

Лю Ся,

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Лубни, Україна.
liuxia780103@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-3958-9807>

ІНТЕГРАЦІЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ЗМІСТУ В ЛЕКЦІЙНИЙ ФОРМАТ ЯК МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої мистецької освіти в Україні характеризується інтенсивними процесами інтернаціоналізації, інтеграції в глобальний освітній простір та посиленням уваги до формування компетентностей, що забезпечують успішну професійну діяльність фахівців образотворчого мистецтва в умовах культурного розмаїття. У контексті глобалізаційних викликів і трансформації сучасного мистецького середовища, де діалог між культурами стає визначальною характеристикою художньої практики, актуалізується проблема цілеспрямованого формування мультикультурної креативної компетентності майбутніх художників як інтегративної особистісно-професійної якості, що поєднує глибоке розуміння культурного різноманіття з креативною здатністю до художнього синтезу різних мистецьких традицій.

Аналіз сучасних освітніх (освітньо-професійних) програм підготовки фахівців за спеціальністю 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація» в українських закладах вищої освіти засвідчує недостатню представленість мультикультурного компонента в змістовому наповненні освітніх компонентів, що обмежує можливості студентів для системного опанування художніх традицій різних культур, розвитку здатності до міжкультурного художнього діалогу та формування креативних умінь інтегрувати мультикультурні візуальні елементи у власну творчу практику.

Додаткової гостроти ця проблема набуває у зв'язку з тим, що традиційний лекційний формат навчання, який залишається однією з домінуючих форм організації освітнього процесу у вищій школі (Зязюн, 2008), часто не забезпечує ефективної інтеграції мультикультурного змісту та його трансформації у практичні компетентності студентів. Класична інформаційна лекція, побудована на монологічному викладенні теоретичного матеріалу, виявляється малоефективною для формування складних інтегративних компетентностей, до яких належить мультикультурна креативна компетентність, оскільки не створює умов для активної пізнавальної діяльності студентів, критичного осмислення культурних феноменів, розвитку міжкультурної сенситивності та креативного експериментування з синтезом мультикультурних художніх елементів.

Водночас педагогічна наука пропонує і інноваційні підходи до організації лекційних занять, серед яких особливе місце посідає контекстуальна (контекстна) лекція (Герлянд, 2015; Гузій, 2012; Желанова, 2013; 2014). Цей тип лекції передбачає моделювання предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності через презентацію теоретичного матеріалу в контексті реальних професійних ситуацій, проблемних завдань і культурно-історичних обставин функціонування мистецьких практик. Контекстуальна лекція, на відміну від традиційної інформаційної, забезпечує

перехід від пасивного сприйняття інформації до активної пізнавальної діяльності, від монологічного викладення до діалогічної взаємодії, від абстрактних теоретичних конструктів до їх осмислення в контексті конкретних культурних феноменів і професійних завдань.

У контексті формування мультикультурної креативної компетентності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва інтеграція мультикультурного змісту в лекційний формат через механізми контекстуального навчання набуває особливого значення, оскільки дозволяє розв'язати низку взаємопов'язаних педагогічних завдань, таких як:

1) забезпечення системного засвоєння студентами теоретичних знань про художні традиції, естетичні парадигми, символічні системи та візуальні мови різних культур світу в їх історичній динаміці та сучасних трансформаціях;

2) створення умов для розвитку теоретичного мислення, здатності до компаративного аналізу мистецьких феноменів різних культур, виявлення типологічних аналогій і специфічних відмінностей у композиційних прийомах, колористичних системах та символічних кодах;

3) формування стійкої мотивації до міжкультурного художнього діалогу через усвідомлення студентами цінності культурного різноманіття як джерела креативності та професійного зростання в глобалізованому мистецькому просторі.

Отже, такий процес інтеграції з дотриманням принципу єдності теорії і практики постає як комплексна педагогічна умова, реалізація якої здатна суттєво підвищити ефективність формування мультикультурної креативної компетентності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Ця умова безпосередньо пов'язана з важливими науковими завданнями модернізації змісту вищої мистецької освіти відповідно до викликів глобалізованого культурного простору, розробки інноваційних методів організації навчального процесу, що забезпечують формування складних інтегративних компетентностей, а також з практичними завданнями підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до успішної професійної

діяльності в міжнародному мистецькому середовищі, участі в транскультурних творчих проєктах та викладання образотворчого мистецтва в полікультурному освітньому просторі (Кіліченко, 2018).

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічної умови інтеграції мультикультурного змісту в лекційний формат як механізму реалізації системи педагогічних умов формування мультикультурної креативної компетентності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва, розкритті специфіки контекстуальної лекції як інноваційної форми організації навчального процесу в мистецькій освіті та визначенні методичних засад практичної реалізації принципу єдності теорії і практики в процесі професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Відповідно до окресленої мети нами було сформульовано такі *завдання дослідження*:

1) розкрити сутність і зміст інтеграції мультикультурного змісту в професійній підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва;

2) визначити місце і роль лекційного формату в системі педагогічних умов формування мультикультурної креативної компетентності;

3) окреслити дидактичні принципи й методичні засади контекстуалізації лекційного матеріалу в мистецькій освіті.

У процесі наукового дослідження використано *комплекс взаємопов'язаних методів*:

1) теоретичний аналіз і узагальнення наукових джерел з проблем професійної підготовки фахівців образотворчого мистецтва, мультикультурної освіти, розвитку креативної компетентності та контекстного навчання;

2) системно-структурний аналіз педагогічних умов формування мультикультурної креативної компетентності для визначення взаємозв'язків між компонентами системи;

3) метод педагогічного моделювання для розробки структурно-функціональної моделі контекстуалізованої лекції з інтегрованим мультикультурним змістом;

4) узагальнення педагогічного досвіду закладів вищої освіти мистецького профілю щодо організації лекційних занять у процесі професійної підготовки майбутніх художників.

Виклад основного матеріалу. Як було зазначено вище, формування мультикультурної креативної компетентності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва вимагає системного підходу до організації освітнього процесу. Особливої уваги заслуговує питання інтеграції мультикультурного змісту в теоретичну складову професійної підготовки, зокрема в лекційний формат навчання. Саме на цьому аспекті зосереджено увагу в нашій статті.

Відповідно до мети дослідження, доцільним вважаємо розглянути специфіку *інтеграції мультикультурного змісту в навчальні програми, силябуси та художньо-творчі завдання відповідно до принципу єдності теорії і практики (із залученням рефлексивно-оцінювального компоненту)* як однієї з ключових педагогічних умов. Ця умова передбачає системну трансформацію змістового наповнення професійної підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва через послідовну інтеграцію мультикультурних компонентів у теоретичні та практичні складові освітнього процесу, забезпечуючи органічний зв'язок між засвоєнням знань про художні традиції різних культур, їх практичним застосуванням у творчій діяльності та рефлексивним осмисленням отриманих результатів.

Провідною формою організації навчальної діяльності на етапі називаємо контекстуальну (контекстну) лекцію, що принципово відрізняється від традиційної своїм методологічним підходом: *вона будується на принципі постійного співвіднесення теоретичного матеріалу з реальними культурно-історичними умовами його виникнення, функціонування та трансформації, а також з контекстом майбутньої професійної діяльності фахівця* (Мирончук, 2018; Korthagen, 2017; Stanley, 2021). Концепція контекстного навчання була вперше системно обґрунтована А. Вербицьким як інноваційна відповідь на проблему відриву теоретичного навчання від практичної професійної діяльності. Згідно з концепцією дослідника, контекстуальна лекція є семіотичною системою, що забезпечує трансформацію навчально-пізнавальної діяльності в квазіпрофесійну через механізми проблематизації, діалогізації

та інтеграції теоретичних знань у структуру професійних компетентностей. Педагогічні аспекти контекстного навчання у професійній підготовці вчителя початкової школи ґрунтовно проаналізовано в наукових працях В. Желанової, С. Скворцової. Проблематику формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання у закладах вищої освіти всебічно досліджували О. Безносок, Т. Герлянд, Н. Гузій, В. Желанова, О. Кіліченко, Н. Мирончук та інші, внесок яких полягає в теоретичному обґрунтуванні механізмів трансформації навчально-пізнавальної діяльності у квазіпрофесійну через моделювання реальних контекстів професійної діяльності. Розробку організаційних форм контекстного навчання здійснювали Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова та інші, які систематизували різноманітні форми реалізації контекстуального підходу в освітньому процесі закладів вищої освіти.

У західній педагогічній традиції близькі ідеї розвивалися в рамках концепції *situated learning* (ситуативного навчання) Дж. Лейва та Е. Венгер («*Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*»), які обґрунтували принцип легітимної периферійної участі як механізм входження у професійну спільноту через поступове занурення в автентичний контекст практики. Дж. С. Браун, А. Коллінз і П. Дугід розвивали ідею про культурний контекст як конститутивний елемент процесу пізнання, наголошуючи на неможливості відриву знання від середовища його формування. Значний внесок у розвиток контекстного підходу зробили: Д. Кольб («*Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*»), який обґрунтував циклічну модель експерієнційного навчання через досвід; Д. Шон («*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*»), який розробив концепцію рефлексивної практики як основи професійного розвитку; Б. Рогофф («*Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*»), яка проаналізувала когнітивний розвиток у соціокультурному контексті через призму учнівства. У сучасних дослідженнях ідеї контекстуалізації

навчання та участі в професійних практиках отримали подальший розвиток у працях Е. Венгер-Трейнер, який розглядає навчання як формування ідентичності в «ландшафтах практик» (Wenger-Trauner et al., 2014), С. Біллет, який підкреслює взаємодію індивідуального та соціокультурного контексту в процесі професійного навчання (Billett, 2016), а також Дж. Лейв, яка акцентує трансформаційний характер участі в соціальних практиках (Lave & Wenger, 2019).

У контексті мистецької освіти проблема контекстуалізації навчання набула нового звучання. Якщо класичні концепції ситуативного навчання акцентували увагу на входженні у професійну спільноту через участь у практиках, то сучасні автори розширюють цю перспективу. Вони аналізують навчання як багатовимірний процес формування культурної ідентичності, професійної суб'єктності та міжкультурної компетентності. Так, в межах розвитку теорії спільнот практики освітній процес розглядається як формування професійної ідентичності у «ландшафтах практик» – на перетині різних культурних, соціальних і професійних контекстів. Такий підхід дозволяє інтерпретувати мистецьку освіту не лише як передачу художніх знань, а як входження студента у глобалізований художній простір, де взаємодіють різні культурні традиції (Wenger-Trauner et al., 2014).

Розвиваючи ідеї навчання через участь (*participation-based learning*), Дж. Лейв акцентує трансформаційний характер участі у соціокультурних практиках (Lave & Wenger, 2019). Дослідниця підкреслює, що навчання – це процес зміни способів участі у спільноті. У мистецькій освіті це означає поступове формування здатності студента до професійної взаємодії у мультикультурному художньому середовищі через занурення в автентичні культурні контексти. Суттєвий внесок у розроблення практико-орієнтованого контекстного підходу зробив С. Біллет, який доводить, що ефективність професійного навчання визначається взаємодією індивідуального та соціокультурного середовища (Billett, 2016). У його концепції навчання через практику передбачає активне співвіднесення особистісних смислів із культурно

зумовленими формами діяльності. Така позиція методологічно важлива для обґрунтування інтеграції мультикультурного змісту в лекційний формат, адже дозволяє розглядати лекцію не як ізольований теоретичний блок, а як елемент професійної практики. Дж. Біста підкреслює триєдність освітнього процесу – кваліфікація, соціалізація, суб'єктивація – наголошуючи на ролі освітнього контексту у становленні відповідального професійного суб'єкта (Biesta, 2020). У мистецькій освіті це корелює з необхідністю формування художника як медіатора між культурами, здатного не лише відтворювати традиції, а й осмислювати їх критично та рефлексивно. Проблематика контекстуалізації навчання в мистецькій галузі також розробляється в дослідженнях мультикультурної та інклюзивної арт-освіти. Так, М. Сінклер обґрунтовує структурування мультикультурної мистецької освіти як засіб формування позитивної культурної ідентичності через інтеграцію різних художніх традицій у зміст навчання (Sinclair, 2015). Х. Аревало-Васкес та ін. доводять, що викладання мистецтва в умовах культурного різноманіття повинно передбачати системне врахування соціокультурного контексту та принципів інклюзії (Arévalo-Vásquez et al., 2024). Узагальнення зазначених підходів дозволяє нам зробити висновок, що сучасна мистецька освіта дедалі більше орієнтується на інтеграцію предметно-змістового, діяльнісного та культурологічного вимірів навчання. Саме в такому багатовимірному полі контекстуалізація лекційного матеріалу постає як складна дидактична система, що забезпечує не лише засвоєння знань про мистецькі традиції, а й моделювання професійних ситуацій та осмислення соціокультурних контекстів художньої діяльності.

Представлена теоретична база обумовлює доцільність впровадження контекстуальної лекції як ефективного механізму інтеграції мультикультурного змісту в професійну підготовку, що обумовлено кількома взаємопов'язаними чинниками, а саме:

1. Контекстуальна лекція забезпечує перехід від репродуктивного запам'ятовування до продуктивного мислення: замість механічного

засвоєння інформації про різні культури студенти залучаються до процесу критичного аналізу культурних феноменів і творчого синтезу мультикультурних елементів.

2. Контекстуальна лекція реалізує принцип суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентами, створюючи особливе мультикультурне комунікативне середовище, де відбувається активний діалог навколо складних етичних і естетичних питань міжкультурної взаємодії.

3. Контекстуальна лекція спрямована на досягнення трьох взаємопов'язаних цілей: засвоєння теоретичних знань про мультикультурні художні традиції, розвиток теоретичного мислення щодо міжкультурного діалогу та формування мотивації до професійної діяльності в глобалізованому мистецькому просторі.

4. Контекстуальна лекція дозволяє моделювати предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності художника в мультикультурному середовищі, готуючи студентів до етичних викликів культурної апропріації, транскультурного синтезу та міжнародної художньої комунікації.

Представимо напрацьовану нами методологію конструювання лекції контекстного типу, яка передбачає послідовну реалізацію чотирьох взаємопов'язаних етапів:

1. *Визначення професійного контексту.* На цьому етапі окреслюється конкретний сегмент професійної діяльності (*робота в дизайн-студії, кураторська діяльність, участь у міжнародних мистецьких проєктах, викладання в полікультурному середовищі*) та формулюється ключова професійна проблема, яка виконуватиме роль структуроутворювального елемента лекції. Прикладами таких проблем можуть бути: етичні дилеми культурної апропріації в контексті сучасного арт-проєкту, питання збереження автентичності національних художніх традицій у глобалізованому культурному просторі, стратегії етичного транскультурного синтезу в дизайні.

2. *Аналіз змісту дисципліни й відбір теоретичного ядра.* Здійснюється систематичний відбір блоків теоретичних знань, релевантних для розв'язання визначеної професійної

проблеми. До такого теоретичного ядра включається концептуальний апарат (*дефініції культурної апропріації, транскультурації, культурної гібридності, культурного діалогу*), теоретичні моделі міжкультурної взаємодії, класифікаційні схеми форм культурних запозичень. Проводиться диференційоване структурування навчального матеріалу: визначається базовий концептуальний мінімум, необхідний усім студентам, і виокремлюється додатковий теоретичний матеріал для поглибленого критичного аналізу.

3. *Моделювання професійних ситуацій.* Конструюються ключові кейси (ситуаційні завдання) з високим ступенем наближення до автентичної професійної практики. Кожен кейс містить опис професійного завдання, специфікацію рольових позицій учасників (*художник, куратор, представник культурної спільноти, критик*), окреслення етичних дилем, обмежень та ресурсних можливостей. Забезпечується варіативність потенційних розв'язків, що створює простір для зіставлення альтернативних теоретичних підходів і формування власної аргументованої позиції.

4. *Конструювання структури лекції контекстного типу.* Визначається чітка структурно-функціональна організація навчального матеріалу, що забезпечує послідовне занурення студентів у професійний контекст і поетапне формування компетентнісних результатів через взаємопов'язані компоненти лекції.

Нижче подаємо структуру контекстуальної лекції, розроблену нами, що складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів:

1. *Вступно-мотиваційний компонент – входження у професійний контекст.* На початку лекції студентам презентується автентичний кейс: «Європейський художник створює серію живописних полотен, використовуючи традиційні орнаменти та символіку корінних народів Америки. Його роботи здобувають визнання на міжнародних виставках і високо оцінюються критиками за *інноваційний підхід до інтеграції культурних традицій*. Однак представники корінних народів звинувачують художника в культурній апропріації та комерціалізації їхньої духовної спадщини

без належного розуміння її сакрального значення».

Викладач формулює проблемні питання для обговорення: *«Які етичні межі існують для використання культурних символів інших народів у власній творчості?»*, *«Як відрізнити культурну апропріацію від культурного обміну та творчого діалогу?»*, *«Які стратегії може обрати сучасний художник для етичної інтеграції мультикультурних елементів?»*. Ці питання актуалізують наявні знання студентів і створюють мотиваційне поле для засвоєння нового теоретичного матеріалу через усвідомлення його практичної релевантності.

2. *Теоретико-інструментальний компонент – надання концептуального апарату.* Викладач систематично викладає теоретичні концепти, релевантні для аналізу представленої ситуації: визначення культурної апропріації як використання елементів однієї культури представниками іншої культури без належного розуміння контексту та без згоди носіїв культури; поняття культурної гібридності як результату творчого синтезу елементів різних культур тощо. Далі розглядаються історичні приклади культурних запозичень в образотворчому мистецтві: орієнталізм ХІХ століття та його проблематичні аспекти, африканські впливи в творчості кубістів (П. Пікассо, Ж. Брак), японська естетика в імпресіонізмі (К. Моне, В. Ван Гог), сучасні приклади етичного транскультурного діалогу в роботах митців, які свідомо співпрацюють з представниками інших культур. Особлива увага приділяється «інструментам професійного мислення» – критеріям оцінювання етичності культурних запозичень (наявність дозволу від культурної спільноти, глибина розуміння культурного контексту, спосіб репрезентації та комерціалізації), методологічним підходам до аналізу владних відносин між культурами (концепція культурного імперіалізму, постколоніальна критика), таксономії форм міжкультурної взаємодії в мистецтві (від асиміляції до паритетної колаборації).

3. *Аналітико-діяльнісний компонент – застосування теоретичних знань.* Відбувається колективний аналіз кейсу, в процесі якого

студенти застосовують засвоєні теоретичні концепти для структурованого розв'язання професійної проблеми. Викладач організовує дискусію, в якій студенти: аналізують конкретний випадок через призму різних теоретичних моделей; визначають ознаки культурної апропріації у представленому кейсі (*відсутність консультацій з носіями культури, поверхневе використання сакральних символів, комерційна вигода без компенсації спільноті*); формулюють альтернативні стратегії, які художник міг би обрати для етичної роботи з мультикультурним матеріалом (*партнерство з представниками корінних народів, глибоке вивчення культурного контексту, розподіл авторства та прибутків*); обговорюють контраргументи щодо універсальності мистецтва та свободи творчості. На цьому етапі викладач виступає як фасилітатор критичного мислення, який допомагає студентам структурувати аргументацію, виявляти приховані припущення тощо.

4. *Рефлексивно-узагальнювальний компонент – формування особистісної позиції.* Викладач пропонує студентам сформулювати власні принципи етичної роботи з мультикультурним візуальним матеріалом, які вони готові застосовувати у своїй майбутній творчій практиці. Студенти визначають, які аспекти проблеми залишилися для них найбільш складними або суперечливими, що стимулює подальше самостійне дослідження теми. Викладач узагальнює основні теоретичні положення, акцентуючи увагу на ключових критеріях етичності мультикультурної креативності: глибоке розуміння культурного контексту, повага до носіїв культури та їхніх прав, прозорість намірів і методів роботи, готовність до діалогу та критики, усвідомлення владних відносин між культурами; формулюються рекомендації для подальшого професійного розвитку.

Висновки. Здійснене дослідження підтверджує, що інтеграція мультикультурного змісту є однією з ключових педагогічних умов формування мультикультурної креативної компетентності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Виконання поставлених завдань дозволило обґрунтувати теоретико-методологічні засади інтеграції мультикультурного змісту

в освітній процес та розробити структурно-функціональну модель контекстуалізованої лекції. Доведено, що лекційний формат виступає ефективним механізмом реалізації означеної педагогічної умови за умови його трансформації у контекстуалізовану форму, яка поєднує теоретичний, проблемно-дослідницький, аналітико-діяльнісний та рефлексивно-узагальнювальний компоненти. Розроблена модель контекстуалізованої лекції на прикладі теми «Культурна апропріація та етичні межі мультикультурної креативності» демонструє практичний механізм інтеграції мультикультурного змісту.

Отримані результати засвідчують, що контекстуальна лекція забезпечує системний вплив на всі структурні компоненти мультикультурної креативної компетентності: когнітивний (засвоєння мультикультурних знань і концептів), мотиваційно-ціннісний (формування професійної етичної позиції), діяльнісний (розвиток умінь критичного аналізу кейсів) та рефлексивний (здатність до професійної саморефлексії). Ефективність інтеграції мультикультурного змісту в лекційний формат

визначається її методологічною обґрунтованістю (спираючись на контекстний, компетентнісний і міжкультурний підходи), системністю (охоплення всіх компонентів компетентності), проблемно-орієнтованою спрямованістю (використання автентичних професійних ситуацій) та відповідністю закономірностям професійної мистецької освіти (поєднання теоретичного осмислення з практичним застосуванням).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в: емпіричній перевірці ефективності розробленої моделі контекстуалізованої лекції в умовах закладів вищої мистецької освіти; розробленні системи критеріїв та показників оцінювання результативності формування мультикультурної креативної компетентності; створенні комплексу методичних рекомендацій щодо інтеграції мультикультурного змісту в різні форми організації освітнього процесу (практичні заняття, самостійна робота, творчі проекти); дослідженні можливостей цифрових технологій та віртуального мистецького середовища для посилення мультикультурного компонента підготовки майбутніх художників.

Література

1. Герлянд Т. М. Активне навчання у закладах професійно-технічної освіти: контекстний підхід. *Теорія і методика професійної освіти*. 2015. № 5. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9314/>
2. Гузій Н. В. Технологія контекстного навчання в організації дидактико-логічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі. *Вища освіта України*. 2012. № 3. Т. 1. С. 363–370. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7050/1/3_Гузій_Вища_освіта_України%2C_2012.pdf
3. Желанова В. В. Динаміка середовищевтворення в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. Вип. 4. С. 27–32.
4. Желанова В. В. Використання відеозасобів у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 13(272). Ч. II. С. 231–241.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
6. Кіліченко О. Принципи впровадження контекстного навчання в процес підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Освітній простір України*. 2018. № 12. С. 98–106. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.12.98-106>
7. Мирончук Н. М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка*. 2018. Вип. 13. С. 95–101. URL: https://eprints.zu.edu.ua/28831/1/Мирончук%20Н.М._Контекстне%20навчання%20у%20заруб%20літературі.pdf
8. Arévalo-Vásquez H. M., Yangali-Vicente J. S., Sánchez-Ortega J. A. Art teaching: Inclusive factor and attention to diversity. *European Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 13, Issue 2. P. 779–793. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.779>
9. Biesta G. Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification. *Education Theory*. 2020. № 1. P. 89–104. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
10. Billett S. *Learning through Practice: Models, Traditions, Orientations and Approaches*. Springer, 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/47398090_Learning_through_Practice_Models_Traditions_Orientations_and_Approaches

11. Korthagen F. Inconvenient Truths about Teacher Learning: Towards Professional Development 3.0. *Teachers and Teaching*. 2017. № 23(4). P. 387–405. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
12. Lave J., Wenger E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press, 2019.
13. Sinclair M. Structuring multicultural art education to encourage positive cultural identities. University of Oregon Scholars' Bank, 2015. URL: <https://scholarsbank.uoregon.edu/server/api/core/bitstreams/bf1d7938-f46f-45bc-8c4c-0285c9d15f25/content>
14. Stanley M. Teaching toward contextual instruction in the classroom. *Journal of Nursing Education and Practice*. 2021. Vol. 11, no. 1. P. 26–29. DOI: <https://doi.org/10.5430/jnep.v11n1p26>
15. Wenger-Trayne E., Fenton-O'Creivy M., Hutchinson S., Kubiak C., Wenger-Trayner B. *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. London : Routledge, 2014. 182 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315777122>

References

1. Herliand, T. M. (2015). Aktyvne navchannia u zakladakh profesiino-tekhnichnoi osvity: kontekstnyi pidkhid [Active learning in vocational education institutions: A contextual approach]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity – Theory and Methods of Vocational Education*, (5). Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9314/> [in Ukrainian].
2. Huzii, N. V. (2012). Tekhnolohiia kontekstnoho navchannia v orhanizatsii dydaskalohichnoi pidhotovky studentiv u vyshchii pedahohichnii shkoli [Technology of contextual learning in organizing didascalological training of students in higher pedagogical education]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher Education of Ukraine*, 3(1), 363–370. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7050/> [in Ukrainian].
3. Zhelanova, V. V. (2014). Dynamika seredovysheutvorennia v tekhnolohii kontekstnoho navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Dynamics of environment formation in the technology of contextual learning of future primary school teachers]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka – Pedagogical Process: Theory and Practice*, (4), 27–32 [in Ukrainian].
4. Zhelanova, V. V. (2013). Vykorystannia videozasobiv u tekhnolohii kontekstnoho navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Use of video tools in the technology of contextual learning of future primary school teachers]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, 13(272), 231–241 [in Ukrainian].
5. Ziazuiun, I. A. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]. Cherkasy: Vydavnychi viddil ChNU im. Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].
6. Kilichenko, O. (2018). Pryntsypy vprovadzhennia kontekstnoho navchannia v protses pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly [Principles of introduction of the context teaching in the process of training the future teachers of the primary school]. *Osvitnii prostir Ukrainy – Educational Space of Ukraine*, (12), 98–106. DOI: <https://doi.org/10.15330/esu.12.98-106> [in Ukrainian].
7. Myronchuk, N. M. (2018). Kontekstnyi pidkhid u pidhotovtsi studentiv do profesiinoi diialnosti u zarubizhnii pedahohichnii teorii [Contextual approach in preparing students for professional activity in foreign pedagogical theory]. *Kreatyvna pedahohika – Creative Pedagogy*, (13), 95–101. Retrieved from <https://eprints.zu.edu.ua/28831/> [in Ukrainian].
8. Arévalo-Vásquez, H. M., Yangali-Vicente, J. S., & Sánchez-Ortega, J. A. (2024). Art teaching: Inclusive factor and attention to diversity. *European Journal of Educational Research*, 13(2), 779–793. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.779>
9. Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
10. Billett, S. (2016). *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches*. Springer. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/47398090_Learning_through_Practice_Models_Traditions_Orientations_and_Approaches
11. Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
12. Lave, J., & Wenger, E. (2019). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
13. Sinclair, M. (2015). Structuring multicultural art education to encourage positive cultural identities. University of Oregon Scholars' Bank. Retrieved from <https://scholarsbank.uoregon.edu/server/api/core/bitstreams/bf1d7938-f46f-45bc-8c4c-0285c9d15f25/content>
14. Stanley, M. (2021). Teaching toward contextual instruction in the classroom. *Journal of Nursing Education and Practice*, 11(1), 26–29. DOI: <https://doi.org/10.5430/jnep.v11n1p26>

15. Wenger-Trayne, E., Fenton-O’Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (2014). Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning. London : Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315777122>

Лю Ся. Інтеграція мультикультурного змісту в лекційний формат як механізм реалізації системи педагогічних умов формування мультикультурної креативної компетентності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва

У статті обґрунтовано інтеграцію мультикультурного змісту в лекційний формат як механізм формування мультикультурної креативної компетентності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Актуальність дослідження зумовлена процесами інтернаціоналізації вищої мистецької освіти та недостатньою представленою мультикультурного компонента в освітньо-професійних програмах спеціальності 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація». Розкрито сутність мультикультурної креативної компетентності як інтегративної якості, що поєднує когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний і рефлексивний компоненти. Обґрунтовано трансформацію традиційної лекції у контекстуалізований формат, який забезпечує єдність теорії і практики та занурення студентів у автентичний соціокультурний контекст. Розроблено структурно-функціональну модель контекстуалізованої лекції з чотирьох компонентів: вступно-мотиваційного, теоретико-інструментального, аналітико-діяльнісного та рефлексивно-узагальнювального. Показано, що інтеграція мультикультурного змісту через проблемно орієнтовані кейси створює умови для розвитку критичного мислення, міжкультурної сенситивності та формування професійної позиції майбутнього художника як медіатора між культурами. Доведено, що контекстуалізована лекція виступає ефективним механізмом реалізації педагогічної умови інтеграції мультикультурного змісту за умови методологічної обґрунтованості, системності та орієнтації на професійно значущі ситуації. Окреслено перспективи подальших досліджень щодо емпіричної перевірки ефективності моделі та розроблення критеріїв оцінювання сформованості мультикультурної креативної компетентності.

Ключові слова: мультикультурна креативна компетентність, вища мистецька освіта, контекстуальна лекція, професійна підготовка, міжкультурний діалог, інтернаціоналізація вищої освіти.

Liu Xia. Integration of multicultural content into the lecture format as a mechanism for implementing the system of pedagogical conditions for the development of multicultural creative competence in future fine arts professionals

The article substantiates the integration of multicultural content into the lecture format as a mechanism for developing multicultural creative competence in future fine arts professionals. The relevance of the study is determined by the processes of internationalization in higher art education and the insufficient representation of the multicultural component in educational and professional programs of specialty 023 “Fine Arts, Decorative Arts, Restoration”. The essence of multicultural creative competence is revealed as an integrative quality that combines cognitive, motivational-value, activity-based, and reflective components. The transformation of the traditional lecture into a contextualized format is justified, as it ensures the unity of theory and practice and immerses students in an authentic socio-cultural context. A structural and functional model of a contextualized lecture consisting of four components – introductory-motivational, theoretical-instrumental, analytical-activity-based, and reflective-generalizing – is developed. It is demonstrated that the integration of multicultural content through problem-oriented case studies creates conditions for the development of critical thinking, intercultural sensitivity, and the formation of the professional position of the future artist as a mediator between cultures. It is proven that the contextualized lecture serves as an effective mechanism for implementing the pedagogical condition of integrating multicultural content, provided that it is methodologically grounded, systematic, and oriented toward professionally significant situations. Prospects for further research include the empirical verification of the model’s effectiveness and the development of criteria for assessing the level of multicultural creative competence formation.

Key words: multicultural creative competence, higher art education, contextual lecture, professional training, intercultural dialogue, internationalization of higher education.

Дата першого надходження статті до видання: 16.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 31.05.2026

