

УДК 378.147

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-221-258-263

РАЗВОДОВА Марина –

доктор філософії, викладач-методист хореографії

вищої кваліфікаційної категорії

КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4339-5383>

e-mail: marina777rm@ukr.net

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «РИТМІКА» В СИСТЕМІ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

У статті розглядається актуальна проблема модернізації хореографічної підготовки студентів педагогічних коледжів шляхом розкриття та інтеграції арт-терапевтичного потенціалу навчальної дисципліни «Ритміка». Обґрунтовано, що в умовах гуманізації сучасної освіти та зростання психоемоційних навантажень на учасників освітнього процесу існує гостра потреба у формуванні в майбутніх педагогів компетентностей у сфері психологічної підтримки та гармонізації особистості дитини. Виявлено суперечність між цією потребою та традиційним, переважно техніко-виконавським підходом до викладання ритміки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування арт-терапевтичного потенціалу ритміки та розробка методичних рекомендацій щодо його практичної реалізації в системі професійної підготовки майбутніх учителів.

На основі синтезу теорії арт-терапії, тілесно-орієнтованої психології та системи ритмічного виховання Еміля Жака-Далькроза доведено, що ритміка має потужний полімодальний вплив на особистість, охоплюючи тілесний, емоційний, когнітивний та соціальний рівні. Розкрито терапевтичні механізми її ключових компонентів: музики як каталізатора емоцій, ритму як гармонізуючого та організуючого принципу, та руху як засобу невербального самовираження та катарсису.

Запропоновано конкретні приклади вправ та технік, таких як «Емоційна палітра» для розвитку навичок рухової імпровізації, «Ритмічне заземлення» та «Ритмічне дихання» для психофізіологічної саморегуляції, а також «Дзеркало» та «Руховий діалог» для розвитку кінестетичної емпатії та навичок невербальної взаємодії.

Доведено, що системна інтеграція запропонованих арт-терапевтичних підходів трансформуватиме дисципліну «Ритміка» на потужний інструмент формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх учителів, надаючи їм дієвий інструментарій для створення здоров'язберезливого освітнього середовища.

Ключові слова: арт-терапія, ритміка, хореографічна підготовка, студенти педагогічних коледжів, психолого-педагогічна компетентність, танцювально-рухова терапія, рухова імпровізація, здоров'язберезливі технології.

RAZVODOVA Marina –

Doctor of Philosophy, teacher-methodologist of choreography of the highest qualification category of the Municipal Institution

«Balta Pedagogical Professional College»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4339-5383>

e-mail: marina777rm@ukr.net

ART-THERAPEUTIC POTENTIAL OF THE ACADEMIC DISCIPLINE «RHYTHMICS» IN THE SYSTEM OF CHOREOGRAPHIC TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGES

The article considers the current problem of modernization of choreographic training of students of pedagogical colleges by revealing and integrating the art-therapeutic potential of the academic discipline «Rhythmics».

It is substantiated that in the conditions of humanization of modern education and growth of psycho-emotional loads on participants of the educational process there is an urgent need to form competencies in the field of psychological support and harmonization of the child's personality in future teachers. A contradiction between this need and the traditional, mainly technical-performance approach to teaching rhythmics is revealed.

The aim of the article is to theoretically substantiate the art-therapeutic potential of rhythmics and develop methodological recommendations for its practical implementation in the system of professional training of future teachers.

Based on the synthesis of the theory of art therapy, body-oriented psychology and the system of rhythmic education of Emile Jacques-Dalcroze, it is proven that rhythmics has a powerful polymodal impact on the personality, covering the bodily, emotional, cognitive and social levels. The therapeutic mechanisms of its key components are revealed: music as a catalyst of emotions, rhythm as a harmonizing and organizing principle, and movement as a means of non-verbal self-expression and catharsis.

Specific examples of exercises and techniques are proposed, such as «Emotional Palette» for the development of motor improvisation skills, «Rhythmic Grounding» and «Rhythmic Breathing» for psychophysiological self-regulation, as well as «Mirror» and «Movement Dialogue» for the development of kinesthetic empathy and non-verbal interaction skills.

It is proven that the systemic integration of the proposed art therapeutic approaches transforms the discipline of «Rhythm» into a powerful tool for the formation of psychological and pedagogical competence of future teachers, providing them with an effective toolkit for creating a health-preserving educational environment.

Key words: art therapy, rhythm, choreographic training, students of pedagogical colleges, psychological and pedagogical competence, dance-movement therapy, movement improvisation, health-preserving technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освітньої парадигми в Україні, що позначений системною імплементацією концептуальних засад Нової української школи (НУШ), знаменує собою фундаментальний зсув від знаннєво-орієнтованого до компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходу. Ця трансформація висуває якісно нові,

підвищені вимоги до особистісно-професійних якостей та психолого-педагогічної культури педагога. Відбувається кардинальна переорієнтація його ролі, де акцент зміщується з суто дидактичної, трансляційної функції на багатовимірну роль вчителя як фасилітатора, наставника, тьютора та ментора. Його ключовим завданням стає не лише передача знань, а й проектування та модерування

безпечного, психологічно комфортного та розвивального освітнього середовища, що сприяє розкриттю унікального потенціалу кожної дитини, як це декларується в Законі України «Про освіту» (2017).

У цьому контексті особливої гостроти та соціальної значущості набуває проблема збереження, підтримки та відновлення психоемоційного благополуччя всіх учасників освітнього процесу. Сучасні екзистенційні виклики, посилені інформаційним перевантаженням, цифровим стресом та травматичним досвідом суспільних криз, призводять до загрозливого зростання рівня тривожності, афективних розладів та стресових навантажень. Ця тенденція не оминає й освітній простір, де фіксується поширення синдрому професійного вигорання серед педагогів, що проявляється в емоційному виснаженні, деперсоналізації та редукції професійних досягнень [Бойко, 2016]. Педагог, який перебуває у стані хронічного стресу, не здатний ефективно виконувати свою фасилітаційну місію та створювати атмосферу психологічної безпеки для учнів, що породжує замкнене коло взаємного негативного впливу. Цей стан речей зумовлює нагальну, стратегічну потребу в цілеспрямованій інтеграції до системи професійної підготовки майбутніх вчителів ефективних здоров'язбережувальних та психо-корекційних технологій.

Водночас аналіз змісту професійної підготовки студентів педагогічних коледжів, зокрема в межах хореографічної спеціалізації, виявляє гостру суперечність. З одного боку, існує об'єктивна необхідність та суспільний запит на володіння педагогом інструментарієм для роботи з психоемоційною сферою дитини. З іншого боку, традиційні навчальні плани та програми переважно зосереджені на формуванні вузькоспеціалізованих виконавських та методичних компетентностей, залишаючи поза увагою розвиток психологічної культури та опанування арт-терапевтичними методами. Ця компетентісна прогалина є особливо помітною у викладанні дисципліни «Ритміка». Будучи фундаментальною складовою хореографічної підготовки, вона має унікальний, проте часто латентний і методично не осмислений потенціал.

Зазвичай ритміка розглядається в утилітарному ключі як засіб розвитку музично-ритмічних здібностей, координації рухів та вивчення базових танцювальних елементів. Однак її сутність є значно глибшою, адже вона приховує в собі потужний арт-терапевтичний ресурс, що ґрунтується на фундаментальному принципі психосоматичної єдності, де тілесні прояви, емоційні переживання та когнітивні процеси перебувають у нерозривному зв'язку.

При правильній методичній організації ритміка здатна стати дієвим інструментом не лише фізичного, а й особистісного розвитку, психококорекції, автентичного емоційного самовираження та гармонізації особистості дитини. Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового обґрунтування та розкриття цього арт-терапевтичного потенціалу, що дозволить мо-

дернізувати професійну підготовку майбутніх педагогів-хореографів відповідно до сучасних гуманістичних викликів.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема використання мистецтва як засобу терапевтичного впливу має глибокі наукові корені та характеризується мультидисциплінарним підходом, що інтегрує досягнення психології, педагогіки, медицини та мистецтвознавства. Фундаментальні теоретико-методологічні засади арт-терапії були закладені у працях класиків цього напрямку, зокрема А. Хілла, Е. Крамера та ін.

У вітчизняному науковому просторі цей напрям отримав вагомий розвиток. Так, у роботах О. Вознесенської, Л. Лебедєвої, О. Федій та ін. системно обґрунтовано діагностичний, корекційний та розвивальний потенціал мистецької діяльності, доведено її ефективність для гармонізації емоційних станів, розвитку рефлексії та особистісного зростання.

Логічним продовженням і конкретизацією цих ідей є дослідження психотерапевтичного впливу окремих видів мистецтва. У галузі музикотерапії та тілесно-орієнтованої терапії ключовими є роботи Карла Орфа, чия педагогічна система «Schulwerk» продемонструвала нерозривну єдність елементарної музики, мови та руху як основи для творчого розвитку дитини та Вільгельма Райха, який закрив основи аналізу «м'язового панцира» як тілесного відображення психологічних проблем.

В Україні психологічні аспекти впливу музики на особистість досліджували С. Науменко, О. Нікольська, І. Пономаренко та ін.

У площині вітчизняної педагогічної науки питання професійної підготовки майбутніх учителів хореографії та ритміки ґрунтовно висвітлено в працях Л. Андрощук, О. Безпалої, Л. Даніленко, Г. Падалки, А. Тараканової, А. Шевченко та ін., в роботах яких розроблено методичні системи, визначено зміст, форми та методи хореографічної освіти. Однак аналіз цих праць свідчить, що акцент здебільшого робиться на виконавській, технічній та методико-дидактичній складових, тоді як психотерапевтичний аспект ритміки залишається на периферії наукового пошуку.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні арт-терапевтичного потенціалу навчальної дисципліни «Ритміка» та розробці методичних рекомендацій щодо його інтеграції в систему хореографічної підготовки студентів педагогічних коледжів для формування їхньої психолого-педагогічної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розуміння арт-терапевтичного потенціалу ритміки необхідно здійснити концептуальний синтез її основоположних принципів із теоретичними засадами арт-терапії та тілесно-орієнтованої психології й центральне місце в цьому аналізі посідає педагогічна система швейцарського музиканта та мислителя Еміля Жака Далькроза, яка стала не лише фундаментом для сучасного ритмічного виховання, а й провісником багатьох ідей танцювально-рухової терапії.

Система Е. Жака-Далькроза, відома як евритмія, базується на глибокому переконанні у

нерозривній психосоматичній єдності музики, руху та внутрішнього переживання. Він розглядав ритм не просто як музично-технічну категорію, а як універсальний життєвий принцип, що пронизує всі сфери людського буття від біологічних ритмів організму до циклів природи, і є основою для гармонізації фізичного, інтелектуального та емоційного розвитку людини [Jaques-Dalcroze, 1921].

Його система складалася з трьох взаємопов'язаних частин: власне евритмії (мистецтва вираження музики в русі), сольфеджіо (розвитку слуху та музичної свідомості) та музичної імпровізації. Ключовим було виховання кінестетичного відчуття, здатності «чути тілом» і «рухатися душею». Ідеї щодо пластичності, спонтанності, імпровізаційності та катарсичного ефекту руху під музику є прямим теоретичним підґрунтям для розгляду ритміки як повноцінної арт-терапевтичної практики.

Арт-терапевтичний потенціал ритміки, у свою чергу, розкривається через її здатність здійснювати полімодальний вплив на особистість одночасно на кількох рівнях: тілесному, емоційному, когнітивному та соціальному. На відміну від класичної хореографії, де часто домінує вимога точного копіювання заданої форми та підпорядкування тіла зовнішньому канону, ритміка, інтерпретована через призму арт-терапії, ставить у центр процесу не технічну досконалість, а автентичність самовираження та глибину особистісного переживання. Цей підхід резонує з ключовою ідеєю Едіт Крамер про те, що терапевтичним є сам процес творчості, який дозволяє сублімувати внутрішні конфлікти та афективні стани в соціально прийнятну та естетично значущу форму [Крамер, 2000].

Терапевтичний механізм ритміки ґрунтується на синергії трьох її складових. Музика виступає як потужний каталізатор емоційних станів, здатний, минаючи когнітивну цензуру, апелювати безпосередньо до несвідомих шарів психіки. Вона може актуалізувати пригнічені почуття, створювати безпечну атмосферу для їхнього проживання та сприяти трансформації негативних переживань у позитивні [Федій, 2012].

Ритм як впорядкована часова структура має потужний гармонізуючий та організуючий вплив. Він синхронізується з внутрішніми біологічними ритмами людини (диханням, серцебиттям), повертаючи відчуття стабільності та порядку. Ритмічні рухи, такі як кроки, плескання, притупування, сприяють зняттю надлишкового м'язового напруження, яке в тілесно-орієнтованій терапії розглядається як «м'язовий панцир» – фізичний прояв психологічних захистів та невиражених емоцій, що дозволяє досягти ефекту центрування, повернення відчуття контролю над власним тілом та «заземлення», що є особливо важливим при роботі з тривожними станами та наслідками травматичного досвіду.

Рух у цьому контексті стає первинною, довербальною мовою душі, інструментом невербальної комунікації та символічного вираження внутрішнього світу. Через спонтанну імпровізацію

під музику людина отримує можливість здійснити символічне відреагування – «витанцювати» свої страхи, виплеснути гнів, прожити сум або поділитися радістю. Це є формою катарсису, емоційного очищення, що вивільняє психічну енергію та сприяє особистісній інтеграції [Вознесенська, 2010]. Більше того, у груповій роботі спільний рух розвиває кінестетичну емпатію – здатність відчувати та розуміти стан іншої людини через її тілесні прояви, що є фундаментальним для розвитку соціальних навичок та побудови довірливих стосунків, як це доводила піонерка танцювально-рухової терапії Меріан Чейз [Chase, 1994].

Для ефективної реалізації та вивільнення закладеного арт-терапевтичного потенціалу ритміки в процесі хореографічної підготовки студентів педагогічних коледжів необхідна не просто методична корекція, а глибока концептуальна переорієнтація та парадигматична реконфігурація викладання дисципліни. Цей процес вимагає свідомого зміщення акцентів з механістичного засвоєння рухових навичок та відтворення заданих форм на феноменологічне дослідження та свідоме осмислення їхнього глибинного психологічного сенсу. Майбутній педагог повинен трансформувати своє сприйняття, перейшовши від позиції виконавця до позиції дослідника-практика. Йому належить не лише опанувати комплекс вправ, а й навчитися розглядати їх як чутливий діагностичний та екологічний корекційний інструментарій, здатний сприяти інтеграції та гармонізації особистості.

Такий підхід неминує вимагає формування у студентів рефлексивної позиції, яку Дональд Шон визначив як здатність до «рефлексії-в-дії» та «рефлексії-над-дією» [Schön, 1983]. Це вміння аналізувати власний тілесний та емоційний досвід у режимі реального часу та постфактум, перетворюючи його на професійне знання. Для досягнення цієї мети пропонуємо розглянути кілька взаємопов'язаних напрямів практичної роботи, що ґрунтуються на фундаментальних принципах гуманістичної психології та танцювально-рухової терапії.

Перший напрям передбачає систематичний розвиток у студентів навичок спонтанної рухової імпровізації як основного засобу досягнення автентичного емоційного самовираження. Імпровізація тут виступає як метод, що дозволяє обійти раціональні когнітивні захисти та надати прямий доступ до довербальних, несвідомих шарів психіки, де зберігаються справжні почуття та переживання.

Дієвим та багатогранним інструментом тут може слугувати вправа «Емоційна палітра». Її ефективність залежить від ретельної методичної побудови, що включає три етапи: підготовку, процес імпровізації та інтеграцію. На етапі підготовки викладач створює атмосферу довіри та психологічної безпеки, проводить короткі вправи на «заземлення» та концентрацію уваги на тілесних відчуттях. На етапі імпровізації студентам пропонується прослухати ретельно підібрані, контрастні за характером та емоційним зарядом

музичні фрагменти. Вибір музики є ключовим: це можуть бути життєствердні твори А. Вівальді для радості та енергії, глибоке та скорботне «Адажіо» С. Барбера для суму, хаотичні та напружені фрагменти з «Весни священної» І. Стравінського для гніву чи тривоги, медитативні композиції А. Пярта для споглядання та страху. Інструкція свідомо є відкритою й недирективною, вона закликає «дозволити тілу говорити», «слідувати за руховим імпульсом» та втілити свої відчуття у вільному, нерегламентованому танці, повністю відпустивши контроль та не думаючи про естетику чи технічну правильність руху.

Завершальний етап вербалізації та інтеграції є терапевтично найважливішим. Після кожної імпровізації відбувається рефлексивне обговорення в колі, де студенти, за бажанням, діляться своїми переживаннями. Викладач-фасилітатор ставить відкриті, не оціночні питання: «Де в тілі ви відчували цю емоцію?», «Який рух або поза виникали мимовільно?», «Чи був момент, коли вам хотілося зупинитися або, навпаки, рухатися інтенсивніше?», «Як змінився ваш стан після цього руху?». Такий аналіз допомагає студентам усвідомити власні соматичні маркери емоцій, розпізнати патерни тілесного напруження та відчутти катарсичний ефект від відреагування почуттів. Цей процес не лише розвиває емоційний інтелект та навички самоаналізу, але й надає студентам модель того, як вони самі можуть створювати безпечний простір для емоційного прояву своїх майбутніх учнів, тим самим безпосередньо формуючи їхню психолого-педагогічну компетентність.

Другий напрям практичної роботи фокусується на цілеспрямованому використанні ритмічних вправ як інструменту для розвитку навичок психофізіологічної саморегуляції та відновлення внутрішнього балансу. Цей підхід ґрунтується на глибокому нейробіологічному розумінні того, що ритм є потужним первинним організуючим принципом, здатним безпосередньо впливати на вегетативну нервову систему та знижувати рівень стресу. Як зазначає провідний дослідник травми Бессел ван дер Колк, ритмічна діяльність, така як танець, спів чи барабанний бій, є одним із найефективніших способів відновити зв'язок між різними ділянками мозку, що роз'єднуються під впливом стресу, та повернути відчуття життєвості й контролю над власним тілом [Van der Kolk, 2014]. Це відбувається завдяки феномену біологічного підлаштування або «ентрейнменту», коли внутрішні ритми організму, такі як серцебиття та дихання, синхронізуються із зовнішнім стабільним ритмом, що сприяє переходу від стану симпатичної активації («бий або біжи») до парасимпатичного заспокоєння.

Для практичного оволодіння цими навичками, які є критично важливими для майбутнього педагога, що має вміти регулювати не лише свій стан, а й допомагати в цьому дітям, можна використовувати низку спеціально розроблених вправ. Надзвичайно корисною для зняття тривоги та відновлення відчуття безпеки є вправа «Ритмічне заземлення». Студенти під чіткий,

повільний та стабільний ритм перкусійного інструменту, наприклад, джембе або простого барабана, що своєю низькою частотою створює відчуття надійності, виконують прості, повторювані рухи. Це можуть бути повільне марширування на місці, м'які, але відчутні притупування, плавне перенесення ваги з однієї ноги на іншу або легке розгойдування з боку в бік. Ключова увага свідомо концентрується на пропріоцептивних відчуттях, тобто на глибокому відчутті контакту стоп із підлогою, на текстурі поверхні, на відчутті власної ваги та стабільності. Ця діяльність, що повертає свідомість у тіло та в теперішній момент, сприяє відновленню відчуття фізичної опори та психологічного «заземлення», що є базовою потребою в стані стресу чи розгубленості.

Іншим варіантом, що безпосередньо впливає на заспокоєння нервової системи через стимуляцію блукаючого нерва, є вправа «Ритмічне дихання». Ця техніка базується на принципах полівагальної теорії Стівена Порджеса, яка доводить, що подовжений видих активує вентральний вагальний комплекс, відповідальний за соціальну взаємодію та відчуття спокою [Porges, 2011]. Студенти синхронізують своє дихання з дуже повільним, плавним ритмом музики або метронома. Вони виконують на повільний вдих плавні, розкриваючі рухи руками вгору та в сторони, ніби наповнюючи весь простір легенів, а на видих, який є свідомо довшим за вдих, так само повільно й контролювано опускають їх униз, ніби вивільняючи напругу.

Для роботи з накопиченим роздратуванням чи фрустрацією можна застосувати вправу «Ритмічне вивільнення». Під динамічний, але контрольований ритм студентам пропонується виконати серію струшувань, починаючи з кистей рук, потім залучаючи всі руки, плечі, а згодом і все тіло. Це дозволяє безпечно вивільнити м'язове напруження, не завдаючи шкоди собі чи оточуючим. Важливо, щоб подібна активізуюча вправа завжди завершувалася поверненням до повільних, заземлюючих рухів, що відновлюють рівновагу. Опанування таких технік надає майбутнім педагогам не абстрактні знання, а реальний, втілений досвід саморегуляції, який вони зможуть адаптувати та застосовувати для створення стабільного та сприятливого клімату в класі.

Третій напрям практичної роботи спрямований на розвиток емпатії, довіри та комплексу навичок невербальної взаємодії через парні та групові вправи. Цей аспект є критично важливим для формування соціальної компетентності майбутнього педагога, адже його професійна діяльність за своєю суттю є процесом безперервного міжособистісного спілкування. Здатність будувати довірливі стосунки, розуміти невербальні сигнали учнів та створювати атмосферу психологічної безпеки в групі є фундаментом ефективного освітнього процесу, що підтверджується численними дослідженнями в галузі педагогічної психології [Johnson & Johnson, 2009].

Класична арт-терапевтична вправа «Дзеркало», що була одним з ключових інструментів у

роботі піонерки танцювально-рухової терапії Меріан Чейз, є тут надзвичайно ефективною (Chace, 1994). Працюючи в парах, один студент бере на себе роль «ведучого» і починає виконувати повільні, плавні, безперервні рухи. Завдання іншого, «дзеркала», полягає в тому, щоб, перебуваючи навпроти, максимально точно, одночасно та синхронно їх відтворити, ніби він є відображенням. Через кілька хвилин вони міняються ролями. Ця, на перший погляд, проста вправа вчить глибокій, невербальній концентрації на партнері, налаштуванню на його темп, ритм та динаміку. Вона розвиває унікальний вид емпатії – кінестетичну емпатію, тобто здатність не просто інтелектуально розуміти, а фізично відчувати стан іншої людини через відтворення її рухів. Це є основою для побудови глибоких, довірливих стосунків та розвитку феномена «ми-відчуття».

Ускладненим і більш творчим варіантом є «Руховий діалог», де немає чіткого розподілу на ведучого та веденого. Партнери отримують завдання імпровізувати разом, створюючи спільний танець. Це вимагає від них постійної уваги та чутливості, вміння не лише пропонувати свій руховий імпульс, а й «слухати» тілом пропозиції партнера та гармонійно на них відповідати. Такий діалог розвиває гнучкість, адаптивність та навички кооперативної взаємодії, де успіх залежить від спільного внеску.

Ще однією потужною групою вправою є «Скульптор і глина». Група ділиться на пари, де один стає «скульптором», а інший – «глиною». «Скульптор» м'якими, поважними дотиками змінює позу «глини», створюючи певну емоційну скульптуру. Потім вони обговорюють свої відчуття. Ця вправа розвиває не лише творчу уяву, а й усвідомлення особистих кордонів, поваги до тіла іншої людини та відповідальності за свої дії.

Системна та послідовна інтеграція таких арт-терапевтичних підходів у заняття з ритміки створює умови для глибокої особистісної трансформації студентів. Вони отримують можливість не лише на теоретичному, а й на глибокому, втіленому рівні, через власний тілесний та емоційний досвід, пережити та осмислити терапевтичний ефект руху. Цей процес інтерналізації знань, коли інформація стає частиною особистого досвіду та професійного світогляду, є необхідною та незамінною передумовою для формування їхньої автентичної готовності та здатності усвідомлено, компетентно й творчо застосовувати ці методи в майбутній професійній роботі з дітьми. Таким чином, майбутній педагог перестає бути простим інструктором, що механічно передає рухи, і перетворюється на чутливого фасилітатора особистісного розвитку, здатного створювати простір, де кожна дитина може бути почутою, зрозумілою та прийнятою.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, можна констатувати, що навчальна дисципліна «Ритміка», методично збагачена та концептуально переосмислена через призму арт-терапевтичних підходів, зазнає якісної трансформації. Вона перестає бути суто тренувальним, вузькоспеціалізованим курсом,

орієнтованим на розвиток музично-рухових навичок, і перетворюється на потужний, багатофункціональний інструмент формування цілісної психолого-педагогічної компетентності майбутніх вчителів. Цей оновлений підхід дозволяє вийти за межі традиційної дидактики та забезпечити формування глибоких професійних якостей, що є критично важливими для реалізації гуманістичної місії сучасного педагога.

Такий інтегрований курс надає студентам педагогічних коледжів не просто набір знань та вмінь, а цілісний, апробований на власному досвіді практичний інструментарій для чутливої діагностики, м'якої корекції та системної гармонізації психоемоційного стану учнів засобами музики та руху. Майбутні педагоги вчаться «читати» тілесні сигнали дитини, розуміти приховані за ними потреби та емоції, створювати безпечний простір для їхнього автентичного самовираження, а також використовувати ритм і рух для зняття стресу, розвитку емпатії та побудови позитивних соціальних взаємин. Отже, це сприяє не лише формальному підвищенню якості професійної підготовки, а й формуванню професійної ідентичності вчителя-фасилітатора, здатного компетентно відповідати на складні психологічні виклики сучасної школи та створювати здоров'язбежувальне освітнє середовище.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога. *Психолог*. 2010. № 44. С. 4–8.
2. Даніленко Л. І. Арт-технології у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогіка і психологія*. 2016. № 4. С. 45–52.
3. Масол Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» в початковій школі. Київ: Генеза, 2019. 240 с.
4. Нікольська О. О. Тілесно-орієнтовані техніки в психологічному консультуванні. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 7. С. 15–20.
5. Тараканова А. П. Система хореографічної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 310 с.
6. Федій О. А. Естетотерапія: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 304 с.
7. Chace, M. Foundations of Dance/Movement Therapy: The Life and Work of Marian Chace / S. L. Sandel, S. Chaiklin, A. Lohn (Eds.). Columbia, MD: American Dance Therapy Association. 1994. 336 p.
8. Jaques-Dalcroze, É. Rhythm, Music, and Education. G. P. Putnam's Sons, 1921. 350 p.
9. Porges, S. W. The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-regulation. New York: W. W. Norton & Company, 2011. 480 p.
10. Schön, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983. 384 p.
11. Van der Kolk, B. A. The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. New York: Viking, 2014. 464 p.

REFERENCES

1. Voznesens'ka, O. L. (2010). Art-terapiya v roboti praktichnoho psykholoha. [Art therapy in the work of a practical psychologist]. Kuiv. [in Ukrainian]
2. Danilenko, L. I. (2016). Art-tekhnologiyi u profesiyiniy pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv. [Art technologies in the professional training of future teachers]. Kuiv. [in Ukrainian]
3. Masol, L. M. (2019). Metodyka navchannya intehrovanoho kursu «Mystetstvo» v pochatkoviy shkoli. [Methodology

of teaching the integrated course «Art» in primary school]. Kuiv. [in Ukrainian]

4. Nikol's'ka, O. O. (2011). *Tilesno-oriyentovani tekhniki v psikhologichnomu konsul'tuvanni*. [Body-oriented techniques in psychological counseling]. Kuiv. [in Ukrainian].

5. Tarakanova, A. P. (2008). *Systema khoreohrafichnoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv*. [System of choreographic training of future primary school teachers]. Kuiv. [in Ukrainian]

6. Fedyi, O. A. (2012). *Estetoterapiya: navchal'nyy posibnyk*. [Aesthetic therapy: a textbook]. Kuiv. [in Ukrainian]

7. Chace, M. *Foundations of Dance/Movement Therapy: The Life and Work of Marian Chace*. (1994). Columbia, MD: American Dance Therapy Association. [in English]

8. Jaques-Dalcroze, É. (1921). *Rhythm, Music, and Education*. G. P. Putnam's Sons. [in English]

9. Porges, S. W. (2011). *The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-regulation*. New York: W. W. Norton & Company. [in English]

10. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. [in English]

11. Van der Kolk, B. A. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. New York: Viking. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РАЗВОДОВА Марина – доктор філософії, викладач-методист хореографії вищої кваліфікаційної категорії КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж».

Наукові інтереси: професійна підготовка студентів педагогічного коледжу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RAZVODOVA Marina – Doctor of Philosophy, teacher-methodologist of choreography of the highest qualification category of the Municipal Institution «Balta Pedagogical Professional College».

Scientific interests: professional training of students of the pedagogical college.

Стаття надійшла до редакції 02.10.2025 р.

Стаття прийнята до друку 12.10.2025 р.

УДК 371.124

DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-221-263-267

ПОЧКА Каріна –

аспірант

Української державної льотної академії

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9708>

e-mail: karinaoliivna@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА АКТИВНІСТЬ ТА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Активність існує тільки в живих системах. Тому немає процесів, які б були повністю активними або повністю пасивними. Кожен процес виникає через зовнішні та внутрішні причини. Спосіб вирішення конфліктів між ними – це відображення. Якщо конфлікт вирішується в більш прогресивному напрямку, то вплив внутрішніх причин на об'єкт зростає. А це не означає, що об'єкт сам по собі розвивається або дозріває як замкнута система. Натомість, це означає, що зовнішні фактори потрапляють у внутрішню структуру, де вони відображаються та фіксуються у більш складних формах. Відображення – це механізм, через який організм перетворює зовнішні визначальні фактори в моменти його самовизначення.

У філософській та психологічній літературі зазначається, що повністю спонтанної активності не існує. По-перше, тому що суб'єкт активності, завжди усвідомлює характер об'єкта, до якого він звертається, і здатний усвідомити, що цей об'єкт існує, навіть якщо він знаходиться далеко в просторі або часі, це потрібно для того, щоб почати дію. По-друге, будь-який внутрішній стан суб'єкта, який викликає дію, виникає через попередні взаємодії суб'єкта з оточенням.

Наступне зростання активності пов'язане з тим, що зовнішні фактори стають внутрішніми. Отже, активність є одним із головних ознак людської діяльності, яка вказує на здатність людини розвиватися самостійно і рухатися, починаючи з цілеспрямованих продуктивних дій. У цьому процесі цілі та засоби діяльності не беруться безпосередньо з поточної ситуації, і вони не є повністю спонтанними. Зазвичай вони мають джерело в подіях, які відбувалися раніше, тобто вони визначаються широким життєвим контекстом, основним змістом якого є взаємодія з іншими людьми, а також соціально-культурне ставлення до природи.

Категорія активності є однією з головних в психолого-педагогічній науці. У наукових статтях, які розглядають цю тему, особливу увагу отримують такі поняття, які описують сутність активності – це процес, дія, вчинок, поведінка, діяльність, життєдіяльність тощо. Часто активність порівнюють з діяльністю, яка є близькою до неї. У деяких учених активність розглядається як ознака людської діяльності, яка відрізняється від пасивної діяльності. У цьому випадку поняття активності пов'язують з самодіяльністю, яка є необхідною людині зсередини, а не нав'язується зовні.

Ключові слова. Особистість, керівник закладу освіти, професійна активність, діяльність, суб'єкт, професійна діяльність, соціально-професійна зрілість, система.

ПОЧКА Karina –

Postgraduate student

Ukrainian State Flight Academy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9708>

e-mail: karinaoliivna@gmail.com

PROFESSIONAL ACTIVITY AND DEVELOPMENT OF SOCIO-PROFESSIONAL MATURITY OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Activity exists only in living systems. Thus, no process is completely active or completely passive. Each process arises due to external and internal causes. The mechanism that allows resolving conflicts between them is reflection. If the conflict is resolved progressively, the