, characteristics and techniques. URL: https://www.researchgate.net/publication/380209493_THEATRE_IN_EDUCATION_Forms_characteristics_and_techniques
301. Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548.
302. Kramer, E. (2001). *Art as therapy: Collected papers*. London: Kingsley. 272 p.
303. Кrypчuk, M. (2022). Role-based Training in Staging an Educational Performance. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Сценічне мистецтво*, 5(1), 53–61.

304. Lathan, J. (n.d.). What is Educational Technology? [Definition, Examples & Impact]. URL: <https://onlinedegrees.sandiego.edu/what-is-educational-technology-definition-examples-impact/>
305. Leeman, D. R. (2025). Redefining actor training: Prioritizing mental health and ethical pedagogy in higher education actor training programs. Doctoral dissertation. Louisiana State University. 160 p.
306. Levick, M. (1969). Art therapy. *American Dance Therapy Association Proceedings, Theory and Practice of Arts Therapies*. Columbia, MD: American Dance Therapy Association, 19–20.
307. Lim, J. W., Ho, Y. C., & Chidi, B. S. (2025). Creativity and innovation are the keys to reshaping learning. *Times Higher Education*. URL: <https://www.timeshighereducation.com/campus/creativity-and-innovation-are-keys-reshaping-learning>
308. Little, D. (1996). Freedom to Learn and Compulsion to Interact: Promoting Learner Autonomy through the Use of Information Systems and Information Technologies. In: *Taking Control: Autonomy in Language Learning* / R. Remberton et al. (eds.). Hong Kong: Hong Kong University Press, 203–218.
309. Locke, E. A., & Latham, G. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *Academy of Management Review*, 29(3), 388–403.
310. Loevinger, J. (1976). Ego development: Conceptions and theories San Francisco: Jossey. 546 p.
311. Loman, S. (2005). Dance/movement therapy. *Expressive Therapies* (Ed. C. Malchiodi). *New Theory and Practice of Arts Therapies*. NY: The Guilford Press, 68–89.
312. Major, J., Tait-McCutcheon, S. L., Averill, R., Gilbert, A., Knewstubb, B., Mortlock, A., & Jones, L. (2020). Pedagogical innovation in higher education: Defining what we mean. *International Journal of Innovative Teaching and Learning in Higher Education (IJITLHE)*, 1(3), 1–18.
313. Malchiodi, C. A. (2003). *Handbook of Art Therapy*. London; NY: The Guilford Press. 480 p.

314. Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (eds.) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis, 19–32.
315. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
316. Maxwell, I., Seton, M., & Szabó, M. D. (2015). The Australian Actors' Wellbeing Study: A Preliminary Report. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Australian-Actors%27-Wellbeing-Study%3A-A-Report-Maxwell-Seton/b47afe68cedfd2b8695f442841dba6788fff418d>
317. McCarthy, K. F., Brooks, A., Lowell, J., & Zakaras, L. (2001). *The performing arts in a new era*. Santa Monica: RAND. 137p.
318. McNamara, A. (2023). *The lived experience of contemporary actor training*. Doctoral dissertation. University of Surrey. 84 p.
319. McNiff, S. (2004). *Art heals: How creativity cures the soul*. Shambhala Publications. 336 p.
320. Meisner Technique Studio. (n.d.). What is the Meisner technique? URL: <https://themeisnertechniquestudio.com/meisner-technique/>
321. Merlin, B. (2018). *Acting: The Basics*. 2nd edition. NY: Routledge. 204 p.
322. Merriam-Webster Dictionary URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/art%20therapy>
323. Mukan, N., Chubinska, N., & Zhongjun, G. (2023). Competency-based approach in higher education: The main concepts. *Академічні візії*, 17. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/475>
324. Naumburg, M. (1966). *Dynamically-oriented art therapy: Its principles and practice*. New York: Grune & Stratton. 168 p.
325. Nawrot, M., Kopij, E., Suska, E., Woroniuk, A., & Kuczyńska, A. (2017). Klasyfikacja rodzajów, metod, technik i form terapii zajęciowej. URL: <http://tz.skn.tu.koszalin.pl/tz1.pdf>

326. Northern Kentucky University. (n.d.). *Acting (BFA)*. URL: https://www.nku.edu/academics/artsci/about/SchoolOfTheArts/programs/theatre/programs/actingbfa.html?utm_source=chatgpt.com
327. OECD (2013), *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. 221 p.
328. Ozmen, K. S. (2011). Acting and Teacher Education: The BEING Model for Identity Development. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(2), 36–49.
329. Pfeifer, J. H., & Peake, S. J. (2012). Self-development: integrating cognitive, socioemotional, and neuroimaging perspectives. *Developmental cognitive neuroscience*, 2(1), 55–69.
330. Plato. (1955). *The Republic*. Trans. H. D. P. Lee, London: Penguin. 405 p.
331. Psychology Today. (n.d.). *Art therapy*. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/therapy-types/art-therapy>
332. Rakovec-Felser, Z. (2011). Professional Burnout as the State and Process – What to Do? *Collegium Antropologicum*, 35(2), 577–585.
333. Rapp, I. (2024). Training the next generation: Acting pedagogy and the future of performance. *Advice Your Career*. URL: <https://www.castingnetworks.com/news/training-the-next-generation-acting-pedagogy-and-the-future-of-performance/>
334. Ritzer, G. (Ed.). (2007). *The Blackwell encyclopedia of sociology* (Vol. 1479). Malden, MA: Blackwell. 5658 p.
335. Robb, A. E., Due, C., & Venning, A. (2018). Exploring psychological wellbeing in a sample of Australian actors. *Australian Psychologist*, 53(1), 77–86.
336. Robbins, A. (1988). *The psychoaesthetic experience: An approach to depthoriented treatment*. New York: Human Sciences Press. 301 p.
337. Robins, R. W., Tracy, J. L., & Trzesniewski, K. H. (2008). Naturalizing the self. In: John, O. P., Robins, R. W., Pervin, L. A. (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, 3rd ed. NY, Guilford, 375–398.

338. Royal Academy of Dramatic Arts. (n.d.). *BA Acting (Hons) programme specification*. URL: <https://www.rada.ac.uk/courses/ba-hons-acting/>
339. Roznowski, R. (2015). Transforming actor education in the digital age. *Theatre Topics*, 25(3), E-1.
340. Rubin, J. A. (2016). *Approaches to Art Therapy: Theory and Technique*. NY; London: Routledge. 511 p.
341. Ruth, M. (2024). *Conceptual model*. In *Research Starters: Social Sciences and Humanities*. EBSCO Information Services. URL: <https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/conceptual-model>
342. Sandel, M. (2012). *The Moral Limits of Markets: What money cannot buy*. London: Allen Lane. 244 p.
343. Schaverien, J., & Odell-Miller, H. (2005). The arts therapies. In: *Oxford Textbook of Psychotherapy*. Gabbard, G. O., Beck, J. S., & Holmes, J. (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 87–94.
344. Schlitz, M., Amorok, T., & Micozzi, M. (2005). *Consciousness and healing: Integral Approaches to Mind/Body Medicine*. St. Louis, MO: Elsevier. 585 p.
345. Schneller, A. J. (2008). *Experiential environmental learning: A case study of innovative pedagogy in Baja Sur, Mexico*. Doctoral dissertation. The University of Arizona. 208 p.
346. Serlin, I. A. (2007). Theory and practices of art therapies: Whole person integrative approaches to healthcare. In: Serlin I. A., Sonke-Henderson J., Brandman R., Graham-Pole J. *Praeger perspectives. Whole person healthcare. Vol. 3. The arts and health*. Westport, CT : Praeger Publishers, 107–119.
347. Seton, M. (2008). “Sticks and stones may hurt my bones but words will never hurt me?” How drama texts shape acting bodies for better or worse. 2008. URL: http://www.academia.edu/244485/Sticks_and_stones_may_break_my_bones_but_words_will_never_hurt_me_How_drama_texts_shape_acting_bodies_for_better_or_worse

348. Stošić, L. (2015). The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1), 111–114.
349. Syler, C. (2016). *Actor coaching: Talking performance into being*. Doctoral dissertation. University of Pittsburgh. 178 p.
350. Symonds, J. E., & O’Sullivan, C. (2017). Educating young adults to be work-ready in Ireland and the United Kingdom: A review of programmes and outcomes. *Review of Education*, 5(3), 229–263.
351. Sweeny, R. W. (2017). Digital media and art education. *Studies in Art Education*, 58(1), 54–65.
352. Takeda, Y. (2018). *How to connect: A journey to form pedagogical principles for sustainable, flexible actor training*. Master’s thesis. 83 p.
353. Tate. (n.d.). *Significant form*. URL: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/s/significant-form>
354. Taylor, S. L. (2016). Actor training and emotions: Finding a balance. Doctor of Philosophy Thesis. Edith Cowan University; Western Australian Academy of Performing Arts. 304 p.
355. The British Association of Art Therapists: official web-site. URL: <http://www.baat.org/About-Art-Therapy>
356. UCLA Centre For Health Policy: official web-site. URL: <http://healthpolicy.ucla.edu/Pages/home.aspx>
357. UNESCO. (n.d.). *Performing arts (such as traditional music, dance and theatre)*. UNESCO official website. URL: <https://ich.unesco.org/en/performing-arts-00054>
358. UNESCO. (2006). Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: *Building Creative Capacities for the 21st Century* (Lisbon, 6–9 March 2006). 26 p.
359. Université de Caen Normandie. (n.d.). *Bachelor’s degree: Performing Arts (Arts du spectacle)*. URL: <https://uniform.unicaen.fr/catalogue/formation/l/5697-licence-arts-du-spectacle?lang=en>

360. University of Reading. (n.d.). *BA Acting and Performance*. URL: https://www.reading.ac.uk/ready-to-study/study/subject-area/film-and-television-ug/ba-acting-and-performance?utm_source=chatgpt.com
361. Valbuena, A. F., & Boermans, M. (2015). Developing Key Competencies Through Theatre Practice. URL: <https://www.resad.es/ecole/2015/guia-buenas-practicas.pdf>
362. Valdez, E. C., Valtoribio, H. T. C., Perez, M. O., Samson, Z. K. T., & Pumihic, M. B. (2025). Employability Skills Perception of Employers and Student Interns. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 6(8), 4238–4258.
363. Waller, D., Dokter, D., Gersie, A., Karkou, V., Redsull, H., et al. (2004). Subject benchmark statement: healthcare programmes, phase 2: Arts Therapy, QAA 05909/04.
364. Warr, P. B. (1987). *Work, Unemployment and Mental Health*. Oxford: Clarendon Press. 384 p.
365. Weitz, M. (1956). The Role of Theory in Aesthetics. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15, 27–35.
366. West, C. (2025). The Role of Performing Arts in Personal Development. *Curtain Callers*. URL: <https://www.curtaincallers.com/post/the-role-of-performing-arts-in-personal-development>
367. Wharton, A. S. (2009). The sociology of emotional labor. *Annual Review of Sociology*, 35, 147–165.
368. World Health Organization. (2019, May 28). *Burn-out an “occupational phenomenon”*: *International Classification of Diseases*. URL: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
369. Wyke, R. M. C. (2013). Teaching creativity and innovation in higher education. Doctoral dissertation. University of Pennsylvania. 157 p.
370. Yale School of Drama. (n.d.). *Acting: Plan of study*. <https://www.drama.yale.edu/training/acting/plan-of-study/>

371. Zainuddin, N., Zakaria, M. H., & Aris, A. (2025). Studio-Based Learning in Higher Education: A Systematic Review of Pedagogical Approaches in Art and Design. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 10(60), 426–434.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зарубіжний досвід підготовки акторів сценічного мистецтва

Аналіз бакалаврських програм підготовки майбутніх акторів у ЗВО Великої Британії, Німеччини, Франції, Канади та США засвідчує, що підготовка акторів сценічного мистецтва розрахована на три роки. Водночас у більшості проаналізованих програм простежується чітка трирівнева логіка, коли перший рік навчання присвячено фундаментальній підготовці і вивченню таких освітніх компонент: «Голос», «Рух», «Основи акторства», «Імпровізація», «Вступ до кіноакторства» тощо.

Під час другого року навчання відбувається інтеграція технік і стилістична диференціація під час опанування студентами освітніх компонент «Класична вистава», «Сучасна вистава», «Акторська гра перед камерою», «Драматургія» тощо. Третій рік підготовки бакалаврів – майбутніх акторів відзначається спрямованістю на професіоналізацію та публічні проекти – під час останнього року бакалаврської програми студенти працюють над такими навчальними дисциплінами: «Дипломна вистава», «Дипломний показ», «Професійний розвиток», «Професійне портфоліо актора» тощо.

Трирівнева логіка (фундаменталізація – інтеграція – професіоналізація) простежується у програмах Королівської академії драматичного мистецтва (Велика Британія), Редінгського університету (Велика Британія), Університету Конкордія (Канада), Університету Північного Кентукі (США) та Університету ВІММ (Німеччина), де структура модулів чітко корелює з поступовим ускладненням професійних завдань і зростанням автономії здобувача освіти (Royal Academy of Dramatic Art; University of Reading; BİMM University Berlin; Concordia University; Northern Kentucky University).

Доволі цікавою є система підготовки акторів у Великій Британії. У сфері мистецької освіти країна не орієнтується на Болонську модель організації навчання, зберігаючи власну історично сформовану систему професійної підготовки. Театральна освіта розвивалася ще на межі ХІХ–ХХ ст. у форматі спеціалізованих студій та консерваторських шкіл, що зумовило специфіку сучасних програм. Зокрема у Королівській академії драматичного мистецтва функціонує автономна інституційна система підготовки, яка передбачає багаторівневий конкурсний відбір абітурієнтів із комплексною оцінкою їхніх психофізичних, голосових і пластичних характеристик. Такий підхід засвідчує збереження консерваторської моделі інтенсивної майстерної підготовки, орієнтованої на високі професійні стандарти (Royal Academy of Dramatic Art).

У британських і північноамериканських програмах чітко домінує практична складова (60–75 % фахових кредитів). Наприклад, у програмі Університету Конкордії із 60 кредитів спеціалізації 30 кредитів становлять студійні курси з акторської майстерності, голосу та руху, і ще 6 кредитів – публічні проекти (Concordia University). У програмі Університету ВІММ практична складова поєднується з роботою в умовах реального продакшену

(«Багатокамерна зйомка», «Дипломний показ», «Кіновиробництво») (WIMM University Berlin). Теоретичні дисципліни виконують переважно інструментальну функцію, слугуючи аналітичною основою для сценічної інтерпретації, а не автономним академічним блоком. Таким чином, домінування практики відображає діяльнісно-перформативну парадигму сучасної акторської освіти, орієнтовану на формування професійної автономії та готовності до роботи в індустріальному середовищі.

Однією з провідних театральних шкіл США є Єльська школа драми, де підготовка акторів здійснюється в межах трирічної програми. Відповідно до навчального плану спеціалізації «Акторське мистецтво», упродовж першого року студенти опановують такі освітні компоненти «Основи театру і драматургії», «Основи творчої співпраці», «Голос I», «Сценічне мовлення і діалекти (I курс)», «Спів I», «Тіло як джерело», «Сценічний бій I», «Аналіз тексту I», «Режисерська майстерня з грецької трагедії» тощо. Характерною особливістю є пролонгований характер фахових дисциплін: «Голос I–III», «Акторська майстерність I–III», «Спів I–III», «Сценічний бій I–III» вивчаються протягом усього періоду навчання, що забезпечує безперервність формування виконавської техніки та поступове ускладнення професійних завдань (Yale School of Drama).

Найбільш академізованою є французька модель професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва (Університет Кан-Нормандія), де значну частину навчального часу відведено «Історії мистецтва», методології досліджень, теоріям комунікації та літературному блоку. Тут спостерігається баланс між гуманітарною підготовкою і практикою, що наближує програму підготовки до університетської, а не консерваторської моделі (Université de Caen-Normandie).

Варто звернути увагу і на польський досвід підготовки акторів сценічного мистецтва. Аналіз освітньої програми Театральної академії імені Александра Зельверовича (Варшава) засвідчує, що підготовка акторів триває 10 семестрів (5 років) та завершується здобуттям ступеня магістра мистецтв. Це наскрізна магістерська програма, що не передбачає здобуття бакалаврського рівня вищої освіти. Уже з першого року вибудовується послідовна система професійного зростання: від опанування таких освітніх компонент як «Вступ до акторського мистецтва», «Базові акторські завдання» до вивчення дисциплін «Основи діалогічних сцен у прозі», «Віршовані діалогічні сцени», «Робота над роллю» та «Роль у дипломній драматичній виставі». Практичний компонент охоплює багаторічні цикли «Техніка мови», «Техніка і виразність мови актора», «Постановка голосу в мовленні та співі», «Ритміка», «Сучасний танець», «Тіло в русі», «Акторська імпровізація» тощо.

Теоретико-гуманітарний блок представлений дисциплінами «Історія театру і драми», «Історія літератури з елементами поезики», «Історія мистецтва», «Антропологія культури» тощо. Завершується навчання підготовкою магістерської роботи під час вивчення дисципліни «Магістерський семінар» і дипломної вистави – «Сценічні практики» та

захистом магістерської роботи, що засвідчує інтеграцію інтенсивної сценічної підготовки з академічно-дослідницькою складовою (Akademia Teatralna im. A. Zelwerowicza w Warszawie, 2022).

Однією з виразних тенденцій програм підготовки майбутніх акторів у західноєвропейських та північноамериканських ЗВО є системна інтеграція сценічного, екранного та цифрового аспектів в межах єдиної освітньої траєкторії. Якщо традиційна модель підготовки була орієнтована передусім на драматичний театр, то сучасні програми розширюють професійний профіль актора до мультиплатформенного формату. Так, у Редінгському університеті і Університеті Північного Кентукі впроваджено модуль «Екранне акторське мистецтво», який формує навички роботи з камерою як окрему професійну компетентність (University of Reading; Northern Kentucky University). У програмі Королівської академії драматичного мистецтва підготовка до сценічних постановок поєднується з «Кіновиробництвом», що передбачає розуміння специфіки кінематографічного процесу (Royal Academy of Dramatic Art).

Водночас Університет ВІММ розширює підготовку до сфери цифрових медіа (робота з багатокамерною зйомкою, онлайн-платформами, короткими форматами відеоконтенту) (BIMM University Berlin). Це свідчить про зміну моделі професійної ідентичності актора: підготовка більше не обмежується театральною сценою, а орієнтується на здатність адаптувати техніку гри до різних медіаформатів, враховуючи специфіку камери, монтажу, крупного плану та цифрової дистрибуції. Таким чином, інтеграція сценічної й екранної складових відображає трансформацію акторської освіти в умовах медіатизації культури та зростання креативних індустрій.

Слід наголосити, що в проаналізованих програмах простежується цілеспрямоване включення модулів, спрямованих на входження випускника у професійне середовище: «Техніка проходження прослуховувань» (University of Reading), «Професійне стажування» (Royal Academy of Dramatic Art), «Професія актора» (Concordia University), «Креативна індустрія» (BIMM University Berlin), «Театр і танець як професія» (Northern Kentucky University). Названі освітні компоненти не є додатковими або факультативними, а інтегровані в обов'язкову складову підготовки. Вони формують у здобувачів освіти не лише виконавські навички, а й розуміння структури креативних індустрій, механізмів агентської співпраці, контрактних відносин, самопрезентації та побудови професійного портфоліо. Таким чином, актор розглядається не лише як художній виконавець, а як суб'єкт культурного ринку, здатний до самоменеджменту й стратегічного планування кар'єри. Це свідчить про перехід від суто мистецької моделі підготовки до моделі, що поєднує мистецьку майстерність із підприємницькою компетентністю.

Додаток Б

Система ключових понять у контексті технологій в освіті

Поняття	Коротка характеристика
Технології в освіті	Це поняття умовно можна пов'язати з використанням технічних засобів навчання (Розлуцька, 2011).
Педагогічна технологія	Сукупність методів і засобів організації педагогічного процесу (Там само).
Освітня технологія	Є більш широким поняттям, ніж, наприклад, педагогічна технологія, оскільки може охоплювати не лише педагогічні, але й соціальні, соціально-політичні, культурологічні, психологічні й інші аспекти. Мають такі функції: відображення загальної стратегії розвитку освіти, формування єдиного освітнього простору та прогнозування результатів, а також визначення стандартів відповідно до освітніх цілей (до прикладу, концепції освіти чи системи освіти, як-от гуманістична концепція або система освіти в Україні) (Там само).
Структура освітньої технології	Структура освітньої технології містить технологію навчання, технологію виховання і технологію управління (Янкович та ін., 2013).
Технологія навчання	Моделює процес засвоєння знань з конкретного предмета або теми, визначає оптимальний шлях опанування матеріалу та забезпечує ефективне досягнення навчальних цілей. Це науково обгрунтований дидактичний проект, що забезпечує вищу ефективність і надійність результату порівняно з традиційним навчанням (Коломієць, 2023).
	Системний підхід до організації та оцінювання навчального процесу, що враховує ресурси та їх взаємодію для оптимізації освіти. Вона застосовує наукові принципи для планування та проведення навчання, орієнтованого на конкретні цілі, поєднує теорію з практикою та передбачає перевірку методів через емпіричний аналіз і використання аудіовізуальних засобів (Гончаренко, 1997 (за визначенням ЮНЕСКО)).
	Система методів і засобів досягнення цілей управління навчальним процесом (Стрельников, Брітченко, 2013).

Додаток В

Система інноваційних педагогічних технологій у вищій освіті: основні види та характеристики

Технології	Коротка характеристика і автори
-------------------	--

Особистісно-орієнтовані технології	Орієнтовані на індивідуалізацію навчання та розвиток особистості студента як суб'єкта освітнього процесу (Клімова та ін., 2015; Шапран, 2010а)
Інтеграційні технології	Забезпечують інтеграцію міжпредметних знань, умінь і видів діяльності (Там само)
Коллективної дії	Спрямовані на організацію навчання через взаємодію та співпрацю студентів (Там само)
Інформаційні технології	Використання методів і засобів опрацювання інформації за допомогою ІКТ (Там само).
Дистанційні технології	Організація навчання у віддаленому форматі з використанням цифрових засобів (Там само)
Творчо-креативні технології	Спрямовані на розвиток творчого мислення та креативності студентів (Там само).
Модульно-розвивальні технології	Побудовані на структурованому модульному поданні змісту навчання (Там само)
Модульно-рейтингові технології	Організація такої системи навчання, в основі якої лежить розподіл навчальної інформації за окремими модулями і орієнтованої на підвищення інтересу студентів до результатів навчання (Шапран, 2010а)
Структурно-логічні технології	Поетапна організація навчального процесу відповідно до дидактичних завдань (Бахтіярова та ін., 2017)
Інтеграційні	Інтеграція знань і видів діяльності в межах навчальних курсів (Там само)
Професійно-ділові ігрові технології	Моделювання професійних ситуацій через ігри та тренінги (Там само)
Тренінгові технології	Відпрацювання практичних навичок, алгоритмів навчально-пізнавальної діяльності і способів розв'язання різних видів завдань у структурованому форматі тренінгу (Шапран, 2010а; Бахтіярова та ін., 2017)
Інформаційно-комп'ютерні технології	Навчання через цифрові платформи та програмні засоби (Бахтіярова та ін., 2017; Ребуха, 2022)
Діалогові технології	Навчання, побудоване на діалоговій взаємодії з метою вирішення через за допомогою діалогу проблемних питань, що в науці не мають єдиного трактування (Бахтіярова та ін., 2017; Шапран, 2010а)
Модульне навчання	Організація навчання через самостійне опанування модулів (Огієнко та ін., 2015; Ребуха, 2022)

Проектні технології	Діяльність студентів спрямована на створення практичного результату через виконання навчальних проєктів (Шапран, 2010а; Янкович та ін., 2015)
Інтерактивні технології	Навчання через активну взаємодію студентів між собою, а також із викладачем (Пометун, 2007; Янкович та ін., 2015)
Ігрові технології	Моделювання навчальних і професійних ситуацій у формі гри (Огієнко та ін., 2015; Шапран, 2010а).
Контекстне навчання	Відтворення умов майбутньої професійної діяльності (Там само)
Технології розвитку критичного мислення	Формування аналітичних і рефлексивних умінь (Там само)
Технології розвитку творчості	Активізацію серед студентів інтересу до навчально-пізнавальної діяльності за допомогою творчих завдань (Шапран, 2010а)
Технології формування творчої особистості	Розвиток здатності до створення нового та оригінального (Янкович та ін., 2015)
Дослідницькі технології	Організація навчання через науковий пошук і аналіз (Огієнко та ін., 2015).
Кейс-стаді	Аналіз реальних професійних ситуацій і прийняття рішень (Огієнко та ін., 2015; Бахтіярова та ін., 2017)
Мультимедійні (медіа-) технології	Використання цифрових засобів для представлення навчальної інформації (Огієнко та ін., 2015; Ребуха, 2022)
Технології проблемного навчання	Навчання через розв'язання проблемних ситуацій (Янкович та ін., 2015)
Технології цілепокладання та життєтворення	Усвідомлення цілей і завдань обраного фаху, віра у свої можливості та успіх (Шапран, 2010а)

Приклади вправ із використанням арт-терапевтичних технологій

Вправа «Каракулі»

Мета: дослідження емоційних станів і внутрішніх переживань студентів, зниження психоемоційного та м'язового напруження, стимулювання самовираження й саморозкриття.

Арт-терапевтичні технології: образотворча терапія, музикотерапія.

Обладнання: аркуші паперу формату А4 або А3, олівці, фарби, пензлики, аудіозаписи творів (на вибір: Ludovico Einaudi «Nuvole Bianche, Una Mattina»; Max Richter «On the Nature of Daylight»; Yann Tiersen «Comptine d'un autre été: L'après-midi»; Arvo Pärt «Spiegel im Spiegel»; Hans Zimmer «Time»; Philip Glass «Opening»).

Форма роботи: індивідуальна з елементами групової взаємодії.

Тривалість виконання: 10 хв.

Хід вправи:

Студентам пропонується прослухати музичний твір, зосередившись на його ритмі, настрої та емоційному забарвленні. У процесі слухання учасники мають уявити образи або асоціації, які виникають під впливом музики, а потім передати їх на папері за допомогою спонтанних ліній, крапок, штрихів і каракуль. Важливо, щоб студенти не прагнули створити конкретне зображення, а вільно виражали свої внутрішні відчуття та емоції.

Після завершення малювання учасникам пропонується уважно розглянути власний малюнок, спробувати побачити у ньому певні образи, асоціації чи символи, а також осмислити емоції, які виникали у процесі творчої діяльності. Після цього проводиться обговорення виконаної роботи.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Які асоціації виникають у вас під час споглядання малюнка?
2. Які емоції викликає створене зображення?
3. Чи пов'язаний малюнок із вашими актуальними переживаннями або внутрішнім станом?
4. Чи виникали труднощі у процесі виконання вправи?
5. Яку назву ви б дали своєму малюнку?

Коментар:

Для виконання вправи використовується інструментальна музика з виразною динамікою та емоційною насиченістю, яка не містить текстового компоненту, щоб не відволікати учасників від внутрішнього переживання. Доцільними є твори класичної та неокласичної музики з поступовою зміною темпу, ритму й настрою.

Вправа сприяє емоційному розвантаженню, зниженню внутрішньої напруги та активізації спонтанного самовираження. Для викладача важливими є спостереження за рівнем включеності студентів у процес творчої діяльності, готовністю до спонтанного малювання, а також емоційними реакціями, що

виникають під час і після виконання вправи. Аналіз характеру ліній, інтенсивності штрихування, вибору кольорів та загального настрою композиції може слугувати додатковим джерелом інформації про емоційний стан учасників і особливості їхнього самосприйняття.

Вправа «Текст як дія»

Мета: розвиток сценічного мислення та емоційної чутливості через тілесне й емоційне проживання літературного тексту; усвідомлення внутрішніх станів персонажів і власних емоційних реакцій у процесі інтерпретації; зниження емоційної скутості, розвиток емпатії, навичок самовираження та емоційної саморегуляції; формування здатності переводити текст у дію та особистісний досвід.

Арт-терапевтичні технології: бібліотерапія, драматерапія.

Обладнання: тексти літературних уривків (на вибір: Ф. Кафка «Перевтілення» (початок і сцени ізоляції Грегора Замзи); Е. Гемінгвей «Старий і море» (фрагменти внутрішньої боротьби старого Сантьяго); Г. Ібсен «Ляльковий дім» (сцени внутрішнього конфлікту Нори); Леся Українка «Лісова пісня» (діалоги Мавки і Лукаша); Іван Франко «Зів'яле листя»; Валер'ян Підмогильний «Місто» (сцени внутрішніх трансформацій Степана Радченка); Василь Стефаник «Камінний хрест», «Новина»), вільний простір для руху, за потреби – музичний супровід (фонова музика), елементи простого реквізиту (за вибором студентів).

Форма роботи: групова.

Тривалість виконання: 30–40 хв.

Хід вправи:

Студенти отримують уривки літературних творів (прозових, поетичних або драматичних). Спочатку пропонується не аналітичне, а чуттєве занурення в текст: студенти читають уривок і відмічають, які емоції, тілесні реакції або образи він у них викликає (напруга, тепло, страх, опір, цікавість тощо).

Далі група переходить до переведення тексту в дію:

- визначає надзавдання твору як внутрішній імпульс або емоційне ядро;
- виділяє ключові «дії» персонажів (що вони насправді роблять емоційно і психологічно, а не лише говорять);
- через прості тілесні вправи (рух, пози, дистанція, пауза, голос) пробує прожити стани персонажів;
- створює короткі сценічні етюди, де головним є не текст, а пережита дія.

Після цього виконується обговорення з елементами рефлексії.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Які емоції виникли у вас під час читання тексту? Де вони відчувалися в тілі?
2. Чи був момент внутрішнього спротиву або сильного емоційного відгуку?
3. Що персонаж насправді «робить» у цій ситуації емоційно?

4. Чи змінилося ваше розуміння героя після проживання його стану тілом?

5. Які власні переживання або досвід відгукнулися під час роботи?

6. Що було легше: аналізувати чи проживати? Чому?

7. Як через дію змінився ваш емоційний стан?

Коментар:

Вправа спрямована на поєднання аналітичного та емоційно-тілесного освоєння літературного тексту як сценічної дії. У процесі її виконання студенти навчаються не лише інтерпретувати зміст твору, а й проживати його через емоції, рух, голос і тілесні реакції, що активізує емоційну пам'ять, уяву та здатність до сценічного перевтілення.

Важливим результатом є розвиток сценічного мислення, емпатії та здатності усвідомлювати внутрішні стани як персонажів, так і власні. Студенти набувають досвіду емоційного відгуку на текст, вчать розпізнавати власні реакції, переводити їх у сценічну дію та використовувати як ресурс у творчій діяльності. Вправа сприяє зниженню внутрішньої напруги, подоланню емоційних блоків і розвитку навичок саморегуляції у сценічній роботі.

Особливе значення має групова взаємодія та рефлексія, які формують атмосферу довіри, підтримки та відкритості до різних інтерпретацій. Викладачеві доцільно орієнтувати студентів на особистісне проживання тексту, заохочувати тілесне дослідження емоційних станів, зміну дихання, руху, темпу й голосу як способів виявлення внутрішньої дії. Важливо створювати безпечний простір, у якому будь-який емоційний досвід сприймається як цінний ресурс, а завершення вправи відбувається через м'яку рефлексію та усвідомлення набутого сценічно-особистісного досвіду.

Вправа «Містечко»

Мета: розвиток відчуття групової єдності, удосконалення навичок міжособистісної взаємодії та створення сприятливого соціально-психологічного клімату у студентському колективі.

Арт-терапевтична технологія: образотворча терапія.

Тривалість виконання: 20 хв.

Форма роботи: групова.

Хід вправи:

Учасникам пропонується спільний аркуш паперу формату А2, на якому кожен студент обирає місце для зображення власного будинку. Після завершення малюнків кожен коротко презентує свій будинок, розповідаючи про його мешканців, їхні заняття, спосіб життя чи професію (до 1 хвилини на відповідь).

Далі студенти визначають 3–4 будинки, які викликають у них найбільшу симпатію або зацікавлення, та з'єднують їх із власним будинком доріжками. У результаті формується спільний простір – умовне містечко. Після цього група спільно обирає назву містечка й доповнює композицію необхідними

елементами інфраструктури: парками, магазинами, школами, озерами, майданчиками тощо. Після завершення творчої роботи проводиться колективне обговорення.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Яким є ваш будинок і хто в ньому мешкає?
2. Які будинки розташовані поряд із вашим?
3. Наскільки комфортним для вас є таке сусідство?
4. До яких будинків ви провели доріжки та чому зробили саме такий вибір?
5. Які будинки викликають у вас симпатію, цікавість або настороженість?
6. Чи достатньо вам було простору для зображення власного будинку?
7. Чи задовольняє вас місце розташування вашого будинку в містечку?

Коментар:

Вправа має соціометричний характер і дає можливість виявити особливості міжособистісних взаємин у студентській групі: наявність мікрогруп, симпатій та антипатій, неформальних лідерів і студентів, які можуть почуватися ізольовано. Характеристика та розміри будинку відображають індивідуально-психологічні особливості автора, а його розташування на аркуші може свідчити про соціальний статус студента в колективі. Наявність занедбаних або відокремлених будинків може вказувати на труднощі у взаємодії чи відчуття відчуженості окремих учасників. Використання яскравих кольорів, різноманітність деталей та активне наповнення простору містечка свідчать про позитивний емоційний фон і сприятливий соціально-психологічний клімат у групі.

Вправа «Знайомство зі страхом»

Мета: усвідомлення страхів, пов'язаних із публічними виступами, сценою та взаємодією з аудиторією, виявлення причин їх виникнення, опрацювання емоційних переживань і зниження рівня сценічної тривожності та внутрішнього напруження.

Арт-терапевтичні технології: образотворча терапія, глинотерапія.

Обладнання: аркуші паперу формату А4, олівці, фарби, пензлики, глина.

Форма роботи: індивідуальна.

Тривалість виконання: 20 хв.

Хід вправи:

Студенти отримують завдання створити образ власного страху за допомогою малюнка або ліплення з глини. Учасники мають зобразити фігуру, істоту чи символ, який асоціюється з їхнім найбільш значущим страхом або тривожним переживанням. Під час виконання вправи акцент робиться не на художніх здібностях, а на можливості вільного вираження внутрішніх емоцій та переживань через творчий процес.

Після завершення роботи викладач організовує своєрідне «знайомство» студента зі створеним образом страху за допомогою серії рефлексивних запитань. Метою такого діалогу є усвідомлення особливостей страху, його емоційного змісту та можливих шляхів взаємодії з ним.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Хто або що зображено на малюнку (чи виліплено)?
2. Якими рисами можна охарактеризувати цей образ?
3. Який він: добрий чи злий, безпечний чи небезпечний, сильний чи слабкий?
4. Уявіть, що цей образ звертається до вас. Що він говорить? Що ви могли б відповісти йому?
5. Чи могли б ви подружитися з ним?
6. Хто або що могло б допомогти вам у взаємодії з ним?
7. Чи можна домовитися з цим страхом?
8. Чи хотіли б ви позмагатися або протистояти йому?
9. Чи виникає бажання змінити цей образ? Якщо так, то як саме?
10. У якій частині тіла, на вашу думку, «живе» ця емоція?
11. Яка життєва ситуація найбільше пов'язана з виникненням цього страху?
12. Якщо б страх був твариною або істотою, то ким саме?
13. Яким є цей страх зараз? Опишіть його.
14. Чи змінилася інтенсивність страху після виконання вправи?
15. Чи змінилося ваше ставлення до нього?

Коментар:

Вправа спрямована на усвідомлення та символічне опрацювання страхів, пов'язаних зі сценічною діяльністю, публічними виступами, оцінюванням аудиторії та професійною самореалізацією майбутніх акторів. Значущими для інтерпретації є емоційні реакції студентів під час створення образу страху, характер взаємодії з ним, а також готовність до його трансформації. Особливу увагу викладачеві варто звертати на прояви сценічної тривожності, невпевненості у власних творчих можливостях, страху помилки чи осуду з боку глядачів.

Зміни, які студент вносить у створений образ, можуть свідчити про поступове прийняття власних переживань і формування більш конструктивного ставлення до сценічного хвилювання. Важливим результатом вправи є не повне усунення страху, а його усвідомлення як природної складової акторської професії та набуття досвіду емоційної саморегуляції у творчій діяльності. Якщо після рефлексії образ продовжує викликати виражений дискомфорт або негативні емоції, студентові може бути запропоновано символічно попрощатися зі страхом шляхом трансформації чи знищення створеного образу.

Вправа «Групова палітра»

Мета: визначення емоційного стану студентської групи, виявлення рівня психоемоційної готовності майбутніх акторів до колективної творчої

діяльності, розвиток навичок взаємодії, співпраці та емоційної чутливості у процесі спільної роботи.

Арт-терапевтична технологія: образотворча терапія.

Обладнання: аркуш паперу формату А2, олівці, фарби, пензлики.

Форма роботи: групова.

Тривалість виконання: 20 хв.

Хід вправи:

Учасникам пропонується спільно створити композицію на великому аркуші паперу формату А2, використовуючи кольори, лінії та абстрактні форми. Кожен студент самостійно обирає колір, який найбільше відповідає його внутрішньому стану чи емоційному настрою, після чого за допомогою цього кольору створює на аркуші власні елементи: лінії, хвилі, крапки, зигзаги, символи або довільні фігури.

Робота виконується почергово та добровільно, однак участь у створенні спільної композиції мають взяти всі учасники групи. У процесі виконання вправи студенти можуть спостерігати за діями інших учасників, взаємодіяти між собою, доповнювати композицію та формувати цілісний художній образ. Після завершення роботи група обговорює створений малюнок у колі.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Які емоції викликає у вас спільний малюнок?
2. Який колір ви обрали та чому саме його?
3. Який елемент ви створили у композиції?
4. Які елементи розташовані поруч із вашим?
5. Які емоції або асоціації вони викликають?
6. Який колір або настрій домінує у спільному малюнку?
7. Які асоціації виникають у вас під час споглядання композиції?
8. Наскільки комфортно вам було працювати у спільному творчому просторі?

Коментар:

Вправа дає можливість дослідити особливості групової взаємодії та емоційної атмосфери у колективі майбутніх акторів. У процесі аналізу важливо звертати увагу на готовність студентів до співпраці, здатність підтримувати спільний творчий задум, а також на прояви ініціативності, емоційної відкритості та взаємодоповнення у колективній діяльності. Для акторської професії особливого значення набувають уміння працювати в ансамблі, відчувати партнерів по сцені, гармонійно взаємодіяти у творчому просторі та не пригнічувати ініціативу інших учасників.

Показовими є особливості просторового розміщення елементів на аркуші, домінування окремих студентів у композиції, прагнення займати центральне місце або, навпаки, уникати активної участі. Значущими також є випадки втручання у малюнки інших учасників, схильність до співтворчості чи конкуренції, а також загальний емоційний характер композиції. Домінування яскравої кольорової гами, цілісність зображення та взаємопов'язаність елементів можуть свідчити про сприятливий

психологічний клімат і високий рівень готовності групи до спільної сценічної діяльності.

Вправа «Мініатюра»

Мета: формування у майбутніх акторів умінь практично застосовувати здобуті теоретичні знання у сценічній діяльності, розвиток навичок сценічної взаємодії, партнерства, емоційної виразності та колективної творчої роботи під час створення мініатюрної вистави.

Арт-терапевтичні технології: музикотерапія, драматерапія.

Обладнання: музичний програвач, реквізит, необхідний для інсценізації обраних уривків.

Форма роботи: групова.

Тривалість виконання: 30 хв.

Хід вправи:

Студенти об'єднуються у малі групи по 3–4 особи. Завдання кожної групи полягає у виборі невеликого уривку з раніше опрацьованого драматичного або художнього твору та його сценічному втіленні у формі мініатюри. Під час підготовки учасники мають розподілити ролі, продумати сценічну взаємодію, емоційне наповнення образів, а також підібрати музичний супровід із запропонованих музичних композицій.

У процесі роботи студенти самостійно організують репетицію, визначають особливості сценічного оформлення та способи передачі художнього задуму. Після підготовки кожна група демонструє свою мініатюру перед аудиторією. Після показу відбувається колективне обговорення представлених робіт.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Чим був зумовлений вибір уривку для інсценізації?
2. Які труднощі виникали у процесі роботи над мініатюрою?
3. Наскільки комфортною була взаємодія у вашій малій групі?
4. Чи вдалося вам органічно поєднати сценічну дію з музичним супроводом?
5. Які навички були для вас найбільш важливими під час підготовки виступу?
6. Які поради ви могли б дати студентам, які вперше працюють над етюдом або мініатюрою?

Коментар:

Вправа спрямована на розвиток професійно важливих якостей майбутнього актора, зокрема здатності до сценічного партнерства, емоційної виразності, творчої імпровізації та практичного втілення художнього задуму. Робота над мініатюрою вимагає від студентів уміння координувати власні дії з діями партнерів по сцені, дотримуватися єдиного ритму та атмосфери вистави, а також швидко адаптуватися до змін у процесі сценічної взаємодії.

Особливого значення набуває здатність студентів до командної роботи, розподілу функцій і відповідальності, взаємної підтримки та творчого співробітництва. Аналізуючи результати вправи, викладач може звертати

увагу на рівень сценічної свободи студентів, їхню емоційну включеність, уміння працювати з музичним матеріалом, а також на здатність створювати цілісний сценічний образ і підтримувати органічну взаємодію в акторському ансамблі.

Вправа «Театральний етюд»

Мета: розвиток акторських, комунікативних і творчих умінь майбутніх акторів; формування здатності до емоційного самовираження засобами сценічної дії; поглиблення розуміння внутрішнього світу персонажа та власних переживань у процесі перевтілення; розвиток навичок сценічної взаємодії, емоційної саморегуляції та підтримання позитивного психологічного клімату у студентському колективі.

Арт-терапевтичні технології: драматерапія.

Форма роботи: індивідуальна або групова.

Тривалість виконання: 30–40 хв.

Хід вправи:

Викладач пропонує студентам тему, ситуацію або уривок літературного твору, що містить емоційний конфлікт і створює можливості для творчого та психологічного розкриття образу.

Студенти індивідуально або в малих групах готують короткі театральні етюди тривалістю 3–7 хвилин. Основне завдання полягає у передачі внутрішнього стану персонажа, його переживань, мотивації та розвитку конфлікту засобами сценічної дії. У процесі підготовки учасники можуть використовувати музику, сценічний рух, реквізит, імпровізацію, метафоричні образи та інші виражальні засоби для створення цілісного художнього задуму.

Після демонстрації етюдів проводиться колективне обговорення, під час якого учасники аналізують власні емоційні переживання, особливості сценічної взаємодії та психологічний зміст представлених образів.

Запитання для рефлексивного аналізу

1. Які емоції ви переживали під час підготовки та виконання етюду?
2. Чи змінилися ваші почуття у процесі сценічної гри?
3. Які засоби сценічної виразності допомогли найточніше передати задум?
4. Чи легко вам було перевтілитися у персонажа? Які емоції виявилися найбільш близькими або, навпаки, складними для відтворення?
5. Як аудиторія реагувала на ваш етюд? Які моменти викликали найбільший емоційний відгук?
6. Чи допомогла робота над етюдом подолати хвилювання або страх публічного виступу?
7. Як спільна творча діяльність вплинула на взаємодію та атмосферу у групі?

Коментар:

Вправа спрямована на розвиток професійно значущих якостей майбутніх акторів, зокрема сценічного мислення, творчої уяви, емоційної

виразності та здатності до перевтілення. У процесі роботи над етюдом студенти набувають досвіду передачі внутрішнього стану персонажа за допомогою вербальних і невербальних засобів сценічної виразності, вчать глибше розуміти емоції героя та співвідносити їх із власними переживаннями.

Особливого значення у виконанні вправи набувають щирість емоційного прояву, здатність до імпровізації, вміння взаємодіяти з партнерами по сцені та підтримувати цілісність сценічної дії. Робота над етюдом сприяє подоланню сором'язливості, страху сцени й невпевненості під час публічного виступу, а також формує навички емоційної саморегуляції у творчій діяльності.

Під час аналізу виконання вправи викладачеві варто звертати увагу не лише на технічну сторону сценічного виконання, а й на емоційну включеність студентів, глибину проживання ролі, особливості сценічної взаємодії та здатність студентів до рефлексії власного емоційного досвіду. Колективне обговорення результатів сприяє формуванню довірливої атмосфери, розвитку партнерської підтримки та підтриманню позитивного психологічного клімату у студентському колективі.

Вправа «Емоція маски»

Мета: опрацювання негативних емоцій і переживань, пов'язаних зі страхом, тривогою, гнівом чи внутрішнім напруженням; розвиток вміння виражати емоційні стани засобами міміки, пантоміміки та сценічного перевтілення; розширення емоційної усвідомленості та формування навичок емоційного самовираження у майбутніх акторів.

Арт-терапевтичні технології: образотворча терапія, маскотерапія.

Обладнання: аркуші паперу формату А4, олівці, фарби, пензлики, ножиці, клей.

Форма роботи: індивідуальна.

Тривалість виконання: 30 хв.

Хід вправи:

Студентам пропонується пригадати негативні емоції або переживання, які вони відчували останнім часом, зокрема страх, тривогу, злість, гнів чи внутрішнє напруження. Після цього учасники мають створити маску, яка символічно відображає одну з цих емоцій, використовуючи запропоновані художні матеріали.

Після завершення творчої роботи студентів пропонується одягнути створену маску та спробувати увійти в образ емоції, розпочавши монолог словами: «Я – страх...» або відповідно до обраного емоційного стану. У процесі виконання вправи студент має можливість передати емоції за допомогою голосу, міміки, жестів, рухів та інтонації. Після завершення монологу проводиться рефлексивне обговорення.

Запитання для рефлексивного аналізу

1. Які емоції виникали у вас під час створення маски?
2. Чи складно було створити образ емоції?
3. Чи комфортно вам було одягати маску?
4. Які переживання виникли у вас під час перебування в образі?

5. Які асоціації викликає створена маска?
6. Кого або що може символізувати ця маска?
7. У чому полягає її сила або значення?
8. Для чого вам може бути потрібний цей образ?
9. Чи змінилося ваше ставлення до цієї емоції після виконання вправи?

Коментар:

Вправа спрямована на усвідомлення та безпечно вираження негативних емоцій через створення символічного сценічного образу. Для майбутніх акторів особливого значення набуває можливість дослідження власних емоційних станів засобами перевтілення, міміки, жести та пластичної виразності. Робота з маскою допомагає студентам глибше усвідомити внутрішні переживання, навчитися керувати емоційним станом та використовувати емоційну пам'ять у процесі сценічної діяльності.

Під час інтерпретації важливо звертати увагу на особливості створення маски, рівень емоційної включеності студента, комфортність перебування в образі та готовність до відкритого емоційного самовираження. Значущими є окремі елементи маски, які найбільше акцентовані або деталізовані, оскільки вони можуть відображати специфіку переживання певної емоції. Важливим результатом вправи є не лише проекція негативних переживань, а й формування здатності до їх творчого осмислення та трансформації у сценічній діяльності.

Вправа «Живе дзеркало»

Мета: розвиток сценічної уваги, спостережливості та здатності до миттєвого емоційно-тілесного реагування на партнера; формування навичок невербальної взаємодії, синхронізації руху, дихання та ритму; розвиток довіри в акторському ансамблі, зняття тілесних і психологічних затисків, подолання страху оцінювання та «неправильності» у сценічній поведінці.

Арт-терапевтична технологія: драматерапія, тілесно-орієнтовані техніки (через елементи фізичної дії та невербальної взаємодії).

Обладнання: вільний простір для руху, за можливості – фоновий музичний супровід.

Форма роботи: парна або групова (круг).

Тривалість виконання: 15–45 хв.

Хід вправи:

Студенти об'єднуються у пари або стають у коло, де кожен має партнера навпроти. Завдання полягає у тому, щоб одночасно «віддзеркалювати» партнера, не призначаючи лідера руху.

Кожен учасник уважно спостерігає за партнером і відтворює всі його мікрорухи: зміну пози, баланс тіла, дихання, міміку, погляд, паузи, а також природні звуки (дихання, сміх, кашель тощо). Важливо не «виправляти» і не інтерпретувати рух, а точно і спонтанно відтворювати те, що відбувається.

У процесі вправи рух і реакція поступово набувають спільного ритму, можуть повторюватися, трансформуватися та переходити у нові форми. Далі

можливе розширення завдання: перехід від парної взаємодії до групового «дзеркалення», зміна партнерів, робота з ритмом, темпом і звуком.

Окремим етапом може бути свідоме підсилення (експресія) відтворюваних рухів для розвитку енергетики та сценічної виразності.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Що ви відчували під час повного «дзеркалення» партнера?
2. Чи було складно відмовитися від власної ініціативи у русі?
3. У який момент виникло відчуття єдності або синхронності з партнером?
4. Як змінювався ваш емоційний стан у процесі вправи?
5. Чи з'являлися відчуття напруги, дискомфорту або навпаки — розслаблення?
6. Що допомагало вам залишатися уважним до партнера?
7. Як впливала взаємна копія на довіру у парі/групі?

Коментар:

Вправа спрямована на розвиток базових акторських компетенцій — сценічної уваги, чутливості до партнера, тілесної пластичності та здатності до миттєвого емоційно-рухового реагування. Через механізм взаємного «дзеркалення» студенти вчаться відмовлятися від контролю та оцінювання власних дій, переходячи у стан безпосереднього проживання моменту «тут і зараз».

Особливу терапевтичну цінність має досвід прийняття іншого без корекції та інтерпретації, що сприяє розвитку довіри, зниженню внутрішньої тривожності та страху помилки. Вправа активізує емпатійне сприйняття, тілесну усвідомленість і здатність до тонкої невербальної комунікації, що є критично важливим для акторської професії.

У груповій динаміці формуються відчуття єдності, спільного ритму та взаємної підтримки. Перехід рухів у спільний ритм сприяє емоційній розрядці, зняттю тілесних затисків і активізації творчої енергії групи. Важливим результатом є також досвід «не-оцінювання» себе в процесі взаємодії, що зменшує сценічний страх і сприяє природності сценічної поведінки.

Вправа: «Історія по колу»

Мета: розвиток навичок активного слухання, сценічної уваги та здатності діяти без попередньої підготовки; формування вміння підтримувати логіку та послідовність спільного наративу; розвиток мовленнєвої виразності, швидкої реакції, творчої імпровізації та здатності до командної взаємодії у процесі колективного створення історії.

Арт-терапевтична технологія: драматерапія.

Форма роботи: групова (коло).

Тривалість виконання: 10–30 хв.

Хід вправи:

Студенти сідають у коло. Завдання групи полягає у створенні спільної історії, де кожен учасник по черзі додає лише одне слово.

Історія розгортається поступово: перший учасник починає слово, другий продовжує, і так далі, формуючи безперервний наратив. Важливо не планувати фразу наперед, а уважно слухати попереднє слово та реагувати на нього миттєво.

Головна умова – зберігати логіку історії, ритм мовлення та бути включеним у спільний процес. Ускладненням вправи може бути завдання починати історію зі слова «Я», що надає оповіді особистісного характеру та емоційної глибини.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Наскільки легко вам було слухати інших і не планувати свою відповідь наперед?
2. Чи виникали труднощі з підбором слова у свій хід? Чому?
3. Що ви відчували, коли історія змінювалася неочікувано?
4. Чи вдалося вам залишатися в логіці спільного наративу?
5. Як змінювався ваш стан у процесі гри (напруга, цікавість, азарт, розслаблення)?
6. Що було складніше: говорити чи слухати?
7. Як ця вправа впливає на відчуття командної взаємодії?

Коментар:

Вправа спрямована на розвиток ключових акторських навичок: сценічної уваги, швидкої реакції, слухання партнера та здатності до імпровізації без попередньої підготовки. У процесі колективного створення історії студенти навчаються діяти в умовах невизначеності, утримувати логіку спільного наративу та адаптуватися до змін, які виникають у процесі взаємодії.

Особливу терапевтичну цінність має досвід «включеного слухання», коли кожен учасник не лише формує свою частину історії, а й глибоко реагує на внесок інших. Це сприяє розвитку емпатії, зниженню страху помилки, зняттю внутрішнього контролю та підвищенню довіри у групі.

Вправа активізує творче мислення, розвиває мовленнєву свободу та здатність діяти спонтанно в сценічних умовах. Групова динаміка формує відчуття спільного творчого потоку, що є важливим для майбутньої акторської роботи в ансамблі.

Вправа «Злодій і ключі»

Мета: розвиток сценічної уяви, здатності до дії в запропонованих обставинах, концентрації уваги та просторового орієнтування; формування навичок партнерської взаємодії, емоційної включеності в сценічну ситуацію та здатності діяти в умовах невизначеності; розвиток довіри, відповідальності та колективної підтримки в акторській групі.

Арт-терапевтична технологія: драматерапія, ігрова терапія.

Обладнання: зв'язка ключів (або схожий предмет), 2–3 пов'язки для очей, вільний простір для руху.

Форма роботи: групова.

Тривалість виконання: 60 хв.

Хід вправи:

Підготовчий етап:

Учасники формують коло або квадрат, тримаючись за руки, після чого сідають на підлогу, зберігаючи рівномірну відстань між собою. Цей простір виконує роль «меж кімнати» та забезпечує безпеку під час виконання вправи.

Етап 1 (сліпа дія):

Обираються два учасники: Злодій і Вартовий. Їм зав'язують очі та обережно дезорієнтують у просторі. У межах ігрового простору непомітно розміщується зв'язка ключів.

Завдання Злодія – знайти ключі, Вартового – знайти ключі та «зловити» Злодія.

Ігрова ситуація відбувається у повній тиші, що підсилює тактильне, просторове та інтуїтивне сприйняття. Інші учасники виконують роль «стін простору» та забезпечують безпеку, попереджаючи гравців про наближення до межі легким дотиком або сигналом.

Після завершення дії або через певний час відбувається зміна учасників, щоб усі мали можливість пройти через досвід гри.

Етап 2 (уявна дія):

Ті самі завдання виконуються без пов'язок на очах. «Темрява» тепер існує лише як уявна обставина, яку учасники мають утримувати в уяві.

Гравці, які виконують роль «стін», також долучаються до створення умов уявної ситуації (підтримують атмосферу обмеженого простору та напруги).

Цей етап спрямований на розвиток здатності утримувати сценічні обставини через уяву та підтримувати дію в умовах «якби».

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Як змінювалося ваше відчуття простору у двох етапах вправи?
2. Що було складнішим: діяти з пов'язкою на очах чи без неї в уявній темряві? Чому?
3. Як ви орієнтувалися у просторі та на партнера?
4. Які емоції виникали під час пошуку (напруга, страх, азарт, довіра)?
5. Чи змінювалося ваше відчуття відповідальності за дію в кожному етапі?
6. Як ви реагували на непередбачувані ситуації під час гри?
7. Чи вдалося вам утримувати «умовну реальність» у другому етапі?

Коментар:

Вправа спрямована на розвиток ключових акторських компетенцій — здатності діяти в запропонованих обставинах, утримувати сценічну увагу та працювати з уявою як основним інструментом створення сценічної реальності.

Перший етап активізує тілесну чутливість, просторову орієнтацію та довіру до партнера, формуючи досвід дії в умовах обмеженого сенсорного сприйняття. Другий етап переводить акцент на внутрішню уяву, здатність утримувати «умовну реальність» та діяти в ній без зовнішніх опор.

Вправа також має терапевтичний ефект: сприяє зниженню страху невідомості, розвитку довіри до групи, емоційної гнучкості та здатності діяти в ситуаціях невизначеності. Групова «система безпеки» формує відчуття підтримки, відповідальності та взаємної уваги, що є важливим як для акторської, так і для особистісної розвитку студентів.

Вправа «Тихий дуєт»

Мета: розвиток здатності до невербальної сценічної взаємодії; формування вміння передавати підтекст літературного твору через рух, пластику та емоційну присутність; розвиток емпатії, сценічної чутливості, уваги до партнера та здатності до емоційної синхронізації; поглиблення розуміння внутрішнього психологічного стану персонажа.

Арт-терапевтична технологія: бібліотерапія, драматерапія.

Обладнання: картки або роздруковані короткі літературні фрагменти (2–3 рядки), вільний простір для руху (сцена або аудиторія без перешкод), за потреби – спокійний музичний супровід без слів (для створення емоційного фону).

Форма роботи: парна.

Тривалість виконання: 10–20 хв.

Хід вправи:

Студенти об'єднуються у пари. Кожна пара отримує короткий літературний фрагмент (2–3 рядки) з художнього твору.

Завдання полягає не у відтворенні сюжету чи буквального змісту тексту, а у передачі його емоційного підтексту через тілесну взаємодію.

Пари створюють безсловесну міні-сцену, в якій головним є не дія як подія, а стан між персонажами. Важливими засобами виразності є: дистанція, погляд, напруга тіла, темп руху, паузи, наближення і віддалення, дихання.

Орієнтовні емоційні стани:

Чекання – напруга, застиглість, внутрішнє «завмирання», очікування дії іншого

Розлука – поступове віддалення, незавершені рухи, емоційний «обрив» контакту

Приховане почуття – напруга між наближенням і стримуванням, невисловленість, внутрішній конфлікт

Емоційна напруга – стиснення простору, мінімальні рухи з високим внутрішнім зарядом, «заряджене мовчання»

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Що саме ви намагалися передати через рух, а не через дію?
2. Чи вдалося вам відчутти стан партнера без слів?
3. Які тілесні відчуття супроводжували ваш «діалог»?
4. Чи змінювався емоційний стан під час взаємодії? Як саме?
5. Наскільки точно, на вашу думку, вдалося передати підтекст літературного фрагмента?
6. Що було складніше: «не грати сюжет» чи утримувати емоційний стан?

7. Чи виникало відчуття емоційної синхронності з партнером?

Коментар:

Вправа спрямована на розвиток невербальної сценічної комунікації та здатності акторів працювати з підтекстом як основою сценічної дії. Використання бібліотерапевтичного компонента дає змогу перевести літературний фрагмент у площину емоційно-тілесного переживання, де текст виступає не як сюжет, а як імпульс до внутрішнього стану.

Така форма роботи активізує емпатійне сприйняття, сценічну увагу та здатність до тонкої взаємодії з партнером без вербальних засобів. Важливим є формування відчуття «живої паузи» та емоційного наповнення простору між учасниками, що є ключовим для акторської професії.

Вправа також має виражений терапевтичний ефект: сприяє зниженню внутрішньої напруги, розвитку довіри у парі, усвідомленню власних тілесних реакцій та емоційних блоків, а також формуванню здатності до емоційної регуляції через рух і взаємодію.

Приклади текстових уривків:

В. Стефанік «І чого ти, серце моє?»: І чого ти, серце моє, гріху багато в собі маєш? І чому ти, серце моє, не тріснеш? Вечір. Місяць на небі розгаряється, парубоча пісня мостить собі мости до зізд, сира сопілка наймитська жалібно стогне з ясел до вікон панських.

Леся Українка «Лісова пісня»: «Ні! Я жива! Я буду вічно жити! Я в серці маю те, що не вмирає...».

Ліна Костенко «Страшні слова, коли вони мовчать»: «Страшні слова, коли вони мовчать, коли вони зненацька причаїлись...»

Ж.-Б. Мольєр «Тартюф»: «Невже ви плетунам заткнуть хотіли б рота? Але на світі жить яка була б охота, Якби не сміли ми приймати любих нам, Аби не дати що сплітати брехунам?».

Г. Ібсен «Ляльковий дім»: «Ні, тільки весела. І ти був завжди такий милий, ласкавий до мене. Але весь наш дім був тільки великий ляльковий дім. Я була тут твоєю лялькою, донькою. А діти були вже моїми ляльками. Мені подобалось, що ти грався, бавився зі мною, як їм подобалось, коли я граюсь і бавлюся з ними. У цьому, власне, й було наше подружнє життя, Торвальде».

Вправа «Рівні енергії»

Мета: розвиток тілесної усвідомленості та сценічної енергетики; формування вміння регулювати інтенсивність фізичної та емоційної дії; дослідження впливу різних рівнів енергії на якість сценічної поведінки; розвиток координації, уваги до партнера та здатності швидко змінювати стан у процесі виконання завдання.

Арт-терапевтична технологія: танцювально-рухова терапія, драматерапія.

Обладнання: Вільний простір для руху (сцена або аудиторія без перешкод), за потреби – музичний супровід без слів (з нейтральною або

ритмічною динамікою для підтримки зміни темпу й енергії), маркування або усна шкала рівнів енергії (1–10), що озвучується викладачем.

Форма роботи: індивідуальна, групова.

Тривалість виконання: 10–20 хв.

Хід вправи:

Студенти розташовуються у вільному просторі аудиторії або сцени. Викладач пояснює умовну шкалу енергії від 1 до 10, де:

1 – мінімальна активність, майже нерухомість, «внутрішня зібраність»

5 – середній рівень, природна повсякденна активність

10 – максимальна енергетична насиченість, інтенсивний рух, експресія

За сигналом викладача студенти починають рухатися у просторі, поступово переходячи між різними рівнями енергії відповідно до озвучених чисел. Зміна рівнів має відбуватися миттєво, без попереднього планування, через тілесну імпульсивну реакцію.

Особлива увага приділяється:

- зміні дихання
- якості руху (вага, швидкість, напруга)
- просторовій активності
- взаємодії з іншими учасниками

У процесі виконання студенти спостерігають, як зміна енергетичного стану впливає на їхню поведінку, емоції та взаємодію в групі.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Як змінювалося ваше тілесне відчуття при різних рівнях енергії?
2. На якому рівні вам було найкомфортніше і чому?
3. Чи відрізнялася ваша емоційна поведінка при низькій і високій енергії?
4. Як швидко вам вдавалося змінювати стан? Що цьому допомагало або заважало?
5. Чи впливала енергія інших учасників на ваш власний стан?
6. Який рівень енергії, на вашу думку, найбільш типовий для вашої повсякденної поведінки?
7. Як ця вправа може бути корисною для сценічної роботи актора?

Коментар:

Вправа базується на принципах танцювально-рухової терапії, де тіло розглядається як основний інструмент регуляції емоційного та психофізичного стану. Робота з умовною шкалою енергії дає можливість студентам усвідомити різні режими тілесної активності та їхній вплив на якість сценічної дії.

Зміна рівнів енергії сприяє розвитку пластичності, швидкої адаптації, емоційної мобільності та сценічної виразності. Вправа також має терапевтичний ефект, оскільки допомагає усвідомити власні тілесні патерни реагування на різні ступені напруги та активності, розширює діапазон саморегуляції та знижує внутрішні блоки у вільному русі.

Груповий формат посилює ефект взаємної синхронізації, формує відчуття ансамблю та навичку «читання» енергетичного стану партнера, що є важливою складовою акторської професійної підготовки.

Вправа «Лист з театральної епохи»

Мета: сформувати у студентів емоційно-ціннісне сприйняття історичних театральних епох; розвивати вміння інтерпретувати театральні явища через особистісний досвід; активізувати творче письмове самовираження.

Обладнання: тексти про театральні епохи (Античність, Середньовіччя, Ренесанс тощо), папір А4, ручки.

Тривалість виконання: 30 хв.

Форма роботи: індивідуальна.

Арт-терапевтична технологія: бібліотерапія, терапевтичне письмо.

Хід вправи:

Студентам пропонується ознайомитися з коротким текстом про певну театральну епоху. Після читання вони отримують завдання написати уявний лист від імені людини, яка живе в цю епоху і є свідком театального життя (актор, глядач, драматург або ремісник театру). У листі необхідно описати власні враження від театру, атмосферу вистав, ставлення суспільства до театального мистецтва, а також особисті переживання. Після завершення роботи проводиться обговорення.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Що було найскладніше в «перемиканні» в іншу епоху?
2. Які емоції ви переживали під час написання листа?
3. Що нового ви усвідомили про театр цієї історичної доби?

Коментар:

Вправа доцільна для використання у процесі вивчення історії театру, оскільки сприяє емоційному зануренню в культурно-історичний контекст театральних епох та забезпечує не лише засвоєння фактологічного матеріалу, а й його особистісне осмислення. Вона допомагає студентам реконструювати специфіку театального життя різних історичних періодів через емпатійне «проживання» ролі учасника театального процесу.

Вправа «Голос драматурга епохи»

Мета: формувати у студентів розуміння специфіки драматургічного мислення в різні історичні періоди; розвивати навички творчого письма та інтерпретації історичного матеріалу; активізувати уяву та сценічне втілення тексту.

Обладнання: тексти про драматургів різних епох (Софокл, Шекспір, Мольєр, Ібсен, Куліш або інших на вибір викладача), папір А4, ручки.

Тривалість виконання: 30 хв.

Форма роботи: індивідуальна або парна.

Арт-терапевтична технологія: бібліотерапія, терапевтичне письмо, елементи драматерапії.

Хід вправи:

Студентам пропонується обрати текст про представника певної історичної епохи театру (драматурга). Завдання полягає у створенні монологу або внутрішнього голосу цієї постаті, в якому вона осмислює театр свого часу, власну творчість, глядача та роль мистецтва.

Після написання тексту студенти переходять до його сценічного озвучення: кожен учасник «виконує» свій монолог як невелику драматичну міні-сцену, використовуючи інтонацію, пластику та елементи акторської гри. Під час представлення інші студенти виступають у ролі «експертної аудиторії» і намагаються визначити, про якого драматурга або театральну постать йдеться, аргументуючи свої припущення. Після завершення виступів відбувається коротке обговорення.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Що було найскладнішим у входженні в роль драматурга?
2. Які ідеї історичної постаті виявилися для вас найбільш значущими?
3. Як змінилося ваше розуміння театру відповідної епохи після виконання вправи?
4. Наскільки складно було «вгадувати» драматурга за монологом?

Коментар:

Використання представленої вправи доцільне у процесі опанування освітньої компоненти «Історія театру», оскільки поєднує бібліотерапевтичний та драматерапевтичний підходи. Сценічне озвучення монологу забезпечує перехід від текстового осмислення до тілесно-голосового проживання історичного матеріалу, що підсилює розуміння специфіки драматургічного мислення різних епох. Елемент «впізнавання постаті» активізує аналітичне мислення студентів, сприяє кращому засвоєнню характерних ознак творчості драматургів та формує навички інтерпретації театрального стилю.

Вправа «Колір мого стану»

Мета: усвідомлення актуального емоційного стану через колір, розвиток навичок емоційної саморегуляції, зниження психоемоційного напруження, формування здатності до невербального самовираження.

Обладнання: аркуші паперу, акварель або гуаш, пензлі, палітра кольорів.

Арт-терапевтичні технології: кольоротерапія, образотворча терапія.

Форма роботи: індивідуальна з подальшим груповим обговоренням.

Тривалість: 10–15 хв.

Хід виконання:

Студентам пропонується обрати колір, який найточніше відображає їхній актуальний емоційний стан, і створити кольорову композицію без конкретного зображення. Після завершення роботи учасники презентують свій «колір стану» та пояснюють вибір.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Який емоційний стан ви передали через обраний колір?
2. Чому саме цей колір став для вас найбільш відповідним?
3. Чи змінювався ваш стан у процесі виконання вправи?
4. Чи було складно «перекласти» відчуття у колір?

Коментар:

Вправа сприяє розвитку емоційної усвідомленості та здатності до невербального вираження внутрішніх станів. Через колір як проєктивний засіб учасники отримують можливість візуалізувати власні переживання, що полегшує їх усвідомлення та емоційну регуляцію. Для викладача важливим є спостереження за вибором кольорів, їх інтенсивністю та характером виконання роботи, що може відображати рівень емоційної напруги та внутрішнього стану студентів.

Вправа «Щоденник глядача крізь століття»

Мета: розвивати здатність до історичної рефлексії театрального мистецтва; формувати навички аналітичного та емоційного осмислення театральних явищ; активізувати письмову інтерпретацію прочитаного матеріалу.

Обладнання: тексти з історії театру, папір А4, ручки.

Тривалість виконання: 25–30 хв.

Форма роботи: індивідуальна.

Арт-терапевтична технологія: бібліотерапія, терапевтичне письмо.

Хід вправи:

Після опрацювання матеріалу про певний історичний період розвитку театру студентам пропонується створити «щоденниковий запис глядача», який відвідав театральну виставу в цю епоху. У тексті описуються сценічна подія, реакція аудиторії, емоційні враження та оцінка побаченого з позиції людини відповідного історичного часу. За бажанням студенти можуть обрати різні соціальні ролі глядача (знатний відвідувач, міщанин, студент, мандрівний актор тощо).

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Як змінилося ваше сприйняття театру через роль глядача історичної епохи?
2. Які деталі театральної культури виявилися найбільш неочікуваними?
3. Чи вплинула обрана соціальна роль на характер вашого тексту? Як саме?

Коментар:

Вправа відповідає завданням освітньої компоненти «Історія театру», оскільки дозволяє поєднати засвоєння історико-театрального матеріалу з його емоційно-ціннісним осмисленням. Водночас вона сприяє формуванню розуміння театру як соціокультурного явища та розвитку здатності інтерпретувати історичні театральні практики через досвід «свідка епохи».

Вправа «Емоційна хвиля музичного образу»

Мета: розвиток емоційної чутливості, здатності до усвідомлення та диференціації внутрішніх станів, формування навичок емоційної саморегуляції.

Обладнання: аудіозаписи музичних творів (К. Дебюссі «Clair de Lune», Е. Гріг «Ранок» із сюїти «Пер Гюнт», А. Вівальді «Зима» (I частина циклу «Пори року»)), папір А4, кольорові олівці.

Тривалість виконання: 25 хв.

Форма роботи: індивідуальна з подальшим обговоренням.

Арт-терапевтична технологія: музикотерапія, елементи образотворчої терапії.

Хід вправи:

Студентам пропонується послідовно прослухати музичні твори різного емоційного характеру: К. Дебюссі «Clair de Lune», Е. Гріг «Ранок» із сюїти «Пер Гюнт», А. Вівальді «Зима» (I частина циклу «Пори року»). Під час прослуховування учасники фіксують свої внутрішні переживання у вигляді образів, кольорів, символів або коротких словесних асоціацій. Після кожного твору здійснюється коротка рефлексивна пауза для усвідомлення емоційного стану.

Після завершення вправи відбувається обговорення індивідуальних емоційних реакцій та їх порівняння у групі.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Який музичний твір викликав найсильніший емоційний відгук?
2. Які внутрішні стани домінували під час прослуховування?
3. Чи змінювався ваш емоційний стан у процесі виконання вправи?
4. Які образи, спогади або асоціації виникали?
5. Чи відчували ви тілесні реакції на музику?

Коментар

Вправа спрямована на розвиток емоційної усвідомленості як базового компонента професійної підготовки майбутнього актора. Через роботу з різними музичними стилями студенти опановують здатність до тонкої диференціації емоційних станів, що є необхідним для сценічного існування в різних театральних системах. Зокрема, твори Дебюссі, Гріга та Вівальді створюють умови для переживання контрастних емоційних модальностей (ліризм, динамічна напруга, драматизм), що дозволяє моделювати різні типи сценічної поведінки. Важливим є також розвиток рефлексивного компонента, оскільки студенти вчаться усвідомлювати власні реакції та порівнювати їх із досвідом інших, що формує базу для колективної творчої взаємодії.

Вправа «Музика як внутрішній монолог»

Мета: розвиток внутрішнього слухання, уяви та здатності до інтерпретації музичного образу як психологічного стану персонажа.

Обладнання: аудіозаписи музичних творів Л. ван Бетховен «Симфонія №7» (II частина), М. Равель «Болеро», Е. Саті «Gymnopédie No.1».

Тривалість виконання: 20–30 хв.

Форма роботи: індивідуальна.

Арт-терапевтична технологія: музикотерапія, елементи драматизації.

Хід вправи:

Студентам пропонуються музичні фрагменти: Л. ван Бетховен «Симфонія №7» (II частина), М. Равель «Болеро», Е. Саті «Gymnopédie No.1». Завдання полягає в тому, щоб уявити, що музика є внутрішнім монологом персонажа або власного «Я», і зафіксувати цей стан у вигляді короткого тексту або усного монологу. Після прослуховування студенти обговорюють свій внутрішній стан у групі, керуючись запитаннями для обговорення.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Який внутрішній стан у вас сформувався під час прослуховування?
2. Чи виникали образи конкретного персонажа або ситуації?
3. Чи змінювався ваш емоційний стан у процесі звучання музики?
4. Що саме в музиці вплинуло на ваше переживання?
5. Чи відчували ви внутрішній діалог або конфлікт?

Коментар:

Вправа спрямована на розвиток механізму внутрішньої інтерпретації художнього матеріалу, що є ключовим для акторської професії. Перетворення музичного твору на внутрішній монолог активізує процеси емоційної ідентифікації та уявного моделювання персонажа. Це дозволяє студентам поєднувати музичну структуру з психологічним змістом, формуючи навички сценічного мислення. У контексті історії театру вправа також сприяє розумінню внутрішньої логіки драматичних персонажів різних епох через емоційно-асоціативне проживання.

Вправа «Колір емоції»

Мета: розвиток емоційної усвідомленості, розширення емоційного досвіду через кольорові асоціації, зниження психоемоційного напруження.

Обладнання: набір фарб або кольорових олівців, аркуші паперу.

Арт-терапевтичні технології: кольоротерапія.

Форма роботи: індивідуальна.

Тривалість: 10–15 хв.

Хід вправи:

Викладач називає емоції (радість, страх, тривога, спокій, злість, натхнення), а студенти підбирають до кожної емоції відповідний колір і створюють невеликі кольорові фрагменти або плями.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Чи збігалися кольорові асоціації у різних учасників?
2. Які емоції було найскладніше передати через колір?
3. Чи змінювалося ваше уявлення про емоції під час виконання вправи?
4. Які кольори найбільше резонували з вашим внутрішнім станом?

Коментар:

Вправа сприяє розвитку емоційного інтелекту та розширенню емоційного словника через колірні асоціації. Вона дозволяє учасникам усвідомити індивідуальні особливості сприйняття емоцій та порівняти їх із груповими реакціями, що підсилює рефлексивний компонент. Викладачеві доцільно фіксувати різноманітність кольорових рішень та ступінь емоційної диференціації у студентів.

Вправа «Колективна музична імпровізація станів»

Мета: розвиток емоційної взаємодії у групі, здатності до координації внутрішніх станів та формування ансамблевого відчуття.

Обладнання: музичні інструменти або аудіоматеріали.

Тривалість виконання: 30 хв.

Форма роботи: групова.

Арт-терапевтична технологія: музикотерапія.

Хід вправи:

Студенти створюють спільний «звуковий простір емоцій», у якому кожен учасник індивідуально обирає емоційний стан (спокій, тривога, радість, напруга тощо) і виражає його через звук або ритм. У процесі виконання група поступово переходить до спільної звукової взаємодії, реагуючи на зміни емоційного фону інших учасників, після чого здійснюється обговорення вражень і відчуттів студентів за запропонованим переліком рефлексивних запитань.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Який емоційний стан ви намагалися передати?
2. Чи змінювався ваш стан під впливом групи?
3. Як ви відчували взаємодію з іншими учасниками?
4. Чи вдалося досягти спільного емоційного ритму?
5. Які відчуття переважали під час вправи?

Коментар:

Вправа моделює ситуацію колективного емоційного творення, у якій важливим є баланс між індивідуальним самовираженням та груповою узгодженістю. Вона сприяє розвитку здатності до емоційної синхронізації, що є основою сценічного ансамблю. У ширшому контексті це дозволяє студентам зрозуміти природу театральної колективності як динамічного процесу постійної емоційної взаємодії, характерного для різних історичних форм театру.

Вправа «Живий голос персонажа»

Мета: розвиток здатності до емоційного проживання ролі, формування навичок сценічної інтерпретації драматичного тексту.

Обладнання: уривки драматичних творів різних епох (Софокл («Антигона»), В. Шекспір («Гамлет»), Ж.-Б. Мольєр («Тартюф»), Б. Брехт («Матінка Кураж та її діти»).

Тривалість виконання: 30 хв.

Форма роботи: індивідуальна з елементами групового обговорення.

Арт-терапевтична технологія: драматерапія, бібліотерапія.

Хід вправи:

Студенти отримують уривки монологів із творів Софокла («Антигона»), В. Шекспіра («Гамлет»), Ж.-Б. Мольєра («Тартюф»), А. Чехова («Три сестри»), Б. Брехта («Матінка Кураж та її діти»).

Кожен студент спочатку читає текст, після чого переходить до його сценічного виконання, намагаючись передати внутрішній стан персонажа. Далі виконується повторне озвучення монологу як «внутрішнього голосу» персонажа або актора.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Який внутрішній стан ви переживали під час виконання?
2. Чи відбулося емоційне ототожнення з персонажем?
3. Що було найсильнішим емоційним стимулом у тексті?
4. Чи змінювався ваш стан у процесі виконання?
5. Які тілесні реакції ви відчували?

Коментар:

Вправа сприяє глибокому емоційному зануренню в драматичний текст, що дозволяє поєднати інтелектуальне розуміння історії театру з особистісним переживанням художнього матеріалу. Через драматерапевтичне «проживання ролі» студенти формують здатність до внутрішньої реконструкції образу персонажа, що є ключовим для аналізу театральних систем різних історичних епох.

Вправа «Діалог кольорів»

Мета: розвиток емоційної гнучкості, усвідомлення внутрішніх конфліктів і ресурсних станів через взаємодію кольорів, формування навичок саморефлексії.

Арт-терапевтичні технології: кольоротерапія, проективне малювання.

Обладнання: фарби, пензлі, аркуші формату А3.

Форма роботи: індивідуальна або парна.

Тривалість: 15–20 хв.

Хід вправи:

Учасникам пропонується обрати два кольори: один, що відображає ресурсний стан, інший – стан напруги або внутрішнього конфлікту. Завдання полягає у створенні композиції, в якій ці кольори взаємодіють (зливаються, конфліктують, відштовхуються або співіснують).

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Як у вашій роботі взаємодіють обрані кольори?
2. Який із них є більш домінуючим і чому?

3. Чи можна простежити у цій взаємодії внутрішній конфлікт або баланс?

4. Як змінилося ваше розуміння власного стану після виконання вправи?

Коментар:

Вправа спрямована на виявлення внутрішніх емоційних протилежностей та розвиток здатності їх інтеграції. Через символічну взаємодію кольорів студенти візуалізують внутрішні конфлікти та ресурси, що сприяє їх усвідомленню і психологічному опрацюванню. Для викладача важливо звертати увагу на композиційні рішення, контрастність або гармонійність кольорів, що може відображати особливості емоційної регуляції учасників.

Вправа «Дзеркало сценічних взаємодій»

Мета: розвиток емоційної чутливості до партнера, формування навичок невербальної взаємодії та емпатії.

Обладнання: вільний простір.

Тривалість виконання: 25 хв.

Форма роботи: парна.

Арт-терапевтична технологія: драматерапія, тілесно-орієнтовані техніки.

Хід вправи:

Студенти працюють у парах. Один виконує роль «актора», інший – «дзеркала», відтворюючи його рухи, міміку та емоційний стан. Через певний час ролі змінюються. Далі вводиться ускладнення: «дзеркало» має не лише повторювати, а й емоційно підсилювати рухи партнера.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Які емоції ви відчували у ролі «дзеркала»?
2. Чи змінювався ваш внутрішній стан під час взаємодії?
3. Чи виникало відчуття емоційного злиття з партнером?
4. Що було найскладнішим у виконанні вправи?
5. Як ви переживали власну тілесність у контакті з іншим?

Коментар:

Вправа спрямована на розвиток базових механізмів сценічної взаємодії, зокрема емпатії, уваги та тілесної чутливості. Вона дозволяє студентам усвідомити роль невербальної комунікації у формуванні емоційного контакту між акторами. У контексті історії театру це сприяє розумінню природи сценічного ансамблю як системи взаємного емоційного відображення та корекції поведінки.

Вправа «Сцена внутрішнього конфлікту»

Мета: усвідомлення внутрішніх суперечностей, розвиток здатності до їх сценічного вираження та рефлексії.

Обладнання: папір А4, ручки.

Тривалість виконання: 30 хв.

Форма роботи: індивідуальна з подальшим обговоренням.

Арт-терапевтична технологія: драматерапія, терапевтичне письмо.

Хід вправи:

Студенти створюють коротку сцену внутрішнього конфлікту, у якій представлені дві протилежні позиції. Після написання текст інсценується самим автором через почергове виконання обох ролей.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Який внутрішній стан був для вас найбільш доміантним?
2. Чи було складно прийняти обидві сторони конфлікту?
3. Яка позиція була емоційно ближчою?
4. Чи змінювався ваш стан під час виконання ролей?
5. Що нового ви усвідомили про себе?

Коментар:

Вправа інтегрує терапевтичне письмо та драматерапію, що дозволяє досліджувати внутрішні конфлікти як джерело сценічної енергії. Вона сприяє формуванню здатності до емоційної інтеграції суперечливих станів, що є важливим для акторської професії. У контексті історії театру вправа допомагає зрозуміти психологічну природу драматичного конфлікту як базового елементу театральної структури від античності до сучасності.

Акторський арт-тренінг

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Навчання акторської майстерності традиційно є студійною діяльністю, в якій викладач і студент, а також студенти між собою взаємодіють в межах загального фізичного простору. Ефективність взаємодії визначається здатністю кожного з учасників колективу (студентської групи) включатися в командну роботу. Водночас однією з ключових умов збалансованої й продуктивної командної роботи є сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі. Для акторського середовища проблема клімату в колективі постає доволі гостро, що зумовлено зокрема специфікою акторської діяльності. Так, професійні актори, як і студенти, які здобувають акторський фах, щоденно мають справу з великим спектром різних емоцій. Ці емоції пов'язані з роботою над роллю, проживанням художніх образів і персонажів, комунікацією з колегами у процесі виконання професійних завдань. Одним із методів, ефективність якого у процесі підготовки майбутніх акторів до професійної діяльності неодноразово доведено, є акторський тренінг, або тренінг з майстерності актора. У словниковій літературі поняття «тренінг» визначається як спеціальний тренувальний режим, синонім до тренування. Більш широке авторське визначення тренінгу як організаційної форми начально-виховної роботи пропонує С. Страшко, наголошуючи, що тренінг спирається на досвід і знання учасників, а також забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів і спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій. З огляду на це, метою тренінгу є не аналіз чи інтерпретація проблем особистості, а активне і свідоме навчання бажаної поведінки. Тренінг з майстерності актора як форма педагогічної роботи синтезує в собі технічний і психофізичний акторський тренаж, що передбачає роботу актора в імпровізованих обставинах і опирається на методологію та творчі інтуїції. За авторським визначенням Д. Коника, акторський тренінг – це «комплекс завдань, що виокремлюють та з'єднують роботу актора над кожним з існуючих професійних об'єктів уваги в умовах сценічного простору». Водночас акторський тренінг є однією з форм соціально-організованого спілкування, що, завдяки використанню активних методів роботи, здатна здійснювати з психологічний вплив на учасників. Таким чином, тренінг є, з одного боку, ефективною формою опанування знань з майстерності актора й інструментом формування професійних умінь і навичок, а з іншого – процесом комунікації та пізнання себе і свого оточення у конкретних навчальних чи професійних обставинах. Акторський тренінг з використанням арт-терапевтичних технологій має на меті зниження емоційної напруги у студентському колективі, формування у студентів – майбутніх акторів навичок емоційного розвантаження і налагодження в колективі

сприятливого соціально-психологічного клімату. Вправи, представлені в посібнику, органічно вплітаються у навчальний план підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва під час викладання навчальної дисципліни «Тренінг з майстерності актора» і мають на меті формування навичок роботи у групах і міні-групах; розвиток уміння виявляти індивідуальні якості й унікальні риси особистості кожного студента, визначати емоційне налаштування групи, психоемоційний та психоенергетичний ресурс учасників групи, фокусуватися на позитивних рисах особистості; сприяння налагодженню емоційного контакту між членами студентського колективу, формуванню соціальних зв'язків у групі; формування навичок роботи з власними емоціями: вивільнення емоцій, зняття психоемоційного напруження, саморозуміння; тренування уваги, фантазії, творчої уяви студентів тощо.

Програма тренінгу

Хід заняття	Час виконання (у хвилинали)
Заняття 1. Становлення театрального тренінгу. Комедія Дель Арте.	
1. Організаційний момент	1
2. Презентація теми та мети	2
3. Розминка: Вправа «Автопортрет»	12
4. Основна частина заняття: Вправа «Колективна інтерпретація казки». Робота в міні-групах	40
5. Обговорення результатів проведення вправи	15
6. Самооцінка та рефлексія. Підведення підсумків	10
Заняття 2. Метод відсторонення Б. Брехта	
1. Організаційний момент	5
2. Презентація теми та мети	10
3. Розминка: Техніка «Інтелектуальна карта» Вправа «Три пропозиції»	5 10
4. Основна частина заняття: Вправа «Я іншими очима». Групова робота	30
5. Обговорення результатів проведення вправи	10
6. Самооцінка та рефлексія. Підведення підсумків	10
Заняття 3. Український театр. Театральний модерн Л. Курбаса.	
1. Організаційний момент	1
2. Презентація теми та мети	2
3. Розминка: Вправа «Що я пам'ятаю?»	7
4. Основна частина заняття: Вправа «Оркестр». Групова робота	20
Обговорення результатів проведення вправи	5
Вправа «Почута драма». Групова робота	

Обговорення результатів проведення вправи	30
	10
5. Самооцінка та рефлексія. Підведення підсумків	5
Заняття 4. Спостереження та сприйняття в роботі актора.	
1. Організаційний момент	1
2. Презентація теми та мети	2
3. Розминка: Музичне вітання	7
4. Основна частина заняття: Вправа «Портрет обраного: особистісна інтерпретація одногогрупника». Індивідуальна робота.	20
Обговорення результатів проведення вправи.	10
Вправа «Портрет у заданому фокусі: вербальна інтерпретація одногогрупника». Індивідуальна робота.	20
Обговорення результатів проведення вправи	10
5. Самооцінка та рефлексія. Підведення підсумків	10
Заняття 5. Елементи сценічної дії. Рух у мізансцені.	
1. Організаційний момент	1
2. Презентація теми та мети	2
3. Розминка: Вправа «Чорна рука – біла рука». Етюд з негативними емоціями	12
4. Основна частина заняття: Вправа «Сцена як образ: візуалізація сценічного простору вистави». Групова робота	40
5. Обговорення результатів проведення вправи	10
6. Самооцінка та рефлексія. Підведення підсумків	15
Заняття 6. Темпоритм. Етюди	
1. Організаційний момент	1
2. Презентація теми та мети	2
3. Розминка: Вправа «Сила голосу»	12
4. Основна частина заняття: Вправа «Мініатюра». Групова робота. Робота в міні-групах	40
5. Обговорення результатів проведення вправи	10
6. Самооцінка та рефлексія. Підведення підсумків	15
Заняття 7. Емоційний інтелект актора	
1. Організаційний момент	1
2. Презентація теми та мети	2
3. Розминка: Вправа «Актор. Логічний наголос»	10
4. Основна частина заняття: Вправа «Мовчазний портрет групи». Групова робота.	20
Обговорення результатів проведення вправи.	10
Вправа «Групова палітра». Групова робота.	20
Обговорення результатів проведення вправи	10
5. Самооцінка та рефлексія. Підведення підсумків	7

Заняття 8. Усвідомлення. Техніка Майндфулнес	
1. <i>Організаційний момент</i>	1
2. <i>Презентація теми та мети</i>	4
3. <i>Розминка: Вправа «Мій голос злітає увись».</i>	15
4. <i>Основна частина заняття:</i> Вправа «Містечко». Групова робота	30
5. <i>Обговорення результатів проведення вправи</i>	15
6. <i>Самооцінка та рефлексія. Підведення підсумків</i>	15
Заняття 9. Елементи сценічної уяви	
1. <i>Організаційний момент</i>	1
2. <i>Презентація теми та мети</i>	4
3. <i>Розминка: Вправа «Ім'я з малюнком».</i> Вправа «Звуковий хіт»	10 15
4. <i>Основна частина заняття:</i> Вправа «Образи, народжені переказом: кінострічка уяви». Робота в міні-групах	30
5. <i>Обговорення результатів проведення вправи</i>	10
6. <i>Самооцінка та рефлексія. Підведення підсумків</i>	10
Заняття 10. Розвиток Soft skills акторів: комунікації, креативність, командна робота.	
1. <i>Організаційний момент</i>	1
2. <i>Презентація теми та мети</i>	2
3. <i>Розминка: Вправа «Комплімент»</i>	5
4. <i>Основна частина заняття:</i> Вправа «Мозаїка казки». Групова робота. Робота в міні-групах. <i>Обговорення результатів проведення вправи.</i> Вправа «Живий будинок. Портрет колективу». Групова робота. <i>Обговорення результатів проведення вправи</i>	30 10 20 7
5. <i>Самооцінка та рефлексія. Підведення підсумків</i>	5

Вправа 1. «Колективна інтерпретація казки»

Мета: формування навичок групової роботи; визначення розподілу ролей в межах студентської групи.

Обладнання: папір формату А3, кольорові маркери.

Тривалість виконання (не враховуючи підготовче завдання): 40 хв.

Форма роботи: групова.

Арт-терапевтична технологія: бібліотерапія (казкотерапія).

Підготовче завдання. Викладач розподіляє групу студентів на дві підгрупи. Студенти отримують завдання прочитати казку: кожна підгрупа читає одну частину з визначеного твору. Викладач повідомляє студентів, що наступного заняття відбудуватиметься обговорення прочитаного твору.

Хід вправи:

Учасники визначають сім слів, які, на їхню думку, найчастіше використовуються в казках. Ці слова записують на аркуші формату А3 кольоровими маркерами. Аркуш із записаними словами розміщується так, щоб під час виконання вправи всі студенти бачили його.

Студенти двох підгруп здійснюють художній переказ казки, використовуючи попередньо визначені сім слів. Розповідь може бути представлена у довільній формі, але обов'язковою умовою є участь кожного студента у представленні певного уривку прочитаної частини твору. Переказ здійснюється за принципом «ланцюжка», коли кожен учасник говорить одне-два речення, після чого передає слово наступному студенту.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Який основний зміст та ідея казки?
2. Хто головний герой?
3. Як би ви охарактеризували головного героя казки?
4. Чим він імпонує / не імпонує вам?
5. Який фрагмент казки вам найбільше подобається / не подобається?

Коментар:

Обговорення казки в цей спосіб має такі цілі: 1) ознайомлення кожної підгрупи з тією частиною твору, яку інша підгрупа не читала самостійно; 2) залучення кожного студента до командної роботи, оскільки представлення зв'язної розповіді потребує злагодженої взаємодії та чіткого розподілу ролей; 3) спостереження викладача за особливостями взаємодії студентів у межах групи і підгруп, зокрема виявлення соціальних зв'язків, особистих прихильностей та симпатій, а також розуміння соціально-психологічного клімату в групі.

Вправа 2. «Я іншими очима»

Мета: дослідити особливості самопрезентації та сприймання іншими образу «Я» студентів.

Обладнання: папір А4, олівці, пензлики, фарби.

Тривалість виконання: 30 хв.

Форма роботи: групова.

Арт-терапевтична технологія: образотворча терапія.

Хід вправи:

Кожен учасник отримує завдання створити зображення власного «Я», використовуючи асоціативні або метафоричні образи. Малювання виконується індивідуально, без можливості спостереження з боку інших членів групи.

Після завершення роботи всі малюнки збираються та демонструються групі у довільному порядку. Учасники по черзі висловлюють свої враження щодо побачених зображень, інтерпретують можливі образи, емоції та характеристики, які вони в них зчитують.

Автори малюнків беруть участь в обговоренні своїх робіт, не розкриваючи авторства, та реагують на інтерпретації групи. Після завершення

обговорення викладач повідомляє, хто є автором кожного малюнка. За потреби викладач ставить уточнювальні запитання як до авторів, так і до групи.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Які емоції викликав ваш малюнок?
2. Які емоції викликали коментарі учасників групи?
3. Чи дізналися ви щось неочікуване та несподіване про себе?
4. Чи складно вам було малювати?
5. Які з малюнків учасників групи викликали у вас сильні емоції?

Коментар:

Вправа спрямована на дослідження рівня самосвідомості та особливостей самосприйняття студентів, а також на вивчення механізмів соціальної перцепції в межах групи. Образ «Я» у даному завданні опосередковується через символічні та метафоричні форми візуального вираження, що дозволяє актуалізувати неусвідомлені аспекти самопрезентації та сприймання себе в груповому контексті.

Вправа 3. «Оркестр»

Мета: вивільнення емоцій, зняття психоемоційного напруження, усвідомлення стратегій власної поведінки в групі та поведінки інших членів колективу, розвиток саморозуміння.

Обладнання: набір музичних інструментів.

Тривалість виконання: 20 хв.

Форма роботи: групова.

Арт-терапевтична технологія: музикотерапія.

Хід вправи:

Кожен студент із запропонованого набору музичних інструментів обирає той, звучання якого є для нього найбільш привабливим. Після цього за сигналом викладача учасники починають імпровізовано створювати звукові фрагменти, поступово включаючись у спільне музикування та формуючи загальний «оркестр».

У процесі виконання вправи студентам пропонується експериментувати зі звуком, ритмом і гучністю, намагаючись знайти власне місце у загальному звучанні групи. Окремим завданням є спроба відчувати себе «першою скрипкою» – ініціювати звукову лінію, заявити про себе через музичну імпровізацію та водночас зберегти взаємодію з іншими учасниками.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Спробуйте описати, про що ваша мелодія говорить звуками?
2. Чи вдалося вам мелодією відобразити свої емоції?
3. Чи чули ви, як звучав оркестр загалом?
4. Кого з учасників ви чули найкраще, найгучніше?
5. Чия мелодія запам'яталася вам найбільше?
6. Яка мелодія викликала найбільше роздратування?
7. Який інструмент ви обрали і чим був зумовлений ваш вибір?

8. Чи відчули ви себе «першою скрипкою»? Що для вас означає ця роль в оркестрі?

Коментар:

У вправі «Оркестр» музичний колектив розглядається як модель соціальної групи, а гра на інструменті як метафора виконання індивідуальної ролі в ній. Через включення у спільне звучання актуалізується здатність студента до самопрезентації, взаємодії та регулювання власної активності в груповому процесі.

Вправа дозволяє виявити рівень емоційної виразності, впевненості у собі, готовності до лідерської позиції, а також толерантності до інших учасників групи. Важливим є усвідомлення зв'язку між власним внутрішнім станом і способом його звукового вираження у спільній творчій діяльності.

Вправа 4. «Почута драма»

Мета: формування навичок групової взаємодії, розвиток зв'язного мовлення, забезпечення залученості кожного студента до колективної роботи.

Обладнання: текст драматичного твору.

Тривалість виконання: 30 хв.

Форма роботи: групова.

Арт-терапевтична технологія: бібліотерапія.

Хід вправи:

Викладач поділяє студентів на дві підгрупи. Кожна з них по черзі зачитує вголос уривок драматичного твору: учасники розподіляють між собою репліки та послідовно озвучують текст. Інша підгрупа в цей час виступає слухачем, не маючи візуального контакту з тими, хто читає, оскільки учасники розташовані спинами один до одного.

Завдання читців полягає у збереженні загальної інтонаційної цілісності уривку, водночас додаючи індивідуальні інтонаційні акценти. Після завершення читання слухачі відтворюють зміст уривку максимально наближено до оригіналу, враховуючи як сюжетну лінію, так і почуту інтонаційну структуру. Далі підгрупи змінюються ролями.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Чи викликало труднощі прослуховування та подальше відтворення почутого уривку? Що було найскладнішим?

2. Чи вплинув на сприйняття тексту той факт, що ви не бачили читця?

3. Як у вашій підгрупі відбувався розподіл ролей під час підготовки переказу? Хто був найбільш/найменш активним?

Коментар:

Вправа ускладнює процес сприйняття художнього тексту через відсутність візуального контакту з мовцем, що змушує студентів спиратися переважно на інтонаційні характеристики мовлення. Це сприяє розвитку слухової уваги, концентрації та здатності до точного відтворення почутого матеріалу.

Особлива увага приділяється груповій організації діяльності: розподілу ролей, координації дій та збереженню сюжетної і інтонаційної цілісності тексту в процесі відтворення.

Вправа 5. «Портрет обраного: особистісна інтерпретація одногогрупника»

Мета: виявити особистісні характеристики й індивідуальні якості кожного студента; визначити унікальність особистості кожного студента; надати можливість студентам зосередитись не лише на виконуваному завданні, але й на емоціях, які воно викликає.

Обладнання: папір А4, ручка.

Тривалість виконання: 30 хв.

Форма роботи: індивідуальна.

Арт-терапевтична технологія: бібліотерапія, терапевтичне письмо.

Хід вправи:

Кожному студенту пропонується самостійно обрати одного з членів групи, якого він буде описувати у форматі словесного особистісного портрета. Вибір здійснюється вільно, без попередніх обмежень або вказівок з боку викладача.

У процесі виконання завдання студенти створюють розгорнутий письмовий опис обраної особи, акцентуючи увагу на її особистісних якостях, особливостях поведінки, емоційних проявах та індивідуальних характеристиках.

Після завершення роботи відбувається презентація створених портретів у групі. Кожен студент зачитує свій текст, пояснює вибір особи та описує власні переживання, які виникали у процесі виконання завдання.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Обґрунтуйте вибір особи, особистісний портрет якої ви підготували. Чи був цей вибір спонтанним, чи пов'язаний він з вашими соціальними зв'язками з цією людиною?

2. Чи вплинула на зміст підготовленого вами портрета вправа «Я іншими очима» та її обговорення? Якщо так, то яким чином?

Коментар:

Викладач надає студентам можливість самостійного вибору об'єкта опису, що дозволяє виявити наявні міжособистісні уподобання, референтні зв'язки та неформальну структуру групи, а також простежити особливості емоційного сприймання одногогрупників.

Вправа 6. «Портрет у заданому фокусі: вербальна інтерпретація одногогрупника»

Мета: спонукати студентів аналізувати особистість колег цілісно і фокусуватися на позитивних рисах; сприяти налагодженню емоційного

контакту між членами групи; сформувати у студентів уміння розмежовувати особистісні уподобання і об'єктивно позитивні якості особистості.

Обладнання: папір А4, ручка.

Тривалість виконання: 30 хв.

Форма роботи: індивідуальна.

Арт-терапевтична технологія: бібліотерапія, терапевтичне письмо.

Хід вправи:

Студентам пропонується створити словесний особистісний портрет одного з членів групи, визначеного викладачем. Обраний учасник, як правило, не є тим, з ким студент має найбільш тісні соціальні зв'язки, що задає додаткову аналітичну складність завдання.

Основною умовою виконання є побудова позитивного опису, у якому акцент робиться на сильних сторонах особистості, конструктивних поведінкових проявах та потенціалі взаємодії.

Після завершення роботи відбувається обговорення створених портретів, а також рефлексія процесу їх написання в групі.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Чи виникали у вас труднощі під час підготовки портрета? З чим вони були пов'язані?

2. Яке завдання було виконати простіше: розробити портрет обраного вами студента чи того, кого визначив викладач?

Коментар:

Викладач цілеспрямовано визначає об'єкт опису, що дозволяє зменшити вплив особистих симпатій та антипатій і спонукає студентів до більш об'єктивного аналізу особистості, а також розвитку емпатійного сприйняття й позитивної міжособистісної взаємодії в групі.

Вправа 7. «Сцена як образ: візуалізація сценічного простору вистави»

Мета: формувати у студентів уміння бачити художній твір як потенційну основу для майбутньої театральної постановки; розвивати навички цілісної оцінки твору, вміння продумувати сценографію постановки; сприяти ефективній взаємодії у групі, налагодженню соціальних і емоційних зв'язків між членами групи.

Обладнання: папір А4, кольорові олівці.

Тривалість виконання: 40 хв.

Форма роботи: групова.

Арт-терапевтична технологія: ізотерапія, кольоротерапія.

Хід вправи:

Після усного опрацювання художнього твору студентам пропонується у форматі групової взаємодії створити цілісну візуальну концепцію майбутньої вистави.

У процесі обговорення учасники визначають основні компоненти сценічного простору, зокрема характер декорацій, просторове рішення сцени,

кольорову гаму оформлення, особливості костюмів персонажів та матеріали, з яких вони можуть бути виготовлені, а також світлове оформлення сцени і можливий музичний супровід постановки.

Усі напрацьовані ідеї фіксуються у вигляді текстових позначок або схематичних замальовок на аркуші паперу. Робота передбачає спільне обговорення, узгодження рішень і за потреби їх корекцію в межах групи з метою досягнення цілісного сценічного образу.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Який з елементів сценографічного оформлення було найскладніше продумати?
2. Чим ви керувалися при виборі кольорової гами для костюмів і світлового оформлення сцени?
3. Як було обґрунтовано вибір музичного супроводу майбутньої вистави?

Коментар:

Під час аналізу результатів виконання вправи увага приділяється узгодженості всіх елементів сценічного оформлення із змістом художнього твору та здатності створювати цілісний образ вистави. Окремо враховується емоційна насиченість і символічність обраних кольорових рішень та музичного супроводу. Важливим є також спостереження за характером групової взаємодії: рівнем ініціативності студентів, участю в обговоренні, здатністю до спільного прийняття рішень і врахуванням думок інших членів групи.

Вправа 8. «Мініатюра»

Мета: формування у майбутніх акторів умінь практично застосовувати здобуті теоретичні знання у сценічній діяльності, розвиток навичок сценічної взаємодії, партнерства, емоційної виразності та колективної творчої роботи під час створення мініатюрної вистави.

Арт-терапевтичні технології: музикотерапія, драматерапія.

Обладнання: музичний програвач, реквізит, необхідний для інсценізації обраних уривків.

Форма роботи: групова.

Тривалість виконання: 30 хв.

Хід вправи:

Студенти об'єднуються у малі групи по 3–4 особи. Завдання кожної групи полягає у виборі невеликого уривку з раніше опрацьованого драматичного або художнього твору та його сценічному втіленні у формі мініатюри. Під час підготовки учасники мають розподілити ролі, продумати сценічну взаємодію, емоційне наповнення образів, а також підібрати музичний супровід із запропонованих музичних композицій.

У процесі роботи студенти самостійно організують репетицію, визначають особливості сценічного оформлення та способи передачі художнього задуму. Після підготовки кожна група демонструє свою мініатюру

перед аудиторією. Після показу відбувається колективне обговорення представлених робіт.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Чим був зумовлений вибір уривку для інсценізації?
2. Які труднощі виникали у процесі роботи над мініатюрою?
3. Наскільки комфортно була взаємодія у вашій малій групі?
4. Чи вдалося вам органічно поєднати сценічну дію з музичним супроводом?
5. Які навички були для вас найбільш важливими під час підготовки виступу?
6. Які поради ви могли б дати студентам, які вперше працюють над етюдом або мініатюрою?

Коментар:

Вправа спрямована на розвиток професійно важливих якостей майбутнього актора, зокрема здатності до сценічного партнерства, емоційної виразності, творчої імпровізації та практичного втілення художнього задуму. Робота над мініатюрою вимагає від студентів уміння координувати власні дії з діями партнерів по сцені, дотримуватися єдиного ритму та атмосфери вистави, а також швидко адаптуватися до змін у процесі сценічної взаємодії.

Особливого значення набуває здатність студентів до командної роботи, розподілу функцій і відповідальності, взаємної підтримки та творчого співробітництва. Аналізуючи результати вправи, викладач може звертати увагу на рівень сценічної свободи студентів, їхню емоційну включеність, уміння працювати з музичним матеріалом, а також на здатність створювати цілісний сценічний образ і підтримувати органічну взаємодію в акторському ансамблі.

Вправа 9. «Мовчазний портрет групи»

Мета: вивчення особливостей взаємодії у групі, стратегій спілкування між членами групи і самопрезентації себе в групі.

Обладнання: папір великого і малого форматів (A4, A3, A2, A1), кольорові олівці, фарби, пензлики.

Тривалість виконання: 20 хв.

Форма роботи: групова.

Арт-терапевтична технологія: образотворча терапія.

Хід вправи:

Студенти створюють спільний малюнок як єдине візуальне поле групової взаємодії. Робота виконується без використання слів, символів та вербальної комунікації, що актуалізує виключно невербальні способи координації та самовираження.

Після завершення основної композиції кожен учасник створює окремий візуальний елемент (персонаж або деталь), який вирізається і розміщується на спільному аркуші у довільно обраному місці, формуючи фінальну структуру

групового образу. Завершується вправа обговоренням створеної композиції в групі.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Чи подобається вам загальний малюнок?
2. Як ви почували себе в процесі створення спільного образу?
3. Яким був ваш внесок у групову композицію?
4. Які стратегії взаємодії ви використовували у процесі роботи?
5. Чи відображають ці стратегії ваші звичні моделі поведінки в групі?
6. Як ви реагували на втручання інших у вашу творчу зону?
7. Який елемент ви додали до спільного образу?
8. Як він взаємодіє з іншими елементами композиції?

Коментар:

Груповий малюнок постає як візуальна метафора групової динаміки: спосіб заповнення простору, взаємне «перетікання» форм і розташування елементів відображають структуру взаємин, рольові позиції та ступінь включеності кожного учасника. Візуальні рішення фіксують не лише індивідуальну присутність, а й характер співіснування в межах спільного творчого поля.

Вправа 10. «Групова палітра»

Мета: визначення емоційного стану студентської групи, виявлення рівня психоемоційної готовності майбутніх акторів до колективної творчої діяльності, розвиток навичок взаємодії, співпраці та емоційної чутливості у процесі спільної роботи.

Арт-терапевтична технологія: образотворча терапія

Обладнання: аркуш паперу формату А2, олівці, фарби, пензлики.

Форма роботи: групова.

Тривалість виконання: 20 хв.

Хід вправи:

Учасникам пропонується спільно створити композицію на великому аркуші паперу формату А2, використовуючи кольори, лінії та абстрактні форми. Кожен студент самостійно обирає колір, який найбільше відповідає його внутрішньому стану чи емоційному настрою, після чого за допомогою цього кольору створює на аркуші власні елементи: лінії, хвилі, крапки, зигзаги, символи або довільні фігури.

Робота виконується почергово та добровільно, однак участь у створенні спільної композиції мають взяти всі учасники групи. У процесі виконання вправи студенти можуть спостерігати за діями інших учасників, взаємодіяти між собою, доповнювати композицію та формувати цілісний художній образ. Після завершення роботи група обговорює створений малюнок у колі.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Які емоції викликає у вас спільний малюнок?
2. Який колір ви обрали та чому саме його?
3. Який елемент ви створили у композиції?
4. Які елементи розташовані поруч із вашим?

5. Які емоції або асоціації вони викликають?
6. Який колір або настрій домінує у спільному малюнку?
7. Які асоціації виникають у вас під час споглядання композиції?
8. Наскільки комфортно вам було працювати у спільному творчому просторі?

Коментар:

Вправа дає можливість дослідити особливості групової взаємодії та емоційної атмосфери у колективі майбутніх акторів. У процесі аналізу важливо звертати увагу на готовність студентів до співпраці, здатність підтримувати спільний творчий задум, а також на прояви ініціативності, емоційної відкритості та взаємодоповнення у колективній діяльності. Для акторської професії особливого значення набувають уміння працювати в ансамблі, відчувати партнерів по сцені, гармонійно взаємодіяти у творчому просторі та не пригнічувати ініціативу інших учасників.

Показовими є особливості просторового розміщення елементів на аркуші, домінування окремих студентів у композиції, прагнення займати центральне місце або, навпаки, уникати активної участі. Значущими також є випадки втручання у малюнки інших учасників, схильність до співтворчості чи конкуренції, а також загальний емоційний характер композиції. Домінування яскравої кольорової гами, цілісність зображення та взаємопов'язаність елементів можуть свідчити про сприятливий психологічний клімат і високий рівень готовності групи до спільної сценічної діяльності.

Вправа 11. «Містечко»

Мета: розвиток відчуття групової єдності, удосконалення навичок міжособистісної взаємодії та створення сприятливого соціально-психологічного клімату у студентському колективі.

Арт-терапевтична технологія: образотворча терапія.

Тривалість виконання: 20 хв.

Форма роботи: групова.

Хід вправи:

Учасникам пропонується спільний аркуш паперу формату А2, на якому кожен студент обирає місце для зображення власного будинку. Після завершення малюнків кожен коротко презентує свій будинок, розповідаючи про його мешканців, їхні заняття, спосіб життя чи професію (до 1 хвилини на відповідь).

Далі студенти визначають 3–4 будинки, які викликають у них найбільшу симпатію або зацікавлення, та з'єднують їх із власним будинком доріжками. У результаті формується спільний простір – умовне містечко. Після цього група спільно обирає назву містечка й доповнює композицію необхідними елементами інфраструктури: парками, магазинами, школами, озерами, майданчиками тощо. Після завершення творчої роботи проводиться колективне обговорення.

Запитання для рефлексивного аналізу:

1. Яким є ваш будинок і хто в ньому мешкає?
2. Які будинки розташовані поряд із вашим?
3. Наскільки комфортним для вас є таке сусідство?
4. До яких будинків ви провели доріжки та чому зробили саме такий вибір?
5. Які будинки викликають у вас симпатію, цікавість або настороженість?
6. Чи достатньо вам було простору для зображення власного будинку?
7. Чи задовольняє вас місце розташування вашого будинку в містечку?

Коментар:

Вправа має соціометричний характер і дає можливість виявити особливості міжособистісних взаємин у студентській групі: наявність мікрогруп, симпатій та антипатій, неформальних лідерів і студентів, які можуть почуватися ізольовано. Характеристика та розміри будинку відображають індивідуально-психологічні особливості автора, а його розташування на аркуші може свідчити про соціальний статус студента в колективі. Наявність занедбаних або відокремлених будинків може вказувати на труднощі у взаємодії чи відчуття відчуженості окремих учасників. Використання яскравих кольорів, різноманітність деталей та активне наповнення простору містечка свідчать про позитивний емоційний фон і сприятливий соціально-психологічний клімат у групі.

Вправа 12. «Образи, народжені переказом: кінострічка уяви»

Мета: тренувати увагу, творчу уяву і фантазію студентів – майбутніх акторів; формувати навички роботи в міні-групах; розвивати навички створення «кінострічки бачень».

Обладнання: текст художнього твору, папір А4, кольорові олівці.

Тривалість виконання: 30 хв.

Форма роботи: групова (міні-групи).

Арт-терапевтична технологія: бібліотерапія, ізотерапія.

Хід вправи:

Студенти працюють у парах, де розподіляють ролі читача і слухача. Спочатку студент-читач виразно озвучує художній твір. Одразу після цього студент-слухач відтворює почуте у вигляді детального усного переказу, намагаючись максимально передати зміст і послідовність подій.

Після цього ролі змінюються: студент, який читав текст, прослуховує переказ партнера і на його основі відтворює образи, що виникли в його уяві.

За бажанням ці образи фіксуються у вигляді малюнків на папері за допомогою кольорових олівців, що дозволяє перевести внутрішні уявні конструкції у візуальну форму.

Після завершення роботи відбувається групове обговорення та рефлексія.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Які емоції викликало у вас виконання вправи?
2. У який спосіб вам було легше відтворювати образи, що виникали у процесі роботи: вербально чи через малюнок?

Коментар:

Вправа актуалізує механізми вторинного уявного конструювання художнього образу через посередництво іншого мовця. Перехід від читання до слухання переказу дозволяє зняти фокус із технічної сторони озвучення тексту та активізувати образне мислення, унаслідок чого формується більш цілісна внутрішня «візуальна сцена» прочитаного твору.

Вправа 13. «Мозаїка казки»

Мета: спонукати до спільної продуктивної роботи студентів з різними інтересами і поглядами, в такий спосіб сприяти студентам у налагодженні нових соціальних зв'язків в межах навчальної групи, у побудові позитивного соціально-психологічного клімату в колективі.

Обладнання: текст казки.

Тривалість виконання: 30 хв.

Форма роботи: групова (міні-групи).

Арт-терапевтична технологія: бібліотерапія (казкотерапія).

Підготовче завдання. Викладач формує міні-групи по дві особи. При розподілі враховуються наявні соціальні зв'язки студентів: в одній парі об'єднуються студенти, які не мають міцних взаємних контактів у межах навчальної групи та рідко взаємодіють у щоденному освітньому процесі. Кожна міні-група отримує для попереднього опрацювання невеликий за обсягом текст казки, який необхідно прочитати й обговорити до заняття.

Хід вправи:

Під час аудиторного заняття кожна міні-група представляє опрацьовану казку решті учасників. Презентація здійснюється спільно двома студентами з обов'язковим залученням обох партнерів до виступу. Виклад матеріалу може бути організований за принципом «ланцюжка» (по одному або кілька речень, фрагментами тексту тощо), що забезпечує чергування мовців і рівномірний розподіл участі.

Структура виступу передбачає: 1) коротке обґрунтування вибору казки; 2) подання основної сюжетної лінії в межах до 3 хвилин.

Після завершення всіх виступів проводиться загальне обговорення та голосування з метою визначення міні-групи, яка найповніше та найвиразніше представила зміст казки.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Яка основна ідея або проблема казки?
2. Який персонаж вам найбільше імпонує і чому?
3. Як відбувався розподіл ролей між учасниками міні-групи?
4. Чи виникали труднощі під час роботи в міні-групі? Що було найскладнішим?

Коментар:

Організація роботи в міні-групах передбачає цілеспрямоване моделювання нових соціальних взаємодій між студентами, які не мають усталених комунікативних зв'язків. Такий формат сприяє активізації міжособистісної взаємодії, формуванню навичок співпраці та відповідальності за спільний результат. Робота в парах посилює залученість кожного учасника та потребує узгодження дій, що позитивно впливає на групову динаміку та соціально-психологічний клімат у колективі.

Вправа 14. «Живий будинок. Портрет колективу»

Мета: ознайомитися із статусом у колективі, соціальними ролями та особливістю групової взаємодії; залучити кожного студента до роботи в групі; формувати в студентів уміння виокремлювати головне у матеріалі; спонукати студентів фокусуватися на позитивних рисах колег; формувати комунікативні навички, а також навички колективної взаємодії.

Обладнання: папір А2, кольорові олівці, фарби, пензлики (за потреби – тексти попередньо складених особистісних портретів членів групи).

Тривалість виконання: 20 хв.

Форма роботи: групова.

Арт-терапевтична технологія: образотворча терапія.

Хід вправи:

Студентам пропонується уявити ситуацію: їхня група має можливість поїхати на гастролі країнами Європи, але для цього потрібно пройти відбір при конкурсній комісії. Завдання: на основі попередньо опрацьованих індивідуальних особистісних портретів і виконаних вправ підготувати символічне зображення своєї групи у вигляді будинка з фундаментом, вінками, порогом, дверми, дахом, підвалом, горищем.

Кожен елемент будинку варто позначити особою з групи, базуючись на її ролі у колективі. Після завершення малюнка відбувається обговорення згідно з переліком запитань.

Перелік запитань для рефлексивного аналізу:

1. Які емоції викликає у вас будинок?
2. Де ви позначили себе?
3. Чи комфортно ви себе відчуваєте в ролі елемента, яким себе/ вас обрали?
4. Чи всіх членів колективу зображено на малюнку?
5. Якщо когось не зобразили, поясніть чому?
6. Чи стійкий цей будинок?
7. Які деталі потребують ремонту?
8. Які його елементи найміцніші?

Коментар: Частина будинку можна інтерпретувати в такий спосіб: фундамент (моральний авторитет групи або людина, на яку всі здійснюють тиск); стіни (той, хто відповідає за емоційний фон колективу, часто може уособлювати неформального лідера); вікна (відкрита до спілкування особа, яка має багато очікувань щодо групи); двері (наставник, той у кого можна

навчитися); поріг (важлива особа, на яку покладають надії і сподівання); дах (людина, яка може захистити); підвал (особа, яка може плести інтриги, небезпечна для групи), горище (особа, з якою хочеться будувати стосунки, цікава і загадкова). За наявності відповідного обладнання (комп'ютер, проектор) і відповідних цифрових навичок у студентів, завдання можна виконувати у вигляді малюнка презентації або блок-схеми із залученням елементів анімації.

Приклади вправ для розминки у процесі реалізації акторського арт-тренінгу

Вправа 1. Автопортрет

Варіант 1. Емоційний автопортрет.

Мета вправи: розвиток емоційної чутливості, самосвідомості та здатності до візуалізації внутрішнього стану майбутніх акторів, формування навичок усвідомленого емоційного самовираження як основи сценічної виразності.

Опис виконання: здобувачам пропонується створити власний автопортрет у довільній візуальній формі за допомогою кольору, ліній, символів та образних елементів. Основна увага приділяється відображенню актуального емоційного стану, внутрішніх переживань, рівня енергетичної активності та загального самовідчуття. Засоби художнього вираження обираються індивідуально, що забезпечує свободу емоційної інтерпретації.

Педагогічний ефект: вправа сприяє розвитку емоційної рефлексії, уяви та здатності до невербального вираження внутрішнього стану. У професійній підготовці актора вона забезпечує формування навичок усвідомлення та трансформації емоцій у художній образ.

Варіант 2. Метафоричний автопортрет.

Мета вправи: розвиток образного мислення, творчої уяви та здатності до символічного самовираження майбутніх акторів, формування вміння оперувати метафоричними структурами у процесі створення сценічного образу.

Опис виконання: здобувачам пропонується створити власний образ не у вигляді людини, а через метафоричне зображення предмета, природного явища або істоти, яке найбільш точно відображає їхній внутрішній стан, характер або емоційний фон на момент виконання вправи. Обраний образ може супроводжуватися коротким поясненням його символічного значення.

Педагогічний ефект: вправа сприяє розвитку асоціативного та образного мислення, поглибленню здатності до художньої символізації та формуванню навичок створення сценічних образів через метафору. У контексті професійної підготовки актора вона посилює здатність до творчої інтерпретації внутрішнього стану в сценічній діяльності.

Вправа 2. Інтелектуальна карта

Мета вправи: розвиток асоціативного мислення, структурування творчих ідей та формування здатності до системного осмислення навчально-творчого матеріалу майбутніми акторами.

Опис виконання: здобувачам пропонується візуалізувати ключове поняття або тему заняття у формі інтелектуальної карти. Центральне поняття

розміщується в центрі, від якого відходять асоціативні гілки, що відображають ідеї, образи, емоції, характеристики або сценічні інтерпретації. Карта створюється у довільній графічній формі із використанням символів, слів або малюнків.

Педагогічний ефект: вправа сприяє розвитку креативності, образного мислення та здатності до структурування художнього матеріалу. У професійній підготовці актора вона забезпечує формування навичок системного бачення ролі та сценічного твору.

Вправа 3. Три пропозиції

Мета вправи: розвиток мовленнєвої стислості, логічного мислення та здатності до концентрованого висловлення художньої думки у майбутніх акторів.

Опис виконання: здобувачам пропонується сформулювати зміст опрацьовуваної теми, події або емоційного стану у трьох коротких, змістовно насичених реченнях. Висловлювання мають відображати сутність явища, його емоційне забарвлення та особистісне ставлення студента до нього.

Педагогічний ефект: вправа сприяє розвитку мовленнєвої виразності, аналітичного мислення та вміння точно передавати художній зміст. У контексті акторської підготовки вона формує навички лаконічного сценічного висловлювання та осмислення ролі.

Вправа 4. Що я пам'ятаю?

Мета вправи: розвиток пам'яті відчуттів, уваги та здатності до відтворення емоційно-образного досвіду, формування навичок актуалізації особистісних спогадів як ресурсу сценічної діяльності.

Опис виконання: здобувачам пропонується відтворити у пам'яті певну подію, ситуацію або емоційний стан із власного досвіду та зафіксувати його у вербальній або короткій образній формі. У процесі виконання вправи увага зосереджується не лише на змісті спогаду, а й на деталях відчуттів - зорових, слухових, тактильних, емоційних. За потреби результати можуть бути представлені у вигляді короткого опису або усного висловлювання.

Педагогічний ефект: вправа сприяє розвитку пам'яті відчуттів, концентрації уваги та здатності до емоційного відтворення пережитого досвіду. У професійній підготовці актора вона формує основу для роботи над внутрішнім станом персонажа та підвищує рівень сценічної достовірності.

Вправа 5. Музичне вітання

Мета вправи: активізація емоційного стану, розвиток комунікативної взаємодії та формування здатності до невербального самовираження майбутніх акторів.

Опис виконання: здобувачам пропонується привітати один одного за допомогою музично-ритмічних елементів (інтонації голосу, ритмічних звуків,

простих рухів або жестів), передаючи певний емоційний настрій. Вітання може виконуватися індивідуально або в парі/групі.

Педагогічний ефект: вправа сприяє зняттю емоційного напруження, розвитку ритмічності, емоційної виразності та відкритості у взаємодії. У контексті професійної підготовки актора вона формує навички невербальної комунікації та швидкого входження в творчий процес.

Вправа 6. Чорна рука – біла рука

Мета вправи: розвиток емоційної диференціації, здатності до усвідомленого проживання та переключення емоційних станів, формування навичок керування емоційною виразністю.

Опис виконання: здобувачам пропонується уявно розподілити емоційні стани на дві групи: «чорна рука» - негативні переживання (напруження, страх, злість тощо) та «біла рука» - позитивні (радість, спокій, довіра). За сигналом викладача студенти по черзі «активізують» відповідний стан через рухи, міміку, жести та пластичні дії, передаючи його у виразній формі. Вправа може виконуватися індивідуально або в груповій взаємодії з елементами імпровізації.

Педагогічний ефект: вправа сприяє розвитку емоційної гнучкості, усвідомлення власних переживань та здатності до їх сценічного відтворення. У професійній підготовці актора вона формує навички швидкого входження в різні емоційні стани та їх контрольованого переключення.

Вправа 7. Сила голосу

Мета вправи: розвиток голосових можливостей, формування здатності керувати силою, інтонацією та емоційним забарвленням голосу, удосконалення навичок сценічної виразності мовлення.

Опис виконання: здобувачам пропонується вимовляти окремі слова, фрази або короткі тексти з варіюванням сили голосу - від тихого, приглушеного звучання до максимально гучного, енергетично насиченого. Виконання супроводжується зміною емоційного стану, темпу, інтонації та дихання. Вправа може ускладнюватися за рахунок поєднання голосових проявів із рухом, жестом або сценічною ситуацією.

Педагогічний ефект: вправа сприяє розвитку голосової гнучкості, дихальної координації та здатності до свідомого керування звучанням голосу. У професійній підготовці актора вона формує навички виразного мовлення, емоційної передачі змісту та ефективної сценічної комунікації.

Вправа 8. Логічний наголос

Мета вправи: формування навичок смислового виділення ключових елементів висловлювання, розвиток інтонаційної виразності та усвідомленого керування мовленням у процесі сценічної діяльності.

Опис виконання: здобувачам пропонується працювати з окремими фразами або короткими текстами, поетапно змінюючи логічний наголос у

реченні. Кожне повторення передбачає виділення іншого слова чи смислового центру, що змінює загальне значення та емоційне забарвлення висловлювання. Виконання може поєднуватися з варіюванням інтонації, темпу, пауз та невербальних засобів виразності.

Педагогічний ефект: вправа сприяє розвитку мовленнєвої свідомості, точності передачі смислу та інтонаційної гнучкості. У професійній підготовці актора вона формує здатність до виразного донесення тексту, осмислення підтексту та варіативної інтерпретації сценічного матеріалу.

Вправа 9. Ім'я з малюнком

Мета вправи: розвиток самопрезентації, асоціативного мислення та здатності до поєднання вербального і візуального самовираження майбутніх акторів.

Опис виконання: здобувачам пропонується представити себе, поєднавши власне ім'я з графічним або образним елементом (символом, малюнком, лінією), який відображає їхній характер, настрій або індивідуальні особливості. Створений образ може бути коротко презентований групі з поясненням обраних асоціацій.

Педагогічний ефект: вправа сприяє розвитку креативності, відкритості у взаємодії та формуванню навичок самопрезентації. У професійній підготовці актора вона підсилює здатність до створення індивідуалізованого сценічного образу та комунікації в групі.

Вправа 10. Комплімент

Мета вправи: розвиток комунікативних умінь, емпатії та формування позитивної міжособистісної взаємодії у групі.

Опис виконання: здобувачам пропонується звернутися до одного з учасників групи та висловити щирий комплімент, акцентуючи увагу на його особистісних якостях, творчих проявах або поведінці під час заняття. Вправа може виконуватися у формі кола, де кожен учасник по черзі отримує і висловлює комплімент, або у довільному форматі взаємодії.

Педагогічний ефект: вправа сприяє створенню позитивної емоційної атмосфери, розвитку відкритості та довіри між учасниками. У професійній підготовці актора вона формує навички партнерської взаємодії, емоційної чутливості та підтримки в колективі.

Додаток Ж

Діагностичні методики дослідження

Додаток Ж1

Методика «Вивчення мотивації навчання у ЗВО»

Інструкція: Уважно прочитайте кожне твердження. Дайте відповідь «так» поруч з номером твердження, якщо ви згодні з ним, або «ні», якщо не згодні з цим твердженням.

Твердження:

1. Найкраща атмосфера на занятті — атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань або неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професійної діяльності.
5. Яку з притаманних вам якостей ви цінуєте найбільше? (Відповідь напишіть _____).
6. Я вважаю, що життя варто присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на заняттях складних проблем.
8. Я не вбачаю сенсу у більшості завдань, які виконуються у ВНЗ.
9. Я отримую велике задоволення від розповіді знайомим про свою майбутню професію.
10. Я досить-таки посередній студент, ніколи не буду зовсім хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії.
13. Яких притаманних вам якостей ви б хотіли позбутися? (Відповідь напишіть _____).
14. За зручних обставин я користуюся на іспиті підручними матеріалами (конспектами, шпаргалками, записами, формулами).
15. Найкращий час життя — студентські роки.
16. У мене надмірно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За можливості я вступив би в інший ВНЗ.
19. Зазвичай я беруся за більш прості завдання, а більш складні залишаю на потім.
20. Для мене важко було зупинитися при виборі професії на одній з них.
21. Я можу спокійно спати за будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія принесе мені моральне задоволення і матеріальне благополуччя в житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це самий зручний ВНЗ.

26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадувань адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язано з незвичним напруженням.
28. Екзамени потрібно складати, затрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато ВНЗ, в яких я би міг навчатися з неменшим інтересом.
30. Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає навчатися? (Відповідь напишіть _____).
31. Я людина, що легко захоплюється, але всі мої захоплення певною мірою пов'язані з майбутньою роботою.
32. Неспокій про іспит або роботу, що не виконані вчасно, часто заважають мені спати.
33. Висока заробітна платня після закінчення ВНЗ для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в доброму гуморі, щоб підтримати загальні рішення групи.
35. Я змушений був вступити у ВНЗ, щоб зайняти бажане положення у суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю навчальний матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки — хороші професіонали, і я хочу бути схожим на них.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з притаманних вам властивостей допомагає навчатися у ВНЗ (Відповідь напишіть _____).
40. Мені важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які прямо не стосуються моєї майбутньої професії.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Найкраще я навчаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.
43. Мій вибір цього ВНЗ остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.
45. Щоб переконати в будь-чому свою групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота та легкість майбутньої професії.
48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився цієї професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша і найперспективніша.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ВНЗ.

Опитувальник ідентичності Марші

Дж. Марша виокремив чотири статуси ідентичності: досягнення ідентичності, мораторій, передчасне прийняття і дифузії. Опитувальник дозволяє визначити, до якого з цих статусів найбільше тяжіє людина в різних сферах життя (професія, релігія, політика, дружба, дозвілля тощо). Він широко використовується в дослідженнях самовизначення, у сфері освіти, психологічного консультування та розвитку молоді.

На кожне питання передбачені такі відповіді: «зовсім не згоден», «не згоден», «важко відповісти», «згоден», «повністю згоден».

1. Я не обрав професію, якою справді хочу займатися, і просто працюю там, де є можливість, поки не знайдеться щось краще.

2. Іноді я приєднуюся до розважальних заходів, якщо мене запросять, але рідко починаю щось самостійно.

3. Я справді не думав про «стиль побачень». Мене не дуже хвилює, чи я зустрічаюся з кимось чи ні.

4. Політика – це те, в чому ніколи не можна бути впевненим, бо все швидко змінюється. Але я думаю, що важливо знати, які політичні погляди я можу відстоювати та у що вірити.

5. Я досі намагаюся вирішити, на що я здатен як особистість і яка робота мені підходить.

6. Я мало думаю про релігію, і вона мене не турбує.

7. Є багато причин для дружби, але я обираю близьких друзів на основі певних цінностей і схожостей, які особисто для себе визначив.

8. Хоч я й не маю одного улюбленого дозвілля, я пробую різні види відпочинку, щоб знайти те, чим справді захочу займатися.

9. Грунтуючись на минулому досвіді, я обрав тип стосунків, який мені підходить.

10. Я міг би подумати про багато різних робіт, але завжди було зрозуміло, чим я займатимусь, бо мої батьки вирішили за мене.

11. Віра – це щось унікальне для кожної людини. Я обмірковував і розглядав це сам і знаю, у що можу вірити.

12. Мої батьки знають, як мені найкраще вибирати друзів.

13. Не думаю багато про побачення. Я просто сприймаю це як є.

14. Думаю, я дуже схожий на своїх батьків у політичних поглядах. Я слідую за ними, наприклад, у голосуванні.

15. Мене насправді не цікавить пошук підходящої роботи; будь-яка робота підійде. Я просто йду за течією.

16. Я не впевнений, що для мене означає релігія. Я хотів б визначитися, але ще в пошуках.

17. Мої уявлення про бажаний стиль життя сформували мої батьки, і я не бачу потреби це піддавати сумніву.

18. У мене немає близьких друзів, і я не думаю, що зараз їх шукаю.

19. Іноді я беру участь у розважальних заходах, але не бачу потреби постійно чимось займатися.
20. Я пробую різні типи стосунків, але ще не вирішив, що для мене найкраще.
21. Існує стільки різних політичних партій і поглядів, що я не можу вирішити, кого підтримувати.
22. Мені знадобився час, щоб це зрозуміти, але тепер я точно знаю, яку кар'єру хочу.
23. Шукаючи власне бачення життя, я часто веду обговорення з іншими й займаюся самоаналізом.
24. Я зустрічаюся тільки з тими, кого схвалюють мої батьки.
25. Я ретельно обміркував свої політичні переконання і усвідомив, що можу погоджуватися з деякими аспектами поглядів моїх батьків, але не з іншими.
26. Мої батьки давно вирішили, ким я буду працювати, і я дотримуюся їхніх планів.
27. Я пережив період серйозних запитань щодо віри й тепер розумію, у що вірю.
28. Я перепробував багато різних дружніх стосунків, і тепер я маю чітке уявлення про те, що я шукаю в дружбі.
29. Мої вподобання щодо побачень ще формуються, я ще не визначився остаточно.
30. Мені знадобилося багато часу, щоб визначитися, але тепер я точно знаю, в якому кар'єрному напрямку рухатися.
31. Я відвідую ту ж церкву, що й моя сім'я. Я ніколи справді не замислювався, чому.
32. У мене немає близьких друзів. Я просто люблю бути серед людей.
33. Я пробую різні види відпочинку, сподіваючись знайти щось, що мені сподобається надовго.
34. Я зустрічався з різними людьми й тепер точно знаю свої «негласні правила» побачень і з ким я готовий зустрічатися.
35. Я ніколи не був достатньо залучений у політику, щоб мати чітку позицію.
36. Я просто не можу вирішити, яку професію обрати. Є так багато варіантів.
37. Я справді не знаю, який друг мені підходить. Я намагаюся зрозуміти, що для мене означає дружба.
38. Усі мої дозвільні вподобання походять від батьків, і я справді не пробував нічого іншого..
39. Я зустрічаюся тільки з тими, кого схвалюють мої батьки.
40. У моїх батьків завжди були свої політичні й моральні переконання з питань на кшталт абортів, і я завжди погоджувався з ними.

Тест-опитувальник вольового самоконтролю

Інструкція

Тест містить 30 тверджень. На кожне питання передбачено два варіанти відповіді: «вірно» або «не вірно» по відношенню до респондента.

1. Якщо щось не клеїться, у мене нерідко з'являється бажання кинути цю справу.
2. Я не відмовляюся від своїх планів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними й приємною компанією.
3. При необхідності мені неважко стримати вибух гніву.
4. Звичайно я зберігаю спокій чекаючи приятеля, що спізнюється до призначеного часу.
5. Мене важко відволікти від початої роботи.
6. Мене сильно вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваючи, навіть якщо не терпиться йому заперечити.
8. Я завжди «гну» свою лінію.
9. Якщо треба, я можу не спати ніч безперервно (наприклад, робота, чергуванні) і весь наступний день бути в «гарній формі».
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.
11. Я вважаю себе терплячою людиною.
12. Не так-то просто мене змусити себе холодокровно спостерігати хвилююче видовище.
13. Мені рідко вдається змусити себе продовжувати роботу після серії образливих невдач.
14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховувати свою неприязнь до нього.
15. При необхідності я можу займатися своєю справою у незручній і невідповідній обстановці.
16. Мені сильно ускладнює роботу розуміння того, що її необхідно будь-що зробити на певний термін.
17. Вважаю себе рішучою людиною.
18. З фізичною утомою я справляюся легше, ніж інші.
19. Краще почекати ліфт, чим підніматися по сходам.
20. Зіпсувати мені настрої не так-то просто.
21. Іноді якась дрібниця опановує моїми думками, не дає спокою, і я ніяк не можу її спекатись.
22. Мені важче зосередитися на завданні або роботі, чим іншим.
23. Переспорити мене важко.
24. Я завжди прагну довести почату справу до кінця.
25. Мене легко відволікти від справ.

26. Я іноді розумію, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.

27. Люди часом заздять моєму терпінню й скрупульозності.

28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.

29. Я розумію, що під час монотонної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це часом приводить до погіршення результатів.

30. Мене зазвичай сильно дратує, коли «перед носом» зачиняються двері транспорту, що йде, або ліфта.

Додаток Ж4

Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність»

Опитувальник спрямований на вивчення адаптивних можливостей особистості на основі оцінювання психофізіологічних і соціально-психологічних характеристик, що відображають особливості психічного та соціального розвитку. Методика використовується для завдань професійного психологічного відбору та психологічного супроводу навчальної й професійної діяльності.

Опитувальник містить 165 запитань і має чотирирівневу структуру, що забезпечує отримання різнорівневої діагностичної інформації.

Перший рівень включає базові шкали, співвідносні зі шкалами ММРІ, та дає змогу визначати типологічні характеристики особистості й акцентуації характеру. Другий рівень спрямований на виявлення дезадаптаційних порушень астеничного та психотичного характеру.

Третій рівень охоплює показники поведінкового регулювання, комунікативного потенціалу та моральної нормативності. Четвертий рівень відображає інтегральний показник — особистісний адаптаційний потенціал.

Для завдань профконсультування достатньо використання показників третього та четвертого рівнів.

Теоретичною основою методики є уявлення про адаптацію як безперервний процес взаємодії індивіда із соціальним середовищем, ефективність якого зумовлюється вродженими властивостями нервової системи, умовами соціалізації, досвідом і самооцінкою. Порушення адаптації пов'язуються з неадекватним самосприйняттям та соціальною дезорієнтацією.

Адаптаційний процес визначається сукупністю об'єктивних і суб'єктивних чинників і характеризується індивідуальними межами психічної та соціально-нормативної поведінки, що визначає рівень особистісного адаптаційного потенціалу (ОАП).

Поведінкове регулювання відображає здатність особистості керувати взаємодією з середовищем і включає самооцінку, нервово-психічну стійкість і соціальну підтримку. Комунікативний потенціал визначає ефективність міжособистісної взаємодії, а моральна нормативність — ступінь засвоєння соціальних норм і прийняття соціальних ролей.

1. Буває, що я серджусь.

2. Зазвичай вранці я прокидаюся свіжим і відпочившим.
3. Зараз я приблизно так само працездатний, як завжди.
4. Доля безперечно несправедлива до мене.
5. Запори у мене бувають дуже рідко.
6. Часом мені дуже хотілося покинути свій будинок.
7. Часом у мене бувають напади сміху чи плачу, з якими я ніяк не можу впоратися.
8. Мені здається, що мене ніхто не розуміє.
9. Вважаю, якщо хтось зробив мені щось погане, то я маю відповісти тим самим.
10. Іноді мені на думку приходять такі погані думки, що краще про них нікому не розповідати.
11. Мені буває важко зосередитися на будь-якій задачі чи роботі.
12. У мене бувають часто дивні та незвичайні переживання.
13. У мене були неприємності через мою поведінку.
14. У дитинстві я у свій час робив дрібні крадіжки.
15. Буває, що в мене з'являється бажання ламати чи трощити все навколо.
16. Бувало, що я цілими днями чи навіть тижнями нічого не міг робити, бо ніяк не міг змусити себе взятися за роботу.
17. Сон у мене уривчастий і неспокійний.
18. Моя сім'я ставиться з несхваленням до тієї роботи, яку я вибрав.
19. Траплялися випадки, що я не стримував обіцянок.
20. Голова у мене болить часто.
21. Раз на тиждень чи частіше я без жодної видимої причини раптово відчуваю жар у всьому тілі.
22. Було б добре, якби майже всі закони скасували.
23. Стан мого здоров'я майже такий самий, як у більшості моїх знайомих (не гірший).
24. Зустрічаючи на вулиці своїх знайомих чи шкільних друзів, з якими я давно не бачився, я волію проходити повз, якщо вони зі мною не розмовляють першими.
25. Більшості людей, які мене знають, я подобаюсь.
26. Я людина товариська.
27. Іноді я так наполягаю на своєму, що люди втрачають терпіння.
28. Більшість часу настрій у мене пригнічений.
29. Тепер мені важко сподіватися на те, що я чогось досягну в житті.
30. У мене мало впевненості у собі.
31. Іноді я говорю неправду.
32. Зазвичай я вважаю, що життя стоїть штука.
33. Я вважаю, що більшість людей здатні збрехати, щоб просунутися по службі.
34. Я охоче беру участь у зборах та інших громадських заходах.
35. Я сварюся з членами моєї родини дуже рідко.

36. Іноді я відчуваю сильне бажання порушити правила пристойності або комусь нашкодити.
37. Найважча боротьба для мене це боротьба із самим собою.
38. М'язові судоми або посмикування у мене бувають вкрай рідко (або майже не бувають).
39. Я досить байдужий до того, що зі мною буде.
40. Іноді, коли я погано почуваюся, я буваю дратівливим.
41. Часто у мене таке почуття що я зробив щось не те чи навіть щось погане.
42. Деякі люди так люблять командувати, що мене так і тягне робити все наперекір, навіть якщо я знаю, що вони мають рацію.
43. Я часто вважаю себе зобов'язаним відстоювати те, що знаходжу справедливим.
44. Моя мова зараз така сама, як завжди (ні швидше, ні повільніше, немає ні хрипоти, ні невиразності).
45. Я вважаю, що моє сімейне життя таке ж хороше, як у більшості моїх знайомих.
46. Мене жахливо зачіпає, коли мене критикують чи лають.
47. Іноді у мене буває почуття, що я просто повинен завдати ушкодження собі чи комусь іншому.
48. Моя поведінка значною мірою визначається звичаями тих, хто мене оточує.
49. У дитинстві я мав компанію, де всі намагалися стояти один за одного.
50. Іноді мене так і підмиває з кимось затіяти бійку.
51. Бувало, що я говорив про речі, в яких не розумію.
52. Зазвичай я засинаю спокійно і мене не турбують жодні думки.
53. Останні кілька років я почуваюся добре.
54. У мене ніколи не було ні нападів, ні судом.
55. Зараз моя вага постійна (я не худну і не повню).
56. Я вважаю, що мене часто карали незаслужено.
57. Я легко плачу.
58. Я мало втомлююся.
59. Я був би досить спокійний, якби у когось із моєї родини були неприємності через порушення закону.
60. З моїм розумом твориться щось недобре.
61. Щоб приховати свою сором'язливість, мені доводиться витратити великі зусилля.
62. Напади запаморочення у мене бувають дуже рідко (або майже не бувають).
63. Мене турбують сексуальні питання.
64. Мені важко підтримувати розмову з людьми, з якими я щойно познайомився.
65. Коли я намагаюся щось зробити, часто помічаю, що в мене тремтять руки.

66. Руки у мене такі ж спритні і моторні, як і раніше.
67. Більшість часу я відчуваю загальну слабкість.
68. Іноді, коли я збентежений, я сильно потію, і мене це дуже дратує.
69. Буває, що я відкладаю на завтра те, що маю зробити сьогодні.
70. Думаю, що я людина приречена.
71. Були випадки, що мені було важко втриматися, щоб щось не стягнути в когось або десь, наприклад, у магазині.
72. Я зловживав спиртними напоями.
73. Я часто про щось турбуюся.
74. Мені б хотілося бути членом кількох гуртків чи товариств.
75. Я рідко задихаюсь, і у мене не буває сильних серцебиття.
76. Все своє життя я суворо дотримуюсь принципів, заснованих на почутті обов'язку.
77. Траплялося, що я перешкоджав чи чинив наперекір людям просто з принципу, а не тому, що справа була дійсно важливою.
78. Якщо мені не загрожує штраф і машин поблизу немає, я можу перейти вулицю там, де мені хочеться, а не там, де належить.
79. Я завжди був незалежним та вільним від контролю з боку сім'ї.
80. У мене бували періоди такого сильного занепокоєння, що я навіть не міг всидіти на місці.
81. Найчастіше мої вчинки неправильно тлумачилися.
82. Мої батьки та (або) інші члени моєї сім'ї чіпляються до мене більше, ніж треба.
83. Хтось керує моїми думками.
84. Люди байдужі та байдужі до того, що з тобою станеться.
85. Мені подобається бути в компанії, де всі жартують один над одним.
86. У школі я засвоював матеріал повільніше, ніж інші.
87. Я цілком впевнений у собі.
88. Нікому не довіряти найбезпечніше.
89. Раз на тиждень чи частіше я буваю дуже збудженим та схвильованим.
90. Коли я перебуваю в компанії, мені важко знайти відповідну тему для розмови.
91. Мені легко змусити інших людей боятися себе, і іноді я це роблю заради забави.
92. У грі я волію вигравати.
93. Нерозумно засуджувати людину, яка обдурила того, хто сам дозволяє себе обманювати.
94. Хтось намагається вплинути на мої думки.
95. Я щодня випиваю багато води.
96. Найщасливіше я буваю, коли один.
97. Я обурююся щоразу, коли дізнаюся, що злочинець з якоїсь причини залишився безкарним.
98. У моєму житті був один або кілька випадків, коли я відчував, що хтось за допомогою гіпнозу змушує мене робити ті чи інші вчинки.

99. Я рідко розмовляю з людьми першим.
100. У мене ніколи не було зіткнень із законом.
101. Мені приємно мати серед своїх знайомих значних людей це як би надає мені ваги у власних очах.
102. Іноді, без жодної причини в мене раптом настають періоди надзвичайної веселості.
103. Життя для мене майже завжди пов'язане з напругою.
104. У школі мені було дуже важко говорити перед класом.
105. Люди виявляють по відношенню до мене стільки співчуття і симпатії, скільки я заслуговую.
106. Я відмовляюся грати в деякі ігри, тому що у мене це погано виходить.
107. Мені здається, що я заводжу друзів з такою ж легкістю, як інші.
108. Мені неприємно, коли довкола мене люди.
109. Мені, як правило, щастить.
110. Мене легко збентежити.
111. Деякі члени моєї родини робили вчинки, які мене лякали.
112. Іноді у мене бувають напади сміху чи плачу, з якими я ніяк не можу впоратися.
113. Мені буває важко розпочати виконання нового завдання або розпочати нову справу.
114. Якби люди не були налаштовані проти мене, я в житті досяг би набагато більшого.
115. Мені здається, що мене ніхто не розуміє.
116. Серед моїх знайомих є люди, які мені не подобаються.
117. Я легко втрачаю терпіння з людьми.
118. Часто в новій обстановці я відчуваю тривогу.
119. Часто мені хочеться померти.
120. Іноді я буваю так збуджений, що мені буває важко заснути.
121. Часто я переходжу на інший бік вулиці, щоб уникнути зустрічі з тим, кого я побачив.
122. Бувало, що я кидав розпочату справу, бо боявся, що я не впораюся з нею.
123. Майже щодня трапляється щось, що лякає мене.
124. Навіть серед людей я почуваюся самотнім.
125. Я переконаний, що існує лише одне-єдине правильне розуміння сенсу життя.
126. У гостях я частіше сиджу осторонь і розмовляю з кимось одним, ніж беру участь у спільних розвагах.
127. Мені часто кажуть, що я запальний.
128. Буває, що я з кимось попліткую.
129. Часто мені буває неприємно, коли я намагаюся застерегти когось від помилок, а мене розуміють неправильно.
130. Я часто звертаюся до людей за порадою.

131. Часто, навіть тоді, коли мені все складається добре, я відчуваю, що мені все байдуже.
132. Мене досить важко вивести з себе.
133. Коли я намагаюся вказати людям на їхні помилки чи допомогти, вони часто розуміють мене неправильно.
134. Зазвичай я спокійний і мене нелегко вивести із душевної рівноваги.
135. Я заслуговую на суворе покарання за свої провини.
136. Мені властиво так сильно переживати свої розчарування, що я не можу змусити себе не думати про них.
137. Часом мені здається, що я ні на що не придатний.
138. Бувало, що під час обговорення деяких питань я, особливо не замислюючись, погоджувався з думкою інших.
139. Мене дуже турбують всілякі нещастя.
140. Мої переконання та погляди непохитні.
141. Я думаю, що можна, не порушуючи закону, спробувати знайти в ньому лазівку.
142. Є люди, які мені настільки неприємні, що я в глибині душі тішуся, коли вони отримують наганяй за щось.
143. У мене бували періоди, коли через хвилювання я втрачав сон.
144. Я відвідую різні громадські заходи, тому що це дозволяє побувати серед людей.
145. Можна пробачити людям порушення правил, які вважають нерозумними.
146. У мене є погані звички; які настільки сильні, що боротися з ними просто марно.
147. Я охоче знайомлюся з новими людьми.
148. Буває, що непристойний і навіть непристойний жарт у мене викликає сміх.
149. Якщо справа в мене йде погано, мені одразу хочеться все кинути.
150. Я волію діяти згідно з власними планами, а не дотримуватися вказівок інших.
151. Люблю, щоб оточуючі знали мій погляд.
152. Якщо я поганої думки про людину або навіть зневажаю її, майже не намагаюся приховати це від неї.
153. Я людина нервова і легко збуджувана.
154. Все у мене виходить погано, не так, як треба.
155. Майбутнє здається мені безнадійним.
156. Люди досить легко можуть змінити мою думку, навіть якщо до цього вона здавалася мені остаточною.
157. Кілька разів на тиждень у мене буває почуття, що має статися щось страшне.
158. Найчастіше я відчуваюся втомленим.
159. Я люблю бувати на вечорах і просто в компаніях.
160. Я намагаюся ухилитися від конфліктів та скрутних положень.

161. Мене часто дратує, що я забуваю, куди кладу речі.
162. Пригодницькі оповідання мені подобаються більше, ніж про кохання.
163. Якщо я захочу зробити щось, але оточуючі вважають, що цього робити не варто, я легко можу відмовитись від своїх намірів.
164. Нерозумно засуджувати людей, які прагнуть взяти від життя все, що можуть.
165. Мені байдуже, що про мене думають інші.

Додаток Ж5

Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності

Методика призначена для вимірювання рівня рефлексивності. У бланку відповідей навпроти номера питання необхідно проставити цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно.

Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось питають, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справах, я, зазвичай, подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послугувало початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений собою.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо у деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якщо б я заздалегідь не склав план.
12. Я волію діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую у голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що у безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою, що прийшла у голову, думкою.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто у ньому винен, я, у першу чергу, починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова й учинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то у більшості випадків не вважаю себе винуватим.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Додаток Ж6

Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості – ДХСО

Мета: визначення рівня актуалізації психологічних ресурсів (структурних складових системи) саморозвитку особистості як прогресивного, усвідомленого і керованого процесу особистісних змін, особистісного зростання.

Інструкція. Відповідаючи на питання анкети, необхідно визначити ступінь відповідності твердження власному внутрішньому світу, оцінивши її від «одного» до «п'яти» балів: 5 – твердження повністю відповідає; 4 – скоріш відповідає, чим не відповідає; 3 – і так і ні; 2 – скоріш не відповідає; 1 – не відповідає.

1. Я прагну вивчити і зрозуміти себе.
2. Я постійно займаюся самовдосконаленням.
3. Наявні життєві труднощі стимулюють мою активність.
4. В житті я визначився з близькими і далекими цілями.
5. Мені не вдається повною мірою використовувати свої сили і здібності.
6. Мене цікавить мій внутрішній світ і внутрішній світ інших людей.
7. Мені подобається займатися справами, які вимагають від мене максимального напруження й зусиль.
8. Я систематично аналізую і коригую свої почуття, думки, вчинки.

9. Мене ображає, коли люди ставляться до мене не так, як я хотів би.
10. Я часто відчуваю незадоволеність ступенем своєї самореалізації.
11. Мені важливо знати як інші люди сприймають мене.
12. Я вірю у свої потенційні можливості і прагну до їх максимальної реалізації.
13. Я не помічаю, щоб у ході життя я змінювався і ставав іншим.
14. Моє життя наповнене цікавими справами.
15. В своєму житті я намагаюсь керуватися ідеалами істини, добра, краси.
16. Я поки повністю не усвідомив свої потреби і цілі.
17. Я прагну постійно підвищувати рівень майстерності та компетентності.
18. Для мене неважлива думка інших про мене і життя в цілому.
19. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
20. В моєму житті було мало цікавих зустрічей, захоплень, подій, пригод.
21. Для мене важливо зрозуміти сенс свого існування.
22. Якщо я зробив помилку, я її ретельно аналізую і перебудовуюсь.
23. Зростаюча відповідальність і складність життєвих завдань лякають мене.
24. Важливий для мене факт (подія, фільм, книга) я обдумую (приміряю до себе), обговорюю зі значущими іншими.
25. Я отримую задоволення від пізнання і освоєння нового.
26. В мене не виходить повністю управляти своїми емоціями, почуттями, поведінкою.
27. Я вважаю, що нерозумно витратити час на читання і роздуми.
28. Я не прагну бути відкритою людиною.
29. Я вважаю, що життя має бути насиченим та продуктивним.
30. Я настільки зайнятий справами, що не залишається часу для власного розвитку.

Додаток И

Комплексна анкета-опитувальник для діагностики рівнів готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності

Мотиваційно-цільовий компонент

Анкета-опитувальник для визначення рівня сформованості мотиваційно-цільового компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності

Будь ласка, оберіть одну із відповідей на кожне із запитань.

1) Як ви оцінюєте важливість професійної підготовки актора в сучасному театральному мистецтві?

- А) дуже важлива;
- Б) важлива за умови наявності можливостей до застосування своїх знань;
- В) не дає особливих переваг;
- Г) не потрібна.

2) Що найбільше спонукало вас обрати професію актора та навчатися за цією спеціальністю?

- А) впевненість, що знання і уміння, отримані під час навчання, допоможуть мені стати кваліфікованим фахівцем і досягнути всього необхідного в житті;
- Б) прагнення здобути професію, яка дасть можливість добре заробляти;
- В) прагнення не відставати від друзів, бути не гіршим/ою за них;
- Г) нічого, це було не моє рішення.

3) Як часто вас захоплює процес опанування акторської майстерності під час навчання?

- А) майже постійно;
- Б) часто;
- В) іноді;
- Г) дуже рідко.

4) Чи часто у вас виникає відчуття задоволення від набуття нових професійних знань і навичок?

- А) дуже часто;
- Б) часто;
- В) час від часу;
- Г) дуже рідко.

5) Чи відчуваєте ви задоволення, коли розповідаєте друзям, знайомим, родичам про свою майбутню професію?

- А) так, мене надихають розмови про мою майбутню професію;
- Б) так, коли мене запитують;
- В) іноді, якщо оточуючі виявляють до неї інтерес;
- Г) ні, мені нецікаво говорити про майбутню професію.

- 6) Чи пов'язані ваші захоплення із майбутньою професією?
А) так, я захоплююсь лише майбутньою професією;
Б) скоріше так, але не лише;
В) іноді мене захоплюють деякі аспекти моєї майбутньої професії, але зазвичай ненадовго;
Г) ні, жодне із моїх захоплень не стосується моєї майбутньої професії.
- 7) Чи вважаєте ви акторську професію престижною?
А) так;
Б) швидше так, ніж ні;
В) швидше ні, ніж так;
Г) ні.
- 8) Наскільки глибоко ви цікавилися професією актора до вступу на спеціальність?
А) я багато читав/ла про неї;
Б) я дізнавав/лася дещо;
В) я дещо чув/ла про неї;
Г) це був випадковий вибір.
- 9) Чи бачите ви своє майбутнє у професії актора?
А) так;
Б) швидше так, ніж ні;
В) швидше ні, ніж так;
Г) ні.
- 10) Якби у вас сьогодні з'явилась можливість змінити професію, чи зробили б ви це?
А) в жодному разі;
Б) швидше ні, ніж так;
В) швидше так, ніж ні;
Г) так.
- 11) Наскільки сформованими є ваші уявлення про власні професійні плани в акторській діяльності?
А) чітко зрозумілі, мені допомогли визначитись люди, які є фахівцями в цій галузі;
Б) загалом зрозумілі, я визначив/лася сам/а, орієнтуючись на власний життєвий досвід;
В) поки що не сформовані, але я саме працюю над цим;
Г) не сформовані, в мене немає професійних планів.

12) Чи уявляєте ви власний кар'єрний розвиток у сфері акторського мистецтва?

А) так, я вже можу назвати основні кроки моєї професійної діяльності;

Б) приблизно, я обговорюю це з батьками.

В) не дуже добре, я розглядаю кілька варіантів професійного розвитку;

Г) ні, я не думаю про кар'єрний розвиток, в мене зараз є більш важливі проблеми.

Ключ до анкети мотиваційного компонента. Розрахунок значень.

За кожен відповідь «а» нараховується 5 балів, за відповідь «б» – 4 бали, «в» – 3 бали, «г» – 2 бали.

Підраховується загальна сума балів, отриманих респондентом за всіма запитаннями анкети. Максимальна кількість балів становить 60, мінімальна – 24.

Інтерпретація результатів діагностики мотиваційного компонента:

24–33 бали – низький рівень мотивації;

34–42 бали – середній рівень мотивації;

43–51 бал – достатній рівень мотивації;

52–60 балів – високий рівень мотивації.

Що вищою є сума набраних балів, то вищим є рівень сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх акторів до професійної діяльності.

Тестові завдання для визначення рівня сформованості змістово-діяльнісного компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності

1. На яке з наведених питань дає відповідь надзавдання вистави?

А) про що вистава?

Б) заради чого вистава?

В) що стверджується у виставі?

Г) навіщо вистава?

2. Яким терміном в науці про мистецтво актора прийнято називати напруження, що заважає органічному, достовірному життю на сцені, можливості «думати і діяти на сцені вільно, цілеспрямовано й продуктивно»?

А) акторський затиск

Б) акторський штамп

В) зовнішній виразний засіб

Г) акторське пристосування

3. Де, на Вашу думку, місце особи автора в драматичному творі?

А) автор займає центральне місце в тексті;

Б) автор стоїть обіч, як оповідач, екскурсовод;

В) автор, наче розчинений в тексті;

Г) автор – відсутній.

4. Створюючи зовнішнє втілення ролі актор працює над:
- А) характером героя;
 - Б) біографією ролі героя;
 - В) характерністю героя;
 - Г) наскрізною дією героя.
5. Що є головною метою «надзавдання» у виставі?
- А) створення зовнішньої форми вистави;
 - Б) визначення головної ідеї та смислу дії;
 - В) розподіл ролей між акторами;
 - Г) побудова мізансцен.
6. Що таке «наскрізна дія» персонажа?
- А) зовнішній малюнок ролі;
 - Б) послідовність подій у п'єсі;
 - В) головна лінія поведінки героя, що веде до мети;
 - Г) текст автора.
7. Який елемент є основою акторської гри?
- А) декорація;
 - Б) внутрішня дія;
 - В) грим;
 - Г) освітлення.
8. Що таке «сценічна правда»?
- А) точне копіювання реальності;
 - Б) умовність театрального простору;
 - В) органічність і переконливість поведінки актора;
 - Г) емоційна перебільшеність.
9. Який із компонентів найбільше пов'язаний із «переживанням ролі»?
- А) зовнішня характерність;
 - Б) внутрішній стан героя;
 - В) грим;
 - Г) костюм.
10. Що означає «сценічна дія»?
- А) рух актора на сцені без мети;
 - Б) будь-яка поведінка персонажа з метою досягнення задачі;
 - В) текст ролі;
 - Г) декорації.
11. Що є основою роботи актора над роллю?

- А) заучування тексту;
- Б) аналіз драматургічного матеріалу;
- В) підбір костюма;
- Г) вибір гриму.

12. Що таке «етюд» у театральній педагогіці?

- А) готова сцена з вистави;
- Б) імпровізаційна вправа для розвитку дії;
- В) монолог;
- Г) режисерський план.

13. Який термін означає внутрішній імпульс до дії?

- А) мізансцена;
- Б) мотивація;
- В) грим;
- Г) пауза.

14. Що таке «характерність» у акторській майстерності?

- А) зовнішні та поведінкові особливості образу;
- Б) текст ролі;
- В) сюжет п'єси;
- Г) конфлікт.

15. Що означає «органічність» акторської гри?

- А) технічна точність рухів;
- Б) природність і життєва правдивість поведінки;
- В) гучність мовлення;
- Г) швидкість дії.

16. Що є результатом правильно сформульованого «надзавдання»?

- А) випадкова гра актора;
- Б) цілісність і логіка всієї вистави;
- В) зміна тексту;
- Г) скорочення ролі.

17. Що є головним засобом виразності актора?

- А) грим;
- Б) дія;
- В) костюм;
- Г) освітлення.

18. Яка головна особливість роботи актора в «театрі одного актора»?

- А) взаємодія з великою групою акторів;
- Б) повна самостійна реалізація сценічного матеріалу;

- В) відмова від образу;
- Г) робота лише з декораціями.

19. Що є основною відмінністю між ляльковою та драматичною виставою?

- А) у ляльковій виставі діє лялька як сценічний персонаж, а в драматичній – актор безпосередньо;
- Б) у драматичній виставі відсутній сюжет, а в ляльковій він наявний;
- В) у ляльковій виставі немає режисера;
- Г) у драматичній виставі не використовується сценічна дія.

20. Кіно є синтетичним мистецтвом тому, що:

- А) воно виникає лише на основі літературного тексту;
- Б) воно поєднує виражальні засоби різних видів мистецтва (літератури, театру, музики, образотворчого мистецтва тощо);
- В) воно не має власних художніх засобів;
- Г) воно повністю відтворює реальність без художньої обробки.

21. Який театр є одним із найдавніших витоків європейської театральної традиції?

- А) давньоримський театр;
- Б) давньогрецький театр;
- В) італійська комедія дель арте;
- Г) англійський театр епохи Ренесансу.

22. Який жанр був провідним у давньогрецькому театрі?

- А) опера;
- Б) трагедія;
- В) водевіль;
- Г) мелодрама.

23. Хто вважається автором перших теоретичних засад драматичного мистецтва у «Поетиці»?

- А) Платон;
- Б) Аристотель;
- В) Софокл;
- Г) Евріпід.

24. Який український театр отримав назву «театр корифеїв»?

- А) театр Леся Курбаса;
- Б) перший український професійний театр ХІХ століття;
- В) аматорські студентські гуртки ХХ століття;
- Г) сучасний експериментальний театр.

25. Яка особливість характерна для українського театру корифеїв?

- А) повна відмова від української мови;
- Б) поєднання професійної акторської гри та національної драматургії;
- В) відсутність музичного супроводу;
- Г) використання лише імпровізації.

26. Хто є одним із основоположників українського професійного театру XIX століття?

- А) Іван Франко;
- Б) Марко Кропивницький;
- В) Леся Українка;
- Г) Михайло Коцюбинський.

27. Що є базовим елементом більшості акторських тренінгів?

- А) робота з костюмом;
- Б) психофізична дія актора;
- В) монтаж сцени;
- Г) освітлення.

28. Яка вправа найчастіше використовується для розвитку сценічної уваги?

- А) читання монологів;
- Б) вправи на концентрацію та спостереження;
- В) підбір гриму;
- Г) аналіз костюмів.

29. Який принцип є ключовим у акторському тренінгу?

- А) механічне повторення рухів;
- Б) свідомо дія в запропонованих обставинах;
- В) відмова від емоцій;
- Г) заучування сценічного тексту.

30. Що найбільшою мірою визначає рівень акторської майстерності?

А) здатність органічно діяти в запропонованих обставинах і переконливо створювати образ;

- Б) швидкість запам'ятовування тексту;
- В) кількість використаних сценічних костюмів;
- Г) тривалість перебування актора на сцені.

Ключ до тестових завдань. Розрахунок значень.

Кожна правильна відповідь на тестове завдання оцінюється у 2 бали.
Неправильна відповідь – 0 балів.

Підраховується загальна сума балів, отриманих респондентом за всіма 30 запитаннями тесту. Максимальна кількість балів становить 60, мінімальна – 0.

Інтерпретація результатів діагностики змістово-діяльнісного компонента:

0–15 балів – низький рівень сформованості змістово-діяльнісного компонента;

16–30 балів – середній рівень сформованості змістово-діяльнісного компонента;

31–45 балів – достатній рівень сформованості змістово-діяльнісного компонента;

46–60 балів – високий рівень сформованості змістово-діяльнісного компонента.

Анкета-опитувальник для визначення рівня сформованості регулятивно-емоційного компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності

Оцініть, будь ласка, наскільки наведені твердження відповідають вашим відчуттям за п'ятибальною шкалою. Шкала оцінок (шкала Лайкерта): 5 балів – повністю відповідає; 4 – відповідає; 3 – відповідає/ не відповідає залежно від обставин; 2 – відповідає слабо; 1 – взагалі не відповідає.

		1	2	3	4	5
1	Я не відмовляюсь від своїх планів і справ, навіть якщо доводиться обирати між ними і хорошою компанією					
2	Мене важко відволікти від розпочатої роботи					
3	Я можу легше, ніж інші, впоратися з фізичною втомою					
4	Люди іноді заздять моєму терпінню і витримці					
5	Мені легко вербалізувати власні емоції, почуття (толерантно висловлювати невдоволення, претензії, без оцінки, звинувачення людей або ситуацій)					
6	Я можу чинити опір негайним бажанням вихлюпнути емоції					
7	Я вмю відновлювати емоційну рівновагу					
8	Я завжди обираю аутентичні й адекватні ситуації способи емоційного самовираження (експресії)					
9	У мене не трапляється неприємностей через мою поведінку					

1 0	Я легко знаходжу спільну мову з людьми, навіть з незнайомими					
1 1	Люди досить легко можуть змінити мою думку, навіть якщо до цього вона здавалася мені остаточною					
1 2	Мені цікаво, що про мене думають інші люди					

Ключ до анкети регулятивно-емоційного компонента. Розрахунок значень.

За кожну відповідь на твердження нараховується відповідна кількість балів за п'ятибальною шкалою Лайкерта (1 бал – «взагалі не відповідає», 2 бали – «відповідає слабо», 3 бали – «частково відповідає/залежно від обставин», 4 бали – «відповідає», 5 балів – «повністю відповідає»).

Підраховується загальна сума балів, отриманих респондентом за всіма 12 твердженнями анкети. Максимальна кількість балів становить 60, мінімальна – 12.

Інтерпретація результатів діагностики регулятивно-емоційного компонента:

12–24 бали – низький рівень сформованості;

25–36 балів – середній рівень;

37–48 балів – достатній рівень;

49–60 балів – високий рівень.

Анкета-опитувальник для визначення рівня сформованості інтегративно-особистісного компонента готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності

Оцініть, будь ласка, наскільки наведені твердження відповідають вашим відчуттям за п'ятибальною шкалою. Шкала оцінок (шкала Лайкерта): 5 балів – повністю відповідає; 4 – відповідає; 3 – відповідає/ не відповідає залежно від обставин; 2 – відповідає слабо; 1 – взагалі не відповідає.

		1	2	3	4	5
1	Самоосвіта – важлива частина мого життя					
2	Я прагну глибше пізнавати самого/саму себе, свої творчі здібності					
3	Я залишаю час для саморозвитку, незалежно від того, наскільки я зайнятий/а					
4	Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час щодня/щотижня					
5	Я волію діяти, а не роздумувати про причини своїх невдач.					

6	Закінчивши розмову, я часто подумки продовжую його, наводячи нові аргументи на захист своїх поглядів.					
7	Розв'язуючи складне завдання, я думаю про нього, навіть коли займаюся чимось іншим.					
8	Після прочитання хорошої книги, перегляду хорошої вистави, я довго думаю про неї; хочеться з кимось її обговорити.					
9	Наявні життєві труднощі стимулюють мою активність					
10	Мені подобається займатися справами, які вимагають від мене максимального напруження й зусиль					
11	Я часто відчуваю незадоволеність ступенем своєї самореалізації					
12	Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати					

Ключ до анкети інтегративно-особистісного компонента. Розрахунок значень.

За кожен відповідь на твердження нараховується відповідна кількість балів за п'ятибальною шкалою Лайкерта (1 бал – «взагалі не відповідає», 2 бали – «відповідає слабо», 3 бали – «частково відповідає/залежно від обставин», 4 бали – «відповідає», 5 балів – «повністю відповідає»).

Підраховується загальна сума балів, отриманих респондентом за всіма 12 твердженнями анкети. Максимальна кількість балів становить 60, мінімальна – 12.

Інтерпретація результатів діагностики інтегративно-особистісного компонента:

12–24 бали – низький рівень сформованості;

25–36 балів – середній рівень;

37–48 балів – достатній рівень;

49–60 балів – високий рівень.

Комплекс діагностичних і тренувальних вправ для оцінювання та розвитку професійно значущих умінь майбутніх акторів сценічного мистецтва

Діагностика уваги.

Вправа 1. Студент перебуває на сцені з нейтральною задачею (ходити, сидіти, чекати). Викладач непомітно вводить новий об'єкт (звук, світло, предмет або рух іншого актора). Завдання: миттєво зафіксувати зміну та відреагувати, не руйнуючи заданої дії. Перевіряється: концентрація, розподіл і переключення уваги.

Вправа 2. Студент перебуває на сцені та виконує задану сценічну дію (наприклад, «підготовка речей перед від'їздом», «збирання уявної валізи», «організація простору перед виходом»). Одночасно викладач вводить друге когнітивне завдання (наприклад, рахунок у зворотному порядку від 100 до 0, запам'ятовування та відтворення послідовності слів або простих дій). Завдання студента – підтримувати безперервність і логічність сценічної дії, не втрачаючи її внутрішньої мотивації, водночас виконуючи паралельне розумове навантаження. Перевіряється: здатність до розподілу уваги, утримання сценічної дії в умовах когнітивного навантаження, стійкість концентрації та координація різних рівнів психічної активності (дієвої та інтелектуальної).

Діагностика уяви та емоційної пам'яті.

Вправа 1. Студент перебуває у сценічному просторі та працює з уявними об'єктами (двері, стіл, вікно, предмети інтер'єру), яких фізично немає. Завдання студента: виконувати послідовні дії з уявними предметами (відкривати двері, класти речі на стіл, переміщувати об'єкти у просторі), зберігаючи точність їх розташування та логіку взаємодії з ними. Перевіряється: здатність створювати та утримувати уявні об'єкти в сценічному просторі; точність просторового уявлення; послідовність сценічної дії.

Вправа 2. Студент отримує одну уявну ситуацію з чітким емоційним ядром (наприклад: «ти чекаєш вирішальної новини, яка змінить твоє життя»). Завдання студента – кілька разів повторювати виконання заданої ситуації, намагаючись щоразу відновити той самий емоційний стан і утримати його в сценічній дії. Перевіряється: відтворюваність емоційного стану; стабільність емоційної пам'яті; здатність утримувати внутрішній стан у дії.

Діагностика пластичної свободи.

Вправа 1. Студент виконує просту дію (ходьба, перенесення уявного предмета, прибирання простору), але ритм руху постійно змінюється зовнішнім сигналом. Викладач задає різні ритмічні імпульси (плеск, рахунок, зміна темпу голосом). Завдання студента – миттєво перебудувати

пластичний ритм дії, не руйнуючи її логіки. Перевіряється: ритмічна пластичність; координація руху і темпу; здатність до швидкої тілесної перебудови; контроль над руховою структурою.

Вправа 2. Студент отримує завдання послідовно «перевтілюватися» тілом у різні образи (наприклад: дитина, старша людина, тварина, механічний об'єкт). Кожна трансформація виконується без слів і предметів, лише через зміну пластики, ритму руху, положення тіла, дихання та енергетики. Перехід між образами має бути плавним або контрастним залежно від завдання викладача. Перевіряється: пластична виразність; гнучкість тілесного апарату; здатність до швидкої тілесної перебудови; образність руху.

Діагностика здатності до імпровізації та сценічної взаємодії.

Вправа 1. Студент отримує випадковий «стартовий сигнал», який задає початок імпровізації. Це може бути: слово, предмет, звук або коротка фраза. Студент не готується заздалегідь. Він одразу починає діяти, використовуючи отриманий сигнал як основу для створення сценічної ситуації. Наприклад: слово «дощ» – студент одразу починає діяти так, ніби він у ситуації, пов'язаній із дощем (шукає укриття, чекає когось, ховає речі тощо); предмет (ключі) – будує ситуацію, де ці ключі мають значення (втрата, пошук, передача); звук (дзвінок, сигнал) – реагує як на подію (повідомлення, небезпека, виклик) тощо. Завдання студента – продовжити розвиток сцени самостійно, без зупинок і без заздалегідь продуманого сюжету. Перевіряється: здатність швидко включитися в дію; асоціативне мислення; спонтанність поведінки; вміння будувати сценічну ситуацію без підготовки.

Вправа 2. Двоє студентів отримують просту спільну сценічну ситуацію (наприклад: «підготовка до від'їзду», «очікування гостя», «збір речей у кімнаті»). Студенти починають взаємодію без попереднього розподілу чітких ролей. У процесі виконання викладач раптово змінює умову для одного або обох учасників (наприклад: «ти поспішаєш», «ти щось приховуєш», «ти не довіряєш партнеру», «ти отримав нову інформацію»). Завдання студентів – продовжити сцену, зберігаючи логіку взаємодії та адаптуючись до нових обставин. Перевіряється: здатність до імпровізаційної реакції; гнучкість поведінки в парі; швидкість адаптації до змінених умов; якість сценічного партнерства.

Список опублікованих праць та відомості про апробацію результатів дисертації

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

- Головатюк, І. (2017b). Арт-терапія у зарубіжній науковій традиції. *Науковий вісник Ужгородського ун-ту*. Серія Педагогіка. Соціальна робота, 2(41), 63–66.
- Головатюк, І. Г. (2017d). Потенціал арт-терапевтичних технологій у підвищенні якості освіти у вищих навчальних закладах. *Вісник Луганського національного ун-ту імені Т. Шевченка*, 8(313), II, 16–23.
- Головатюк, І. Г. (2018b). Застосування інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх акторів у контексті підвищення якості освіти в закладах вищої освіти. *Вісник Луганського національного ун-ту імені Т. Шевченка*, 8(322), I, 5–11.
- Головатюк, І. Г. (2024d). Педагогічні умови формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 3(51), 60–65. doi: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-3-08>
- Головатюк І. Г. (2025c). Діагностика стану готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*, 6, 25–31. DOI: <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2025.6.3>
- Holovatiuk, I. (2025). A model for shaping future actors' readiness for professional activities using innovative techniques. *Молодь і ринок*, 3(235), 168–172. doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.326154>

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

- Головатюк, І.Г. (2017а). Арт-терапевтичні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей. *Гуманітарні студії НАКККіМ – 2017: матер. Міжнар. наук.-теор. конф. (Київ, 23 листопада 2017 р.)*. К.: НАКККіМ, 49–51.
- Головатюк, І. (2017с). Вплив арт-терапії на особистість в умовах сучасної соціально-політичної ситуації в Україні. *Соціально-правовий захист населення в умовах воєнних конфліктів та терористичних загроз: матер. доп. та повід. Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 22 вересня 2017 р.)*. Ужгород: ПП Роман О. І., 35–36.
- Головатюк, І.Г. (2017е). *Становлення арт-терапії як науки*. Prospects of World Science – 2017: Materials of XII International research and practice conference (Sheffield, July 30th–August 7th, 2017). Vol.3. Sheffield: Science and Education LTD, 29–32.
- Головатюк, І.Г. (2018а). Арт-терапевтичні технології під час підготовки майбутніх фахівців мистецького напрямку. *Професіоналізм педагога в*

- умовах освітніх інновацій: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Слов'янськ, 4–5 жовтня 2018 р.). Слов'янськ: Папірус, 252–256.
- Головатюк, І.Г. (2018с). Потенціал арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми (на прикладі Тернопільського обласного академічного театру актора і ляльки). *Соціальна робота: виклики сьогодення*. Зб. наук. праць за матер. VII Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 26–27 квітня 2018 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 29–31.
- Головатюк, І.Г. (2021а). Арт-терапія в інклюзивній освіті. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. Матеріали I Всеукр. міждисциплін. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 8 квітня 2021 р.) / Упор. Удич З.І. Тернопіль: ТНПУ, 49–52.
- Головатюк, І. (2021b). Застосування арт-терапевтичних технологій в роботі зі студентами з особливими освітніми потребами. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: Збірник наукових праць за матеріалами X Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук. (Тернопіль, 13–14 травня 2021 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 338–341.
- Головатюк, І.Г. (2021с). Професійна підготовка майбутніх акторів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні проблеми освітньо-виховного процесу в умовах карантинних обмежень та дистанційного навчання*: зб. наук. праць Міжнар. наук.-метод. конф. (Харків, 6–7 квітня 2021 р.). Харків: ХНУБА, 12–13.
- Головатюк, І. (2022а). Застосування арт-терапевтичних технологій у професійній підготовці майбутніх акторів засобами ТЗН. *Філософські виміри техніки*: Зб. тез III Міжнар. наук. конф. молодих учених та студентів (Тернопіль, 1–2 грудня 2022 р.)/ Упор.: А. А. Криськов, Н. В. Габрусєва. Тернопіль: ТНТУ, 125–126.
- Головатюк, І. (2022b). Педагогічний потенціал арт-терапевтичних технологій в умовах інклюзивної освіти в ЗВО. *Соціальна робота: виклики сьогодення*. Зб. наук. праць за матер. XI Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук (Тернопіль, 24–25 листопада 2022 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 135–138.
- Головатюк, І., & Яцишина, О. (2022с). Ціннісні орієнтири арт-терапії в системі вищої освіти. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: зб. тез IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 13–14 травня 2022 р.)/ Ред. кол.: Морська Н. Л., Литвин Л. М., Поперечна Г. А. Тернопіль: Вектор, 378–380.
- Головатюк, І. (2023а). Зарубіжні підходи до використання арт-терапії у спеціальній освіті. *Соціальна робота: виклики сьогодення*. Зб. наук. праць за матер. XII Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук (Тернопіль, 25–26 травня, 2023 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 126–129.
- Головатюк, І. (2023b). Ціннісні орієнтири майбутніх акторів сценічного мистецтва. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз*

- та практичний досвід*: Зб. наук. праць за матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 11–12 травня, 2023 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 123–126.
- Головатюк, І. (2024а). Арт-терапевтичні технології у процесі реалізації мистецької освіти у ЗВО. *Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та перспективи*: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 21–22 листопада 2024 р.). Одеса: ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 71–73.
- Головатюк, І. (2024b). Арт-терапія як засіб оптимізації соціально-психологічного клімату у творчому колективі. *Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів і дизайнерів*: матер. VI наук.-метод. семінару / Головні редактори: Г. В. Локарева, Ю. В. Гончаренко (Запоріжжя, 18 квітня 2024 р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 8–11.
- Головатюк, І. (2024с). Арттерапія в мистецькій освіті. *Професійна мистецька освіта. Методичні аспекти*: матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 07 лютого 2024р.). К.: Академперіодика, 37–40.
- Головатюк, І. (2024е). Потенціал і загрози сучасної науки. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: зб. тез VI Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 17–18 травня 2024р.). Тернопіль: ТНПУ, 277–278.
- Головатюк, І. (2024f). Застосування арт-терапевтичних технологій в роботі театру актора і ляльки в умовах війни. *Мистецтво як культурно-освітній бренд: проблеми і пріоритети розвитку*: зб. матер. I Міжнар. симпоз., присвяченого 70-річчю членства України в ЮНЕСКО (Чернівці, 24–26 квітня 2024р.) / за заг. ред. І. І. Бойчук. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 446–448.
- Головатюк, І.Г. (2025а). Арт-терапія як інструмент формування особистості майбутніх акторів. *Актуальні питання професійної освіти в сфері перформативного мистецтва України*: збірник тез III Всеукр. наук.-творч. конф. (Київ, 24–25 лютого 2025р.). К.: КНУТКТ імені І.К. Карпенка-Карого, 9–11.
- Головатюк, І.Г. (2025b). Володимир Михайлович Лісовий – людина-театр: був театром, жив театром, дихав театром (світлій пам'яті режисера). *Мистецтво як культурно-освітній бренд: проблеми та пріоритети розвитку*: збірник тез II Міжнар. симпоз., присвяченого 150-річчю заснування Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та 80-річчю заснування ЮНЕСКО (Чернівці, 21–25 жовтня 2025 р.)/ за заг. ред. І. І. Бойчук. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 511–515.
- Головатюк, І.Г. (2025d). Іпотерапія як метод психоемоційного розвантаження. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: Зб. наук. праць за матер. XIV Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. О. В. Сороки, С. М. Калаур, Г. В. Лещук (Тернопіль, 24–25 квітня 2025 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 129–133.

- Головатюк, І.Г. (2025g). Організація навчання майбутніх акторів сценічного мистецтва в умовах війни. *Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів та дизайнерів*: матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару (Запоріжжя, 17–18 квітня 2025 р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 25–27.
- Головатюк, І. (2025h). Ціннісні орієнтири мистецької освіти. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: збірник тез VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 15–16 травня 2025 р.). Ред. кол.: Морська Н. Л., Литвин Л. М., Поперечна Г. А. Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В., 205–207.
- Головатюк, І. (2026a). Гуманістична парадигма театральної критики XXI століття: театр як суб'єкт трансформацій. *Театр як суб'єкт трансформацій*: матер. I Міжнар. наук.-практ. конф. (Рівне, 19–20 березня 2026 р.). Рівне: РДГУ, 87–90.
- Головатюк, І. (2026b). Контрактна система в сучасному українському театрі: виклики для творчої свободи та театральної освіти. *Сучасний театр і освіта: перформативні стратегії та практики*: зб. Матер. IV Всеукр. наук.-творч. конф. (Київ, 27 березня 2026 р.). К.: Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, 17–20.
- Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації***
- Головатюк, І.Г. (2017f). Теоретичні основи застосування арт-терапії у процесі професійної підготовки фахівців. *Молодий вчений*, 7(47), 276–279.
- Головатюк, І.Г., & Яцишина, О.В. (2020). Використання арт-терапевтичних технологій в управлінні закладами освіти в США. Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія / за загальною редакцією В. П. Кравця, Г. М. Мешко. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 295–306.
- Методичні рекомендації***
- Головатюк, І.Г. (2025e). Методичні рекомендації до курсу «Акторський тренінг» для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 026 Сценічне мистецтво. Тернопіль: ФОП Осадца Ю., 2025. 24 с.
- Головатюк, І.Г. (2025f). Методичні рекомендації до курсу «Майстерність актора» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності В6 Перформативні мистецтва освітньо-професійної програми «Акторське мистецтво». Тернопіль: ФОП Осадца Ю.В., 2025. 32 с.
- Мистецькі творчі проєкти***
- Головатюк І.Г. Думка людини-4. До 40-річчя Тернопільського академічного театру актора і ляльки. Головний режисер Лісовий Володимир Михайлович. Проєкт представлено на II Міжнар. симпоз., присвяченому 150-річчю заснування Чернівецького національного університету імені

Юрія Федьковича та 80-річчю заснування ЮНЕСКО. 21-25 жовтня 2025, м. Чернівці. <https://www.youtube.com/watch?v=L09PoeFIUHs&t=1401s>



Апробація результатів дослідження

Основні положення й результати дослідження обговорювались і були схвалені на наукових, науково-теоретичних, науково-практичних і науково-творчих конференціях різних рівнів, науково-методичних семінарах та міжнародних симпозиумах: *Міжнародних: «Гуманітарні студії НАКККіМ – 2017»* (Київ, 2017); *«Соціально-правовий захист населення в умовах воєнних конфліктів та терористичних загроз»* (Ужгород, 2017); *«Prospects of World Science – 2017»* (Шеффілд, 2017); *«Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій»* (Слов'янськ, 2018); *«Соціальна робота: виклики сьогодення»* (Тернопіль, 2018, 2021, 2022, 2023, 2025); *«Актуальні проблеми освітньо-виховного процесу в умовах карантинних обмежень та дистанційного навчання»* (Харків, 2021); *«Філософські виміри техніки»* (Тернопіль, 2022); *«Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід»* (Тернопіль, 2022, 2023, 2024, 2025); *«Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та перспективи»* (Одеса, 2024); *«Театр як суб'єкт трансформацій»* (Рівне, 2026); *Всеукраїнських: «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»* (Тернопіль, 2021); *«Професійна мистецька освіта. Методичні аспекти»* (Київ, 2024); *«Актуальні питання професійної освіти в сфері перформативного мистецтва України»* (Київ, 2025, 2026); *науково-методичних семінарах: «Методологічні та практичні проблеми професійної підготовки акторів і дизайнерів»* (Запоріжжя, 2024, 2025); *Міжнародних симпозиумах: «Мистецтво як культурно-освітній бренд: проблеми і пріоритети розвитку»* (Чернівці, 2024, 2025).

Результати дослідження обговорювалися та отримали схвалення на засіданнях та науково-методичних семінарах кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки, кафедри театрального мистецтва Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (2022–2026 рр.)

Довідки про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 63-42-24

E-mail: rectorat@rshu.edu.ua, код ЄДРПОУ 25736989

25.03.2026 № 04-12/32

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Івана Григоровича Головатюка на тему: «Формування готовності майбутніх акторів
сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій», що
представлене на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Матеріали дисертаційного дослідження Головатюка І. Г. на тему: «Формування готовності майбутніх акторів до професійної діяльності засобами інноваційних технологій», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) були апробовані в освітньому процесі підготовки здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 02 Культура і мистецтво у Рівненському державному гуманітарному університеті упродовж 2022–2026 років.

У межах дослідно-експериментальної роботи здійснювалася поетапна реалізація структурної моделі формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій. Упродовж формувального етапу експериментального дослідження (2023–2025 рр.) застосовувалися авторські положення, розроблені Головатюком Іваном Григоровичем, що передбачали створення творчого освітнього середовища, використання інноваційних технологій, зокрема арт-терапевтичних, а також інтеграцію практичних акторських вправ із сучасними інструментами аналізу сценічної діяльності.

У процес професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва було впроваджено розроблений автором діагностичний інструментарій для визначення рівнів готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності. На основі авторських напрацювань було здійснено комплексне оцінювання здобувачів освіти за такими параметрами: структурні компоненти готовності (мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, регулятивно-емоційний, інтегративно-особистісний); критерії діагностики (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-практичний, емоційно-вольовий, особистісно-розвивальний). Використання запропонованого діагностичного інструментарію дало змогу об'єктивно визначити рівні готовності студентів (низький, середній, достатній, високий) під час викладання таких освітніх компонентів: «Майстерність актора», «Сценічна мова», «Історія театру».

Отримані результати засвідчили зростання мотивації здобувачів освіти до професійної діяльності, підвищення рівня їх професійної готовності до роботи в умовах сучасного театрального простору.

Довідку про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження розглянуто на засіданні кафедри театральної режисури (протокол № 3 від 11 березня 2026 року).

Завідувач кафедри театральної режисури

Галина БОРЕЙКО

Проректор з інноваційної діяльності
і міжнародного співробітництва

Оксана ПЕТРЕНКО





Міністерство освіти і науки України
КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018; код згідно з ЄДРПОУ 02125266
тел. (+380-342) 75-23-51; факс (+380-342) 53-15-74; e-mail office@cnu.edu.ua; сайт https://cnu.edu.ua

01.04.2026 № 2026-01-26/06-04/745 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Головатюка Івана Григоровича на тему: **“ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ СЦЕНІЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ”**

У навчальний процес Карпатського національного університету імені Василя Стефаника протягом 2022–2026рр. впроваджувалися авторські напрацювання здобувача наукового ступеня доктора філософії Головатюка Івана Григоровича щодо формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій.

Експериментальне дослідження здійснювалося в умовах освітнього процесу та передбачало впровадження авторської моделі формування професійної готовності майбутніх акторів, що ґрунтується на поєднанні традиційних акторських практик з інноваційними педагогічними технологіями. На діагностичному етапі експериментального дослідження (2022 р.) було визначено рівні сформованості професійної готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва. Упродовж формувального етапу (2023–2025 рр.) впроваджувалася розроблена автором модель формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій. Контрольний етап експерименту (2026 р.) засвідчив позитивну динаміку показників професійної готовності здобувачів освіти – майбутніх акторів.

Упровадження результатів дослідження сприяло підвищенню рівня професійної мотивації здобувачів освіти, розвитку їх сценічної культури, творчої ініціативи, рефлексивних умінь й здатності до самостійного прийняття професійних рішень. Відзначено позитивну динаміку сформованості готовності до професійної діяльності в умовах сучасного театрального середовища.

Довідку про впровадження розглянуто та затверджено на засіданні кафедри сценічного мистецтва і хореографії (протокол № 02 від 04 березня 2026 року).

Завідувач кафедри
сценічного мистецтва і хореографії

Проректор з науково-педагогічної роботи і
міжнародної діяльності



Надія КУКУРУЗА

Лілія ТУРОВСЬКА

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
(ТНПУ)**

вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352) 43-58-80, факс (0352) 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATYUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
(TNPУ)**

2 M.Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43-58-80, fax:+38 0352 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua

Від «03» 04 2026 р. № 378/25.01-33 На № _____ від « _____ » _____ 20__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Івана Григоровича Головатюка

на тему: «**Формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій**», що представлено на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Результати дисертаційного дослідження Івана Григоровича Головатюка впроваджувалися у процес фахової підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва – здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 026 Сценічне мистецтво Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка протягом 2022–2026 рр.

Експериментальна робота була спрямована на з'ясування поточного стану готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності та її вдосконалення засобами інноваційних педагогічних технологій. Розроблені автором методичні вказівки та елементи авторської методики можуть бути використані під час вивчення студентами освітніх компонентів «Акторський тренінг», «Майстерність актора», «Сценічна мова». Визначені І.Г.Головатюком педагогічні умови сприяють результативному формуванню готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності на основі застосування інноваційних технологій.

Дослідження І.Г.Головатюка на тему «Формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій» є актуальним, має наукову новизну та практичне значення. Апробація результатів дослідження засвідчила їхню актуальність, практичну значущість та можливість використання у закладах вищої освіти з метою підвищення ефективності підготовки конкурентоспроможних фахівців сценічного мистецтва.

Довідку про впровадження розглянуто та затверджено на засіданні кафедри театрального мистецтва (протокол від 30.03.2026 року № 8).

Проректор з наукової роботи та міжнародного співробітництва



Завідувач кафедри театрального мистецтва

Ірина ЗАДОРЖНА

Людмила ВАНЮГА



УКРАЇНА

Міністерство культури України

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ТЕАТРУ, КІНО І ТЕЛЕБАЧЕННЯ
ІМЕНІ І. К. КАРПЕНКА-КАРОГО
(КНУТКІТ імені І. К. Карпенка-Карого)

вул. Ярославів Вал, 40, Шевченківський р-н, м. Київ, 01054
www.knutkt.edu.ua e-mail: rector@knutkt.edu.ua

тел. (044) 272-10-32, 272-11-25
код ЄДРПОУ 02214171

№ _____

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача ступеня доктора філософії

Головатюка Івана Григоровича

на тему: **«Формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій»**

Упродовж 2022–2026 рр. на різних етапах експериментально-дослідницької роботи, яка здійснювалася з теми «Формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій» І. Г. Головатюк активно співпрацював із професорсько-викладацьким колективом Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого.

Позитивно оцінюємо розроблений аспірантом комплекс вправ для професійної підготовки майбутніх акторів сценічного мистецтва із застосуванням інноваційних технологій, що можуть бути впроваджені в освітні компоненти «Акторський тренінг», «Майстерність актора». Виокремлені І. Г. Головатюком організаційно-педагогічні умови забезпечуватимуть ефективне формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій.

Дисертаційне дослідження І. Г. Головатюка з теми «Формування готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності засобами інноваційних технологій» є актуальним, має наукову новизну та практичне значення, а запропонований комплекс вправ із застосуванням інноваційних технологій та розроблені методичні рекомендації сприятимуть формуванню готовності майбутніх акторів сценічного мистецтва до професійної діяльності та можуть бути використані діючими акторами у професійній діяльності.

Результати дослідження розглянуто й обговорено на засіданні кафедри акторського мистецтва та режисури драми (протокол від 10.03.2026 № 13).

Ректор

Інна КОЧАРЯН



СЕД АСКОД
КНУТКІТ імені І. К. Карпенка-Карого
№ /206-2026 від 13.04.2026
Підписувач Кочарян Інна Сергіївна
Сертифікат 3FAA9288358FC0030400000004C81B001087DA00
Дійсний з 22.10.2024 12:35:33 по 22.10.2026 12:35:33