

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

ГОРДАШ АНДРІЙ МИКОЛАЙОВИЧ

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:74](043.3)

## ДИСЕРТАЦІЯ

### ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

\_\_\_\_\_ А. М. Гордаш

Науковий керівник: Пічкур Микола Олександрович, кандидат педагогічних наук, професор.

Умань – 2020

## АНОТАЦІЯ

Гордаш А. М. Формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2020.

Уперше обґрунтовано педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки (сприяння засвоєнню студентами цінностей художньої майстерності шляхом виховання стійкої потреби у цілеспрямованому художньому вишколі та стимулювання бажання стати справжнім художником-майстром; арт-педагогічний супровід фахової підготовки майбутніх художників-педагогів із використанням традиційних та інноваційних методів навчання образотворчого мистецтва; рефлексія художності студентських навчально-творчих робіт на засадах ситуативної та іміджевої самопрезентації).

Розроблено й апробовано модель формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки, що охоплює нормативно-цільовий (соціальний запит на високий професіоналізм художника-педагога, чинні освітні документи і вимоги до фаху, його особисту потребу у володінні основами художньої майстерності та мету і завдання їх формування), методологічний (парадигми, підходи, принципи), процесуальний (етапи та педагогічні умови), організаційно-методичний (зміст фахових дисциплін, спецпрактикумів і вечірньої студії, форми, методи, технології і засоби) та результативний блоки (підвищення рівня сформованості основ художньої майстерності).

Визначено компоненти (мотиваційно-ціннісний, перцептивно-когнітивний, праксеологічно-вольовий) основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, за якими визначено критерії і показники їх

сформованості. Мотиваційно-ціннісний компонент має такі критерії та відповідні показники: інтерес до базових цінностей художньої майстерності (всеохопний, широкий, вузький); бажання засвоїти основи художньої майстерності (істинне, обумовлене, ситуативне); прагнення стати справжнім художником-майстром (іманентне, ідентифікаційне, трансцендентне). Перцептивно-когнітивний компонент розкривають такі критерії і показники: архетип візуально-естетичного сприйняття образно-інтерпретаційний, емоційно-споглядальний, пасивно-поверховий); художньо-естетичний смак (вишуканий, розбіжний, примітивний); обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва (значний, достатній, мінімальний). Праксеологічно-вольовий компонент охоплює такі критерії і показники: образотворча вправність (віртуозна, уміла, аматорська); активність навчально-творчої діяльності (суперактивна, середня, пасивна); сила волі до художнього вишколу (непохитна, тверда, слабка).

Диференційовано три рівні сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва: фаховий, опорний, первинний.

Розкрито сутність поняття «художня майстерність» як провідної професійно-індивідуальної якості митця у вимірах його непересічного естетичного смаку, талановитості, геніальності, умілості, вправності, ремісничості, мистецькості, артистизму, досвідченості та здатності захоплено продукувати об'єктивно-ціннісні твори, що мають провідні ознаки художності, естетичності, образності, досконалості, витонченості, шедевральності.

Уточнено сутність основ художньої майстерності, що позначається розвиненим естетичним сприйняттям об'єктів і явищ довкілля та художньої культури, художньо-естетичним смаком, здатністю мислити образами, глибоко розуміти специфіку мови мистецтва, вправно оперувати його засобами і технічними прийомами і за їх допомогою досягати високої художності й оригінальності твору. Специфіка цієї якості у майбутніх учителів образотворчого мистецтва полягає в умінні продукувати дидактично значущі та об'єктивно ціннісні твори, що засвідчують віртуозне володіння педагогічним малюнком,

різними графічними, живописними, формотворними й оздоблювальними техніками.

Обґрунтовано концепт «формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва», під яким розуміємо понятійний базис методологічних засад освітньої діяльності специфічної щодо фаху художника-педагога арт-школи, функціонування якої забезпечує наступність традиційних та інноваційних підходів і на поліпарадигмальній основі гарантує високу результативність навчання, виховання і творчого розвитку студентів у системі фахової підготовки, організованої за акмеологічними принципами усвідомлення мистецьких цінностей, цілепокладання і регуляції художньої діяльності та використання відповідної методичної системи.

Удосконалено форми, методи і технології фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, спрямованої на формування основ художньої майстерності.

Подальшого розвитку набули теоретичні положення щодо формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті інтеграції традиційних та інноваційних мистецько-освітніх підходів і парадигм.

На різних етапах у дослідженні брали участь 335 студентів (експериментальна група склала 160, контрольна – 175 осіб) і 20 викладачів фахових дисциплін.

Здійснено діагностику сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, якою передбачено констатувальний етап експерименту. Аналіз його результатів засвідчив, що за мотиваційно-ціннісним, перцептивно-когнітивним і праксеологічно-вольовим компонентами основ художньої майстерності та відповідними кожному з них критеріями первинний рівень їх сформованості переважав у студентів експериментальної і контрольної груп без значної різниці кількісної приналежності до нього. З'ясовано основну причину такого стану: недосконалість фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в закладах

вищої освіти, що пов'язано з тенденцією до поступової втрати художньо-педагогічних цінностей академічного навчання і недостатнім його інтегруванням з інноваційними підходами до формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Обґрунтовано й поетапно реалізовано педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.

На пропедевтичному етапі реалізовано першу педагогічну умову – сприяння засвоєнню майбутніми вчителями образотворчого мистецтва цінностей художньої майстерності шляхом виховання стійкої потреби у цілеспрямованому художньому вишколі та стимулювання бажання стати справжнім художником-майстром. Для цього зміст традиційних настановних лекцій із фахових дисциплін («Рисунок», «Живопис», «Скульптура» і «Композиція») оновлено питаннями з аксіології художньої майстерності. Їх проведено з використанням пояснювального, проблемного і візуалізованого методів та технологій скрайбінгу (скрайбінг-презентація, відео-скрайбінг, онлайн-скрайбінг, комп'ютерний та комбінований скрайбінг). На цьому етапі у формі круглого столу проведено методичний семінар «Досвід творчої самореалізації вчителя образотворчого мистецтва у виставковій діяльності».

На підготовчому етапі реалізовано другу педагогічну умову – арт-педагогічний супровід фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва з використанням традиційних та інноваційних методів навчання образотворчого мистецтва, спрямованих на формування у них основ художньої майстерності. На заняттях спецпрактикуму «Копіювання художніх творів за зразками» організовано навчальне копіювання взірців високохудожніх творів, що відповідають змісту фахових дисциплін («Рисунок», «Живопис», «Скульптура» і «Композиція») та навчально-творчої практики на пленері. У процесі студіювання спецпрактикуму «Технологія цифрового образотворчого мистецтва» студенти нагромаджували візуальні матеріали (електронні репродукції творів, ілюстровані алгоритми роботи, композиційні схеми тощо), використовували художньо-

технічні ресурси цифрового образотворчого мистецтва (інструментарій комп'ютерних арт-програм, графічні планшети, сканери, цифрові фотоапарати, мобільні пристрої) та проєктні методи у продукуванні різножанрових художніх творів електронного формату. У ході його викладання на сучасному обладнанні за коментарем викладача продемонстровано відеофільми про роботу художників над творами. На заняттях вечірньої студії «Акмеологія художньої майстерності», залежно від програмних завдань фахових дисциплін та індивідуальних особливостей студентів, використано функції майстер-класу (колективну співтворчість, інструктаж, шоу, тренінг, презентацію, менеджмент, самореалізацію та арт-терапію). До роботи залучено студентів, яких диференційовано на академічні категорії: «відсталі», «стабільні», «випереджальні». Для них визначено конкретні завдання, виконання яких супроводжувалося використанням технології паперового й електронного скетчбуку.

На презентаційному етапі формувального експерименту реалізовано третю педагогічну умову – рефлексію художності навчально-творчих робіт на засадах ситуативної (представлення творів для поточного контролю, оцінювання й обговорення викладачами й однокурсниками) та іміджевої (презентація на семестровому перегляді всіх аудиторних і самостійних робіт, їх оцінювання художньою комісією й обговорення разом зі студентським колективом та відбір найкращих зразків для експонування на виставках різних рівнів) самопрезентації, а також моніторингу оволодіння студентами основами художньої майстерності за технологічним арсеналом паперових і цифрових папок «портфоліо».

Ефективність педагогічних умов доведено результатами формувального етапу експерименту: кількість студентів із фаховим рівнем сформованості основ художньої майстерності в експериментальній групі, порівняно з констатувальним етапом, збільшилася на 16,2 %; із опорним – на 7,5 %; із первинним – зменшилася на 23,7 %. Кількість студентів контрольної групи з фаховим рівнем збільшилася на 8,0 %; із опорним – на 1,7 %; із первинним – зменшилася на 9,7 %.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в розробленні і практичному використанні в освітньому процесі закладів вищої освіти діагностичного інструментарію для виявлення рівнів сформованості основ художньої майстерності у майбутніх учителів образотворчого мистецтва; в оновленні змісту традиційних настановних лекцій у межах програм фахових дисциплін («Рисунок», «Живопис», «Скульптура» і «Композиція») питаннями з аксіології художньої майстерності, а також їх проведенні із застосуванням пояснювального, проблемного і візуалізованого методів та технологій скрайбінгу; в організації і проведенні методичного семінару «Досвід творчої самореалізації вчителя образотворчого мистецтва у виставковій діяльності»; упровадженні в освітній процес спецпрактикумів «Копіювання художніх творів за зразками», «Технологія цифрового образотворчого мистецтва», моніторингу результативності їх студіювання за технологічним арсеналом паперових і цифрових папок «портфоліо» та вечірньої студії «Акмеологія художньої майстерності» з використанням функцій майстер-класу.

Результати дослідження можуть бути використані у процесі образотворчої підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей, зокрема для вдосконалення навчальних програм, підготовки лекцій, написання посібників, підручників та методичних рекомендацій, а також із метою підвищення кваліфікації вчителів образотворчого мистецтва у системі післядипломної педагогічної освіти.

**Ключові слова:** фахова підготовка, майбутні вчителі, образотворче мистецтво, художня майстерність, основи художньої майстерності, формування, модель, педагогічні умови.

## ABSTRACT

Hordash A. M. The Fundamentals to Artistic Skills Formation of Would-be Teachers of Fine Arts in the Specific Training Process. – Manuscripted scientific qualification paper.

Thesis for the Candidate degree in Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, 2020.

Pedagogical conditions of the fundamentals to artistic skills formation of would-be teachers of fine arts in the specific training process have been justified for the first time (the students' obtaining promotion of artistic skills values via educating stable need for intentional artistic training and the promotion of the desire to become a true artist-professional; art-pedagogical accompaniment of a would-be artist-teacher's specific training based on the succession providing of traditional and innovative methods of fine arts teaching; reflexing of students' artistic skill in their educational and creative works originated with situation and image self-presentation).

The model has been developed and approved. It includes legal and target-oriented (social orientation to high professional skills of an artist-teacher, current educational papers and requirements towards the occupation, his personal need to obtain the fundamentals to artistic skills, target and objectives of their formation), methodological (art-paradigms objectivation into the process of specific training and its organization based on the appropriate approaches and principals), procedural (stages and pedagogical conditions), organizational and methodological (the content of specific subjects, special practical lessons and evening classes, forms, methods, techniques and tools) and resultant blocks (dynamics of the fundamentals to artistic skills formatting levels).

The components (valuative and motivated, perceptive and cognitive, praxeological and volitional), of the fundamentals to artistic skills formation of would-be teachers of fine arts have been outlined; they showed the criteria and indexes of their formatting level. Valuative and motivated component includes the following criteria and corresponding indexes: the interest to basic values of artistic skills (universal, broad,



narrow); the desire to comprehend the fundamentals to artistic skills (true, conditioned, situative); the desire to become a true artist-professional (immanent, identifying, and transcendental). Perceptive and cognitive components describe the next criteria and indexes: archetype of visual and aesthetic perception (image-oriented and interpretative, emotional and contemplative, passive and shallow); artistic and aesthetic taste (exquisite, different, primitive); extent of comprehended knowledge on fine arts (considerable, sufficient, minimal). Praxeological and volitional compound highlights the following criteria and indexes: art skill (masterly, skillful, amateur); educational and creative activity (super active, medium, passive); willpower to art educating (stable, firm, weak).

Formative levels of the artistic skills basics of would-be teachers of fine arts have been identified: professional, structure-bearing and primary.

The sense of the concept “artistic skills” has been specified to denote it as a main professional and individual specialist’s quality to outline his specific aesthetic taste, his talent, genius, skillfulness, art, craft, artistry, experience and ability to create valuable works with obvious artistic, aesthetic, perfect and sophisticated features.

The fundamentals to artistic skills have been specified. They demonstrate developed aesthetic perception of surrounding and art objects and phenomena, artistic and aesthetic taste, the ability to apprehend with images, have a deep comprehension of art language specific and skillfully operate its tools and technical modes that may help to reach powerful artistry and work originality. The would-be teacher of fine arts specific quality lies in the sphere of the ability to create powerful and valuable works. They usually claim the perfect pedagogical picture, the skills of different graphic, art, formatting and decorative techniques.

The definition “artistic skills formation of would-be teachers of fine arts” has been clarified as a conceptual basic for methodological fundamentals of specific artistic education of an art school. Its developing promotes the succession of traditional and innovative methods; being based on poly paradigm principle it supports high educational effectiveness, upbringing process and students creative development during specific professional training that is organized on the following acmeological principals: art

values perception, purpose-oriented and artistic regulation, and the use of appropriate methodological system.

The forms, methods and technologies of would-be teachers of fine arts specific professional training being oriented on the fundamentals to artistic skills, have been improved.

Theoretical principals on artistic skills formation of would-be teachers of fine arts in the process of traditional and innovative artistic and educational approaches and paradigms integration have received the further development.

335 students (experimental group was of 160 people and control group – of 175) and 20 teachers of specific courses participated at different stages of the study.

The fundamental diagnosis of artistic skills formation of would-be teachers of fine arts has been provided. It shows the ascertaining stage of the experiment. Its analysis states that according to valuative and motivated, perceptive and cognitive, praxeological and volitional components of fundamentals to artistic skills and corresponding criteria, the primary formatting level predominated in the students of experimental and control groups, it described a small difference in their amount. The main reason of it has been mentioned: the poor specific training of would-be teachers of fine arts at the institutions of high education. It was connected with the tendency of artistic and pedagogical gradual loss of academic education and its poor integration with innovative approaches of the fundamentals to artistic skills formation of would-be teachers of fine arts.

The pedagogical conditions of the fundamentals to artistic skills formation of would-be teachers of fine arts in the specific training process have been justified and realized step-by-step.

The first pedagogical condition has been approved at propedeutical stage – would-be teachers of fine arts learning of artistic skills values by creating a firm need to purposeful artistic studying and desire promotion to be a true artist-professional. In order to perform the described principal, the content of traditional orientational lectures on specific courses (“Drawing”, “Painting”, “Sculpture”, and “Composition”) has been renewed with the issues on axiology of artistic skills. They were conducted using explanatory, problem and visual methods and scribing technologies (scribing-

presentation, video scribing, online scribing, computer and combined scribing). At the stage the methodological seminar “The Experience of Creative Fine Arts Teacher Self-realization in Display Performing” was held in the form of a round table.

The second pedagogical condition has been approved at preparatory stage – art and pedagogical support of would-be teachers of fine arts specific training using traditional and innovative studying art skills methods. It was aimed at fundamentals to their artistic skills formation. During the lessons of the specific course “Art Works Copying on the Model” the samples of artistic works educational copying in accordance with specific courses content (“Drawing”, “Painting”, “Sculpture”, and “Composition”), as well as educational and creative practice in the open air, have been organized. During the specific course “The Technology of Digital Art” learning the students composed visual materials (electronic work copies, illustrated work algorithms, compositional schemes etc.), used artistic and technical resources of digital art (instruments of computer art programs, graphical tablets, scanners, digital cameras, mobile gadgets) and projected methods while creating works of different genres and electronic format. During the course using a modern equipment and teacher’s comment, the video showing artists’ work on a painting have been demonstrated. Depending on programme tasks of specific courses and individual students’ specific features, during the evening course “Artistic Skills Acmeology” the master-class functions have been used (collective creativity, instructions, show, training, presentation, management, self-realization and art therapy). The students differentiated on academic categories were involved: “backward”, “stable”, “advance”. The specific tasks were stated for them; their fulfillment was followed by technologies of paper and electronic sketch-book using.

The third pedagogical condition has been realized at the presentative stage of forming experiment – artistry reflexing educational and creative works and using situated (works presentation for current control, estimation and teachers and students discussion) and image self-presentation (every class and self-study works presentation during the term observation, artistic commission estimation and the their discussion with the students, selection of the best samples for exhibiting). It also includes students’

fundamentals to artistic skills monitoring in accordance with paper and digital 'portfolio' folders.

The pedagogical conditions effectiveness has been explained by the forming experiment: the experimental group student's number, those who touched the professional level of artistic skills basis formation, compared to the ascertaining stage, has increased by 16,2 %, structure-bearing – by 7,5 %, primary – has reduced by 23,7%. The control group student's number having a professional level has increased by 8,0 %, structure-bearing – by 1,7 %, primary – has reduced by 9,7 %.

Practical importance of the found study results lies in the sphere of designing and practical using of diagnostic instruments to identify the fundamental levels of artistic skills formation of fine arts would-be teachers in educational process at institutions of high education; renovation of the content of traditional orientational lectures on specific courses programmes ("Drawing", "Painting", "Sculpture", and "Composition") with the issues on axiology of artistic skills, as well as their conducting process using explanatory, problem and visual methods and scribing technologies; methodological seminar "The Experience of Creative Fine Arts Teacher Self-realization in Display Performing" organization; specific course implementation "Art Works Copying on the Model" and "The Technology of Digital Art", results of their study monitoring in accordance with paper and digital "portfolio" folders and the evening course "Artistic Skills Acmeology" in accordance with the master-class functions.

The study results are possible to be used in would-be art specialists training, to improve curricula, lectures, text-books, accessories and reference books in particular, as well as fine arts teachers' professional development during post-graduate pedagogical educating.

**Key words:** specific training, would-be teachers, fine arts, artistic skills, fundamentals to artistic skills, formation, model, pedagogical conditions.

## Список публікацій здобувача

### *Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації*

1. Гордаш А. М., Пічкур М. О. Базис художньої майстерності й освітні орієнтири його формування у майбутнього художника-педагога. *Научен вектор на Балканите*. 2017. № 1. С. 5–8.
2. Гордаш А. М. Античні витоки категорії художньої майстерності в сучасному тезаурусі мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2018. Вип. 1 (8). С. 11–21.
3. Гордаш А. М. Когнітивні чинники становлення художньої майстерності фахівців галузі мистецтва. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2018. Вип. 7. С. 29–35.
4. Гордаш А. М. Шлях до вершин художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2018. Вип. 18. С. 156–166.
5. Пічкур М. О. Гордаш А. М. Фактори становлення основ художньої майстерності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва. *Jurnalul științific al dunării*. 2018. № 1. С. 30–34.
6. Гордаш А. М. Генералізація арт-парадигм в освітній методології становлення основ художньої майстерності митця. *Проблеми освіти*. Київ, 2019. Вип. 91. С. 115–123.
7. Гордаш А. М. Мистецько-освітня концептуалізація категорії «художня майстерність». *Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць*. 2019. Вип. 19. С. 74–88.

### *Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

8. Гордаш А. М. Актуальність проблеми формування основ художньої майстерності майбутнього художника-педагога. *Молодь, освіта, наука і мистецтво: зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-метод. Інтернет-семінару з міжнар. участю (Умань, 23 листоп. 2017 р.)*. Умань: Візаві, 2017. С. 40–44.

9. Гордаш А. М., Пічкур М. О. Специфіка художньої майстерності вчителя образотворчого мистецтва і професійного митця. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 19–20 квіт. 2018 р.). Умань: АЛМІ, 2018. С. 39–43.
10. Гордаш А. М. Психолого-педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття*: зб. матеріалів XV Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької (Київ, 6–7 груд. 2017 р.). Київ: Талком, 2018. Вип. 1 (13). С. 205–209.
11. Гордаш А. М. Роль творчої самостійності у формуванні основ художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Мистецтво у нелінійному просторі*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 25 жовт. 2018 р.). Тернопіль: Ред.-вид. від. ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. С. 56–59.
12. Гордаш А. М. Формування основ художньої майстерності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва на педагогічних засадах арт-школи. *Традиції та новітні технології у розвитку сучасного мистецтва*: зб. матеріалів V Всеукр. наук. конф. (Черкаси, 30 листоп. 2018 р.). Черкаси: Видавець Третяков О. М., 2018. С. 31–33.
13. Гордаш А. М. Значущість канонічної й академічної дидактики у формуванні основ художньої майстерності майбутнього художника-педагога. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття*: зб. матеріалів XVI Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької (Київ, 6 груд. 2018 р.). Київ: Талком, 2019. Вип. 2 (14). С. 101–104.
14. Гордаш А. М. Провідні чинники оновлення методології сучасної художньо-педагогічної освіти. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 18–19 квіт. 2019 р.). Умань: Візаві, 2019. С. 36–45.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	25
1.1. Ступінь розробленості проблеми та змістова характеристика ключових понять дослідження.....	25
1.2. Експлікація традиційного та інноваційного підходів до формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.....	50
1.3. Генералізація мистецько-освітніх парадигм формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.....	79
Висновки до розділу 1.....	99
РОЗДІЛ 2. МОНІТОРИНГ СФОРМОВАНOSTІ ОСНОВ ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	102
2.1. Сутність, специфіка та компоненти основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.....	102
2.2. Критерії, показники та рівні сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.....	112
2.3. Діагностика рівнів сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.....	126
Висновки до розділу 2.....	150
РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	153
3.1. Модель формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.....	153
3.2. Педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.....	172
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	202
Висновки до розділу 3.....	214
ВИСНОВКИ.....	219
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	224
ДОДАТКИ	255

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** У сучасних умовах соціально-економічних і культурних трансформацій динамічні процеси реформування і модернізації системи вищої мистецької освіти відбуваються у напрямі підвищення рівня професійної майстерності фахівців образотворчих спеціальностей, до когорти яких належить і художник-педагог. У закладах загальної середньої освіти його діяльність поступово втрачає свою функціональність у контексті гармонійного розвитку школярів, зокрема формування їхньої здатності до естетичного засвоєння світу та його перетворення за законами краси, що задекларовано в Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004) [132] та в Концепції «Нова українська школа» (2015) [179]. Причиною цього є пріоритет педагогічного і недооцінювання художньо-творчого складників фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у закладах вищої освіти.

Наразі актуалізується проблема формування не лише педагогічної, але і художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки. Адже у своїй єдності вони є чинником професійного поступу впродовж усього життя. Це узгоджується з провідними положеннями впровадження інноваційних засад сучасної парадигми мистецької освіти, що відображено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [176], Законах України «Про вищу освіту» (2014) [101], «Про освіту» (2017) [102].

Феномен художньої майстерності завжди перебував у центрі теорії і практики образотворчого мистецтва. Про це свідчать праці О. Альохіна [2], Д. Кардовського [118], В. Фаворського [278], П. Чистякова [295] та інших відомих художників минулого. За радянської доби проблема формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва була предметом кількох вузькоспеціалізованих досліджень (Т. Безгодова [22], Ж. Кенесаріна [121], Н. Косенко [124]). Згодом коло наукових інтересів щодо неї значно розширилося



завдяки розгортанню діяльності естетико-філософських (Ю. Афанасьєв [13], В. Жуковський [99], В. Личковах [147] та ін.), культурологічних (В. Овчарук [182], О. Опанасюк [183], С. Черепанова [292] та ін.), мистецтвознавчих (О. Петрова [197], О. Роготченко [230], Ю. Юхимик [309] та ін.), психолого-мистецьких (В. Кардашов [116], С. Коновець [131], І. Пастир [195] та ін.), мистецько-освітніх (О. Отич [186], Т. Паньок [192], Н. Сулаєва [263] та ін.) та художньо-педагогічних студій (Д. Кудренко [138], М. Пічкур [222], І. Туманов [272] та ін.).

Науковці сучасності активно досліджують як системні (наприклад, естетична культура (Г. Сотська [258]), художньо-творча компетентність (О. Семенова [245]), художньо-професійні вміння (А. Марченко [163]), творчий розвиток (І. Демченко [86], С. Коновець [131])), так і окремі характеристики особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: творчі здібності (О. Кайдановська [111], О. Музика [171], Л. Покровщук [216]), художньо-естетичний смак (А. Линовичка [145], А. Лушина [157], В. Черкасов [294]) тощо. Усі вони є важливими складниками художньої майстерності, що в аспекті її цілісності становить проблемне поле педагогічної науки.

Нині увага дослідників (В. Бабіак [15], В. Оверчук [181], Р. Шмагало [300] та ін.) зосереджена на формуванні основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва на засадах виключно академічного підходу, що в умовах інформатизації фахової підготовки обмежує можливості застосування комплексної методології її організації. Зокрема, нівелюється мистецько-освітнє значення поєднання традиційної та інноваційної художньо-педагогічних парадигм, що неодмінно має стати універсалією ефективного функціонування сучасної арт-школи з її системним забезпеченням науково-концептуалізованими змістовими та методичними репрезентаціями.

На тлі актуальності порушеної проблеми в теорії і практиці вищої школи мають місце нерозв'язані суперечності між:

– вимогами суспільства щодо гармонійного розвитку покоління учнівської молоді та недостатнім рівнем готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва виконувати відповідні художньо-педагогічні функції;

– необхідністю ґрунтового дослідження проблеми формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки та незначною кількістю відповідних науково-теоретичних і методичних напрацювань;

– потребою системно охоплювати освітній процес формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва на засадах поліпарадигмальності та його фрагментарністю чи вибірковістю.

З урахуванням суспільного, культурно-освітнього та педагогічного значення процесу оволодіння художньою майстерністю майбутніми вчителями образотворчого мистецтва, недостатнього теоретичного і методичного опрацювання проблеми формування її основ на етапі фахової підготовки та суперечностей, що виникли в теорії і практиці вищої школи, темою дисертаційної роботи обрано: **«Формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження обраної проблеми виконано згідно з планом діяльності Регіонального науково-творчого центру мистецької освіти і художньої майстерності факультету мистецтв та завданнями наукової теми кафедри образотворчого мистецтва Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Вплив мистецтва на розвиток особистісних якостей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» (номер державної реєстрації 0111 U 007542). Тему дисертації затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 7 від 22.12.2015) та узгоджено на засіданні Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 7 від 29.11.2016).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.

**Гіпотеза дослідження.** Формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки буде

ефективнішим у разі дотримання таких педагогічних умов: сприяння засвоєнню студентами цінностей художньої майстерності шляхом виховання стійкої потреби у цілеспрямованому художньому вишколі та стимулювання бажання стати справжнім художником-майстром; арт-педагогічний супровід фахової підготовки майбутніх художників-педагогів із використанням традиційних та інноваційних методів навчання образотворчого мистецтва; рефлексія художності студентських навчально-творчих робіт на засадах ситуативної та іміджевої самопрезентації.

У дисертації визначено такі **завдання дослідження**:

1. З'ясувати ступінь розробленості проблеми, розкрити зміст ключових понять та теоретичні основи дослідження.

2. Уточнити сутність, специфіку і компоненти основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, визначити критерії, показники і схарактеризувати рівні їх сформованості.

3. Здійснити діагностику сформованості основ художньої майстерності у майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

4. Розробити й апробувати модель формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.

5. Обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.

*Об'єкт дослідження* – фахова підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти.

*Предмет дослідження* – педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Методи дослідження.** Для успішного виконання поставлених завдань на різних етапах наукової роботи використано комплекс методів: *теоретичні* – аналітичний огляд естетико-філософської, мистецтвознавчої, культурологічної та психолого-педагогічної літератури – для визначення ступеня розробленості порушеної проблеми; аналіз і синтез, індукцію і дедукцію, порівняння й узагальнення, структурування і систематизацію – для уточнення ключових понять

дослідження; моделювання з метою розроблення й обґрунтування моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки; *емпіричні* – педагогічну діагностику (анкетування, тестування, експертне оцінювання продуктів навчально-творчої діяльності) – для характеристики рівнів сформованості основ художньої майстерності студентів; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) – для визначення стану сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва; *статистичні* – якісний аналіз, кількісне оброблення й зіставлення одержаних емпіричних даних та інтерпретацію результатів дослідження – для доведення достовірності та підтвердження ефективності дослідно-експериментальної роботи.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського, ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. На різних етапах у дослідженні брали участь 335 студентів (експериментальна група склала 160, контрольна – 175 осіб) і 20 викладачів фахових дисциплін.

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

– *уперше* обґрунтовано педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки (сприяння засвоєнню студентами цінностей художньої майстерності шляхом виховання стійкої потреби у цілеспрямованому художньому вишколі та стимулювання бажання стати справжнім художником-майстром; арт-педагогічний супровід фахової підготовки майбутніх художників-педагогів із використанням традиційних та інноваційних методів навчання образотворчого мистецтва; рефлексія художності студентських навчально-творчих робіт на засадах ситуативної та іміджевої самопрезентації); розроблено модель формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого

мистецтва у процесі фахової підготовки, що складається з нормативно-цільового (соціальний запит на високий професіоналізм художника-педагога, чинні освітні документи і вимоги до фаху, його особиста потреба у володінні основами художньої майстерності, мета і завдання їх формування), методологічного (парадигми, підходи, принципи), процесуального (етапи та педагогічні умови), організаційно-методичного (зміст фахових дисциплін, спецпрактикумів і вечірньої студії, форми, методи, технології і засоби) та результативного блоків (підвищення рівня сформованості основ художньої майстерності); визначено компоненти (мотиваційно-ціннісний, перцептивно-когнітивний, праксеологічно-вольовий) основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, критерії, показники та рівні їх сформованості;

– *уточнено* зміст понять «художня майстерність», «формування основ художньої майстерності»; сутність і специфіку основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва;

– *удосконалено* форми, методи і технології фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, спрямованої на формування основ художньої майстерності;

– *подальшого розвитку* набули теоретичні положення щодо формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті інтеграції традиційних та інноваційних мистецько-освітніх підходів і парадигм.

**Практичне значення отриманих результатів** дослідження полягає в розробленні і практичному використанні в освітньому процесі закладів вищої освіти діагностичного інструментарію для виявлення рівнів сформованості основ художньої майстерності у майбутніх учителів образотворчого мистецтва; в оновленні змісту традиційних настановних лекцій у межах програм фахових дисциплін («Рисунок», «Живопис», «Скульптура» і «Композиція») питаннями з аксіології художньої майстерності, а також їх проведенні із застосуванням пояснювального, проблемного і візуалізованого методів та технологій скрайбінгу; в організації і проведенні методичного семінару «Досвід творчої самореалізації

вчителя образотворчого мистецтва у виставковій діяльності»; упровадженні в освітній процес спецпрактикумів «Копіювання художніх творів за зразками», «Технологія цифрового образотворчого мистецтва», моніторингу результативності їх студіювання за технологічним арсеналом паперових і цифрових папок «портфоліо» та вечірньої студії «Акмеологія художньої майстерності» з використанням функцій майстер-класу.

Результати дослідження можуть бути використані у процесі образотворчої підготовки майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей, зокрема для вдосконалення навчальних програм, підготовки лекцій, написання посібників, підручників та методичних рекомендацій, а також із метою підвищення кваліфікації вчителів образотворчого мистецтва у системі післядипломної педагогічної освіти.

Матеріали дослідження *впроваджено* в освітній процес Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського (довідка № 129 від 14.05.2019 р.), ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» (довідка № 09/1-250/3 від 16.05.2019 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 726-33/03 від 04.06.2019 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 243 від 06.05.2019 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 1092/03 від 27.05.2019 р.).

**Особистий внесок автора:** у статті «Базис художньої майстерності й освітні орієнтири його формування у майбутнього художника-педагога» (у співавторстві з М. Пічкуром (2017)) визначено образотворчий базис художньої майстерності (внесок автора 60 %); у статті «Фактори становлення основ художньої майстерності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва» (у співавторстві з М. Пічкуром (2018)) аргументовано зовнішні і внутрішні фактори становлення основ художньої майстерності (внесок автора 65 %); у публікації «Специфіка художньої майстерності вчителя образотворчого мистецтва і професійного митця» (у співавторстві з М. Пічкуром (2018)) окреслено специфіку художньої майстерності вчителя образотворчого мистецтва (внесок автора 50 %).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження обговорювалися і доповідалися на науково-практичних конференціях та семінарах різного рівня, а саме: *міжнародних* – «Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття: досвід, інновації, тенденції» (Київ; 2017; 2018; 2019); «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (Умань, 2018; 2019); «Мистецтво у нелінійному просторі» (Тернопіль, 2018); «Формальна і неформальна освіта в діахронному вимірі педагогіки добра Івана Зязюна» (Полтава, 2018); «Мистецтво в реаліях сучасної освіти» (Полтава, 2018); «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття» (Київ, 2018; 2019); «Молодь, освіта, наука та мистецтво» (Умань, 2018); «Модернізація сучасного освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2018); «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2018); «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі ХХІ століття» (Мукачеве, 2018); «Функції дизайну у сучасному світі: виміри 2019» (Суми, 2019); *всеукраїнських* – «Молодь, освіта, наука і мистецтво» (Умань, 2017); «Традиції та новітні технології у розвитку сучасного мистецтва» (Черкаси, 2018); «Формування творчих здібностей студентів мистецьких спеціальностей в освітньому просторі ЗВО» (Херсон, 2018); «Сучасне мистецтво: науково-методичний та практичний аспекти» (Умань, 2018); *регіональних* – «Формування і розвиток ключових та предметних компетентностей учнів у процесі реалізації державного стандарту освітньої галузі “Мистецтво”» (Умань, 2018).

Основні результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри образотворчого мистецтва та наукових конференціях Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (2016–2019 рр.).

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено в 14 публікаціях (11 одноосібних), серед яких: 7 статей, які відображають основні наукові результати дослідження (з них 2 – у зарубіжних фахових виданнях), 7 – апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, 3 розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (341 найменування, із них – 27 іноземною мовою), 18 додатків на 66 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 320 сторінок, із них 208 сторінок – основний текст. Робота містить 14 таблиць і 7 рисунків.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

#### **1.1. Ступінь розробленості проблеми та змістова характеристика ключових понять дослідження**

Проблеми фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва є об'єктом наукового інтересу багатьох педагогічних досліджень. У системі цієї підготовки розглядаються численні питання формування професійних якостей особистості студента-образотворця, серед яких особливе місце посідають ті ознаки професіоналізму, що засвідчують сформованість основ не лише педагогічної, але й художньої майстерності.

Сучасні мистецько-освітні підходи до фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва з належною повнотою розкрито у науково-педагогічних працях Ю. Зенькович [119], О. Кайдановської [125], О. Колоянової [139], С. Коновець [145], Д. Кудренко [153], А. Линовицької [159], А. Лушиної [171], А. Марченко [177], О. Музики [185], О. Отич [200], І. Пастира [209], М. Пічура [236], Л. Покровщук [230], О. Семенової [260], О. Сиви [269], Г. Сотської [272], Т. Штикало [317] та ін. Автори досліджень спільні думкою про те, що необхідно постійно вдосконалювати художньо-педагогічну методологію процесу фахової підготовки майбутніх художників-педагогів відповідно до вимог сьогодення, що зумовлюються стрімкими тенденціями до інформатизації мистецької галузі. У зв'язку з цим, особливо актуалізується проблема формування основ художньої майстерності студентів спеціальності 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво), оскільки ця особистісна якість є найважливішою як в арт-педагогічному, так і в художньо-творчому аспекті їх подальшого професійного становлення та розвитку.

З'ясування ступеня дослідженості проблеми формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва здійснимо у трьох аспектах: наукові праці, що безпосередньо стосуються порушеної проблеми; дослідження, в яких предметом є певні інтегративні якості художника-педагога щодо формування основ його художньої майстерності; дисертації та монографії, що відображають часткові професійно-особистісні ознаки і характеристики студентів-образотворців як важливих елементів процесу становлення основ художньої майстерності.

Слід зазначити, що серед усього масиву наявних наукових праць із проблеми фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які безпосередньо стосуються формування у них основ художньої майстерності, виявлено лише кілька вузькоспеціалізованих дисертацій.

Одним із найдавніших досліджень (1974 р.) слід визнати кандидатську дисертацію Т. Безгодової «Формування основ художньої майстерності студентів у процесі навчання живопису на художньо-графічних факультетах педагогічних інститутів». У ній у контексті суб'єктивного розуміння автором природи і сутності художньої майстерності диференціюються мета, основні шляхи і методи викладання живопису. Дослідниця наголошує: «Відповідно із вимогами до майстерності внаслідок навчання у студентів мають сформуватися реалістичні судження про шляхи оволодіння художньою майстерністю, вони повинні вміти користуватися широким колом розроблених художниками-реалістами методів використання живописних матеріалів для досягнення високої художньої якості живопису» [36, с. 14].

Варто наголосити, що з моменту захисту вищевказаної дисертації минуло 45 років, за цей час змінилося ставлення художників та глядачів не лише до життя, але і до самого образотворчого мистецтва. Чинник часу враховує і сама дослідниця: «Складна структура художньої майстерності сприяє тому, що різні покоління по-новому сприймають одні й ті самі твори мистецтва, для кожного з них розкриваються інші невідомі раніше сторони» [36, с. 7]. Це засвідчує недостатню досконалість наявних наукових положень, що становить актуальність

проблеми формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

1998 року відбувся успішний захист кандидатської дисертації Н. Косенко «Індивідуальний підхід у навчанні майстерності акварельного живопису (на прикладі художньо-графічних факультетів)». У цій праці зроблено спробу позначити індивідуальний підхід, що охоплює найважливіші дидактичні принципи, шляхи і методи навчання майстерності акварельного живопису [148, с. 10]. Якщо це наукове напрацювання зіставити з проблемою формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, то воно надто вузько відображає її масштаб, обмежуючись дидактикою живопису і то лише в техніці акварелі.

1999 року Ж. Кенесаріною захищено аналогічну за вказаною вище проблемою дисертацію «Засвоєння закономірностей живописного зображення як основа художньої майстерності майбутнього художника-педагога». У цьому дослідженні з опорою на історико-хронологічний аналіз розвитку художньої майстерності виявлено і систематизовано закономірності живописного зображення, розкрито сутність поняття «художня майстерність», теоретично обґрунтовано його зміст і структуру. Також визначено педагогічні умови розвитку основ художньої майстерності та розроблено теоретичну модель і методику її формування у майбутніх художників-педагогів [135, с. 9–10]. За результатами виконання цих завдань дослідження можна констатувати, що порушена проблема надто вузька, бо стосується студіювання не всіх основних фахових дисциплін, а лише живопису. Ступінь її розробленості також недостатній, оскільки не визначено ні сутності, ані структури самого поняття «основи художньої майстерності» та інших суміжних понять.

Отже, аналіз наукових досліджень засвідчує мінімальну частку розв'язання проблеми формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки. Переважно вона стосується дидактики живопису. З урахуванням того, що ці праці виконано ще наприкінці минулого століття, погляди, ідеї і теоретичні положення щодо сутності

основ художньої майстерності в нинішніх умовах системи мистецької освіти явно застарілі. Окрім того, вони не відображають усієї повноти категоріального змісту цього системного феномену.

Безумовно, що основи художньої майстерності як інтегральна особистісно-професійна якість учителя образотворчого мистецтва ґрунтуються на таких базових надбудовах, як художньо-естетична культура та художньо-творча компетентність. З огляду на це, заслуговують на увагу відповідні науково-педагогічні дослідження.

Так, у докторській дисертації Г. Сотської (2014 р.) вперше обґрунтовано методологічні, теоретичні та методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах; положення щодо філософської, естетичної, психологічної, педагогічної сутності естетичної культури вчителя образотворчого мистецтва; розкрито естетико-педагогічний потенціал образотворчого мистецтва як засобу формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва; розроблено авторську концептуальну модель формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, яка містить методологічний, теоретичний, методичний і технологічний рівні; методичну систему, що є упорядкованою сукупністю взаємопов'язаних, взаємозалежних елементів, які складають цілісну структуру й забезпечують системність, наступність формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва та технологію її реалізації у процесі художньо-педагогічної підготовки; визначено педагогічні умови забезпечення ефективності процесу формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва (створення культурно-естетичного середовища у педагогічному університеті; сприяння набуттю студентами естетичного досвіду з метою подальшої трансляції у художньо-педагогічній діяльності; формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва потреби в естетичній самоосвіті; впровадження технології формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва), які відображають сукупність можливостей освітнього й матеріально-просторового середовища

щодо формування естетичної культури студентів; критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, перцептивно-емоційний, творчо-діяльнісний) та рівні діагностики (високий, середній, низький) естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва; уточнено зміст понять «естетична культура», «естетична культура вчителя», «естетична культура вчителя образотворчого мистецтва»; подальшого розвитку набули підходи до розроблення педагогічних технологій формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах [272, с. 17–18].

Звісно, що окреслена теоретична значущість дослідження Г. Сотської вагома. Однак, проаналізувавши його зміст, доводиться констатувати, що в обґрунтуванні феномену естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва дослідниця обмежується прив'язкою до нього лише категорії педагогічної майстерності. Натомість поняття «художня майстерність» вживається зрідка та побіжно. Проте беззаперечно, що воно є складником естетичної культури, котра й зумовлює динаміку формування основ художньої майстерності майбутнього художника-педагога.

Інше дослідження, що стосується порушеної проблеми, – кандидатська дисертація О. Семенової «Формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції» (2017 р.). У ній науково обґрунтовано теоретичні основи, з'ясовано сутність поняття художньо-творчої компетентності; визначено міждисциплінарний зміст категорії композиції, класифіковано її засоби у просторових мистецтвах і доведено їх визначальну роль у формуванні художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Розроблено структуру, критерії і показники художньо-творчої компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та схарактеризовано її рівні. Обґрунтовано експериментальну модель формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції, що складається з нормативно-цільового, методологічного, процесуального, дидактико-змістового й результативного блоків. Її апробовано у вищих навчальних закладах у ході реалізації й емпіричної перевірки ефективності

педагогічних умов щодо орієнтування студентів на цінності художньої творчості, стимулювання у них художньо-творчої активності й збагачення їхнього індивідуального художньо-творчого досвіду [259, с. 199–202]. Показово, що в цьому науковому доробку міститься аналітичний розгляд змісту понять «художня майстерність», «художній смак», «художньо-творча активність», «художньо-творча компетентність», що, безумовно, стосуються основ художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва [259, с. 200].

Не виникає сумніву, що одним із важливих елементів основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва є художній смак. Проблемі його формування присвячено значну кількість наукових публікацій та кілька кандидатських дисертацій.

Так, у дослідженні А. Лушиної (2012 р.) «Формування професійного художнього смаку у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва засобами живопису» конкретизовано сутність «художній смак», виявлено його значущість у професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва; науково підтверджена необхідність формування професійного художнього смаку вчителя образотворчого мистецтва засобами живопису; доповнено педагогічне знання про структуру професійного художнього смаку на основі теоретичного обґрунтування критеріїв його сформованості; розкрито педагогічний потенціал засобів живопису у процесі формування художнього смаку у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва [157, с. 12]. Слід зазначити, що дослідниця в межах структури художнього смаку приділила значну увагу живописній майстерності майбутнього художника-педагога. Але варто наголосити, що живописна майстерність – це лише один із різновидів художньої майстерності. Адже, крім нього, розрізняють графічну, формотворчу та композиційну майстерність. З огляду на це, дисертація має вузькоплановий характер, оскільки не презентує всієї комплексності основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Кандидатська дисертація А. Линовицької (2018 р.) теж присвячена проблемі формування художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва, у тому числі й художників-педагогів. У теоретичному аспекті в ній

з'ясовано сутність понять «естетичний смак», «художній смак», «художньо-естетичний смак». Сформульовано авторську дефініцію поняття «художньо-естетичний смак майбутніх фахівців образотворчого мистецтва» як базового складника професійної діяльності митця, що характеризується здатністю вибіркового, аргументованого й оцінного ставлення до культурно-мистецьких явищ і творів мистецтва та вмінням проектувати власну творчість згідно із загальнолюдськими цінностями за законами краси й художньої грамоти [145, с. 200–201]. Слід наголосити, що, теоретично обґрунтовуючи провідні категорії дослідження, автор праці вбачає їх зв'язок із художньою майстерністю. Про це свідчить текст дисертації, у якому цей термін використовується 15 разів.

Можна було б навести аналітичний огляд досліджень, присвячених проблемам формування творчих здібностей, образотворчих знань, умінь, навичок, грамотності тощо у майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Однак у цьому немає потреби, оскільки вказані професійні якості – це неодмінне підґрунтя, без якого розглядати і досліджувати феномен художньої майстерності та основ її формування немає сенсу.

У цілому з аналітичного огляду наявних наукових праць можна зробити висновок, що ступінь розробленості проблеми формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва є недостатнім. Це підтверджується тим, що дослідження, які безпосередньо стосуються порушеної проблеми, є вузькоспеціалізованими. Наукові роботи, в яких досліджуються окремі інтегративні якості художника-педагога, частково пов'язані з феноменологією художньої майстерності. Дисертації та монографії, що відображають окремі професійно-особистісні ознаки й характеристики студентів-образотворців, є фрагментарними щодо становлення основ художньої майстерності. Окрім того, є підстава констатувати, що весь масив аналізованих наукових доробків у своїй сукупності не презентує повноти термінологічного тезаурусу категорії художньої майстерності. Тому є потреба заповнити цю лакуну.

У контексті досліджуваної проблеми надзвичайно важливо з'ясувати сутність якомога більшої кількості понять з метою визначення гносеологічних

меж основ художньої майстерності. Для цього варто скористатися категорією тезаурусу як наукової мови, що охоплює поняття, терміни, знаки, символи тощо. Така специфічна «мовна скарбниця» передбачає створення тематичних словників для тлумачення різноманітних термінолексем. Тобто необхідно скористатися тезаурусним підходом, наукова методологія якого ґрунтується на визначенні термінологічної повноти галузевого наукового дискурсу, аргументованості трактування важливих понять, їх відповідності історично сформованим категоріям і творчому переосмисленні окремих неоднозначних дефініцій у ґрунтовній герменевтичній концептуалізації.

Перед гуманітарною наукою сучасна мистецько-освітня ситуація ставить чимало проблемних запитань. Серед них – глибоке осмислення ключових понять для формування оновленого категоріального апарату мистецької освіти в цілому та художньої педагогіки, зокрема. Це зумовлено тим, що численні явища різних напрямів сучасного мистецтва не завжди підлягають адекватному аналізу в усталених естетико-мистецтвознавчих та психолого-педагогічних термінах. Насамперед, це стосується термінів «майстерність», «ремесло», «техніка» тощо, сутність яких із прадавніх часів ґрунтувалася на певних засадах їх концептуалізації. Тому виявлення специфіки античного розуміння такого ключового поняття, як «художня майстерність» має важливе наукове значення для його подальшої проєкції в естетичну, мистецтвознавчу та педагогічну площини.

Поняття художньої майстерності має свої витoki ще з епохи Античності. Його сутність першим розглянув Платон. В особі митця він вбачав божественне начало, але наголошував на тому, що якщо вона не обізнана з ремеслом, то й сама не є ремісником. Філософ був переконаний, що одна лише майстерність не робить художника митцем. Визнаючи те, що без знань правил мистецтва неможливо обійтися, він ствердно заявив: «художником треба народитися» [177, с. 7]. З цією думкою надалі погодилися всі представники тогочасної естетики, порушивши одне з її фундаментальних питань про сутність художнього генію.

Вважаючи космос образом найпрекраснішого і найдосконалішого, єдиного й однорідного Бога, Платон вбачає в божественному схожість із ремеслом: «Невже



вважатимемо, що Бог стоїть нижче за смертних ремісників, котрі чим кращі самі, тим ретельніше і досконаліше, завдяки лише мистецтву, виконують і малу, і велику роботу відповідно до свого фаху? ... Позаяк ... будь-який вправний ремісник усе робить заради всього цілого і спрямовує все до спільного блага» [153, с. 783–784]. Ця аналогія в античній свідомості ідентифікується з майстром-деміургом, який, поєднуючи ідеї та матерію, утворює різноманітність та гармонію світу. Саме тому космос для стародавніх греків поставав як «ідеально сформований результат певного універсально-космічного ремесла» [151, кн. 1, с. 445]. Водночас, в їхньому уявленні така універсалія поширюється і на людину, оскільки вона створює прекрасні і корисні речі. Відтак, принцип творчого становлення космічної гармонії спроектовано в площину людської діяльності, що в категорії «техне» як мистецтва і майстерності стосувалося життєвого устрою суспільства – знаряддя праці, предмети домашнього вжитку, зброя, живопис, скульптура, архітектура тощо.

Задовольняючи свої життєві інтенції рукотворними речами, стародавні греки протиставляли природу у формі вихідного образу (оригіналу) із мистецтвом (художнім і технічним) як його тіні чи копії. Для них людський витвір (техне) у зіставленні з природою – це «завжди дрібне, безсильне, безпомічне творіння, нікчемне мавпування» [152, с. 578–579]. Так, Платон розрізняв три види вмінь стосовно кожної речі: її виготовлення, використання і зображення. Художника він вважав майстром, але в контексті відтворювача речей, тобто імітатора виробів ремісників, аргументуючи це тим, що, зображаючи вироби кравця, столяра, коваля, зброяра, будівельника, гончаря та ін., сам митець «нічого не розуміє в цих ремеслах» [211, с. 254–258]. Відтак, особа митця мала другорядне значення. Приміром, скульптура Мірона «Дискобол» в ту епоху сприймалася як досконалий виріб ремісника, а не як геніальний художній витвір. Це стосувалося й іконопису: вважали, що ніхто не здатний осягнути Божий образ, а лише в інструментальний спосіб відтворити деяку його подобу.

Мистецтво доби античності розглядалося як засіб, інструмент, ремесло. Наприклад, архітектора вважали ремісником. Мислителі того часу навіть не припускали те, що майстерність ремісника може стосуватися ідеї прекрасного.

Платон наголошував, що людині настільки ж властиво захоплюватися архітектурою, скільки й зневажати архітектора [151, кн. 2, с. 593]. Іншими словами, творцем архітектури не є людина-автор, а дещо існуюче поза нею: ідея, форма, гармонія, краса.

За Платоном, в ієрархії значущості творчої діяльності майстрів, художник посідає третє місце. Адже він не знає, якими повинні бути, наприклад, поводки та вуздечка. Цього не знають навіть і ті, хто виготовив їх. Ремісників філософ ставить на друге місце. На першому місці, найближче до істини, «лише той, хто вмів ними користуватися, тобто вершник» [211, с. 258]. Ця диференціація була зумовлена переконанням античного мислителя в тому, що ніхто з митців і ремісників не створює саму ідею, яка і є сутністю всіх речей. Тому вся діяльність майстрів – це «одна лише видимість, а не справді сутнісні речі» [211, с. 252]. Таке ставлення Платона до художників і майстрів. Однак, велич генія мислителя полягає в тому, що він побачив у них мистецтво. Техне – ремесло – ось той рід діяльності, до якого воно належало. Відокремивши його від ремесла, моралі, філософії, античний філософ започаткував осмислення цього дивного феномену.

Мистецько-філософську спадщину Платона конструктивно переосмислив його учень Аристотель. Розгортаючи теорію творчості, античний філософ використовував поняття «пойесис», що позначає доцільну виробничо-технічну діяльність із її результатом у формі «гарного твору» як характеристики майстерності. У розумінні мислителя, вимоги, що ставляться до мистецтва, є вимогами до будь-якої майстерності і вміння. Вони лише конкретизовані стосовно певного його виду. «Мистецтво (техне), зазначає Аристотель, слід віднести до творчості, а не до діяльності. Воно є звичкою, що відповідна справжньому розуму» [177, с. 16]. Тобто йдеться про знання сутності речей.

Обстоюючи ідею про те, що мистецтво наслідує природу, Аристотель акцентує на логіці предметної діяльності митця, котрий запозичує у природи її формотворчий принцип. «Майстер наслідує те, як діє природа, а не те, що вона продукує» [177, с. 17]. Очевидно, вважаючи цю аналогію беззаперечною, мислитель утверджує принципи творчості в категорії «техне» як побудови художньої форми і

розвитку природного організму, що підлягає універсальній логіці цілепокладання. Відтак, «техне» належить до розряду «заради чого» – спрямованість на створення функційних речей згідно з істинним розумом, що характеризує провідну когнітивну характеристику художньої майстерності творця.

Термін «τέχνη» у перекладі з давньогрецької мови має полісемантичний зміст у категоріях ремесла, мистецтва, майстерності й уміння. Згідно досліджень Ф. Лосева, стародавні греки мистецтво і ремесло ототожнювали. Для них мистецтво в значенні ремесла не було образливим і, зазвичай, вони пишалися тим, що є ремісниками. «Ремесло – це одухотворена, одушевлена річ, воно не відрізняється від мистецтва» [150]. Окрім цього, слово «техне» грецькі майстри розуміли в сенсі знання і пов'язували його з поняттям «ἐπιστήμη» (епістеме – вміння орієнтуватися, розбиратися в чомусь), на осягненні якого ґрунтуються наука і практичне ремесло. У цьому значенні техне сприймалося як сакральна мудрість, яку може осягнути лише знаюча людина. Те саме ремесло, виконане рабом, називалося роботою і трактувалося як механічне. Раби, тобто ті, хто не знає, можуть створити річ, але не можуть осягнути її сутність.

Осмислюючи античне трактування поняття «техне», О. Чурсінова доходить висновку, що воно розглядалося в контексті співвідношень теоретичної, практичної та продуктивної діяльності та, передусім, прочитувалося як вправність, мистецькість [297, с. 81].

Діяльність майстра, за Аристотелем, є реалізацією деякого задуму, перебіг якої відбувається від цілого до частин. Ця цілісність є уявою про бажаний результат, котра «витає» перед розумовим поглядом майстра та визначає порядок і співвідношення частин, миттєвостей реалізації [177, с. 23]. На переконання філософа, уява не є відчуттям, вона не належить до жодної з таких здібностей, як пізнання і розум, а є рухом, що виникає від відчуття в дії. Тут ідеться про виникнення образів – психічних посередників між внутрішнім світом пізнання і зовнішнім світом матеріальної реальності. При цьому основними метафорами, якими послуговувався мислитель для позначення процесів виникнення образів, є «написання», «накреслення», «малювання». Звідси й зароджується поняттєвий

апарат категорії композиції як творчого акту за логікою його цілі щодо досягнення того-таки бажаного результату створення матеріальної речі з її образним ладом.

Згідно з Платоном, «принадність кожної речі, чи то начиння, тіло, душа або будь-яка жива істота, виникає у всій своїй красі не випадково, а через злагодженість, через правила того мистецтва, яке їй притаманне» [212, с. 348]. Категорія впорядкованості стосується єдності складників мистецького твору. На цьому також наголошує Аристотель, піклуючись про те, щоб «єдність і цілісність ... не губилися для глядачів», щоб логіка розвитку дії була дана в єдиному акті споглядання, виступала і як предмет пізнання, і як предмет емоційного ставлення. Ця вимога до твору бути побудованим з урахуванням здатності сприйняття і з кута зору суб'єкта є принципом художньої єдності. Якщо всі вимоги виконані, то твір має справити враження «подібного до єдиної і цілісної живої істоти» [177, с. 43]. Саме цим контекстом позначалися античні витoki категорії гармонії, що, передусім, розглядалася в руслі космоцентризму.

У контексті поняття «техне» в античній філософії утверджується думка про продукування такого нового, чого немає у природі, яке стосується діяльності людини. Мотиваційним чинником цього процесу вважався розум, що за своєю сутністю є технологічним, бо він неодмінно генерує задум, ідею для створення чогось штучного, але об'єктивно ціннісного.

Загалом, Аристотель відстоював думку про те, що все, що існує в світі, є твором мистецтва, позначеним такими поняттями, як «лад», «порядок», «злагода» і «краса». Він був переконаний, що в кожній матеріальній речі міститься певна ідея (ейдос), а її реалізація має безпосереднє відношення до майстерності митця, ступінь художності творів якого залежить від дотримання принципів матерії, форми, причини і певної доцільності [154, с. 171–175].

Слід зазначити, що в античній філософії ейдетичне підґрунтя акту творення невіддільне від індивідуальної творчості душі митця. Так, Аристотель стверджує, що природа художнього твору залежить від людини-творця [10], яка прагне добробуту для інших, а сама наділена хистом або природою (відповідно – здатна до перевтілення, уподібнення до неї), або ж ладна відчувати єднання з енергією [10].

Мислитель був переконаний, що художнє пізнання ейдосу відбувається завдяки спогляданню розуму та його контакту з реальним життям почуттів, а також через уявлення. У цій концептосфері перевага все ж надається розуму, що здатен піднятися над афектами й освітити їх «за аналогією до світла» [10].

Роздуми про виразність дійсності і мистецтва знайшли своє втілення в аристотелівській теорії мімезису (μίμησις – наслідування, відтворництво), провідним концептом якої є селекція явищ видимого світу для відтворення невидимих смислів специфічним способом уподібнення, що є творчістю людини. За Аристотелем, художник є внутрішньо вільним у виборі предметів, засобів та способів своєї творчості. У його творі «Про мистецтво поезії» йдеться про те, що дехто наслідує багатьом речам при їхньому відтворенні фарбами і формами, одні – завдяки майстерності, інші – за навичкою, а ще інші – завдяки природному дару [8, с. 40]. Саме цим підкреслено важливість наслідування як природної обдарованості митця, так і його техніки, що набувається у формі навичок (майстерності в цілому).

Поняттям «мімезис» охоплено основні способи творення художнього образу. Не вдаючись до трактування мімезису як натуралістичного, механічно-копіювального методу, Аристотель убачає у навколишній дійсності статус бажаного і плідного для подальшого художнього переосмислення першообразу. Саме тому за митцем визнається безумовне право художньої трансформації початкового матеріалу: «Навіть якщо йому доведеться зображати те, що насправді сталося, він, однак, залишається поетом, бо ніщо не заважає тому, щоб деякі з подій, що сталися, були такими, якими вони могли б бути за вірогідністю та можливістю; у цьому розумінні він і буде їхнім творцем» [9, с. 302].

Обґрунтовуючи сутність мімезису як універсального принципу художнього формотворення, Аристотель класифікує різні види «наслідувальних мистецтв», до яких належать основні роди поезії, інструментальна музика, танець, живопис, скульптура. Вони поділяються за предметом наслідування (що наслідують) та засобами, якими це наслідування здійснюється (як наслідують) [9, с. 292]. У трактуванні філософа, мімезис виступає вільним продукуванням майстром

художніх образів на основі сприйнятих формальних ознак природних явищ. Він ґрунтується на діях відтворення (копіювання, імітації, відображення тощо) для індивідуального надання смислових акцентів явищам на протигау «платонівському» прямому копіюванню природних форм. При цьому повноту актуалізації міметичного принципу художньої творчості надає естетичний ідеал в контексті органічності й цілісності, схоплених митцем в індивідуальному образі. Такий ейдос постає досконалим образом і явищем-зразком, у якому відповідно до принципів мимезису, відтворюється різноманіття форм освоєння дійсності. Саме тому мімезис слід розуміти як відтворення конструктивної здатності природи в доступній для митця сфері, що слугує основою для досягнення справжньої художності творів і запорукою її постійного оновлення.

У контексті художньої діяльності в епоху античності будь-який вид мистецтва розглядався як ремісництво за правилами «техне», що підлягало оцінці згідно з імперативом майстерності, тобто рівня практичного володіння правилами і прийомами наслідування їх. При цьому регламентарна форма художнього авторства втілювалася у постаті майстра-виконавця певного завдання. Провідними вимірами художності визнавалися «ремісничча» дихотомія «автор – матеріал» та канонічна «правильність» твору, ототожнена з майстерністю митця. Припускалося, що виконання мистецької речі може вдосконалюватися до канонічної межі зразковості. Проте, вважалося, що цей процес не має історичної динаміки. Це підтверджують слова Аристотеля в аспекті літературного мистецтва: «Випробувавши чимало змін, трагедія зупинилася, набувши належної і цілком притаманної їй форми» [8, с. 51].

Здатність автора художнього твору викликати у власній душі почуття, афекти, стани, які він прагне зобразити, є неодмінною умовою правдивості мистецтва і показником його майстерності. Доведення твору до необхідного рівня достовірності зумовлюється цілковитою єдністю психоемоційних станів автора із відтворюваним образом: «Найбільше довіри викликають ті поети, у яких одна природа у пристрастях [із зображуваними особами]: найсильніше хвилює той, хто сам хвилюється, і викликає гнів той, хто сам сердиться» [9, с. 310]. Саме така

емоційна самоідентифікація митця зі змальованим образом сприяє доцільному вибору художньо-виразних засобів, допомагаючи «відшукати все необхідне й у жодному разі не припуститися ніяких суперечностей» [9, с. 310].

У психологічному контексті філософські погляди Аристотеля містять ідею про ймовірну участь асоціацій у формуванні образів мислення митця-майстра. Цей концепт спроектовано в русло визначення мімезису як важливої засади художньо-образного творення та його типологічної різноаспектності – об'єктивно-матеріальної, суб'єктивно-психологічної та ідеально-сміслової. Про це свідчить аргумент мислителя: «Оскільки поет є наслідувачем (подібно як живописець чи будь-який інший митець), то він завжди неминуче повинен наслідувати одне з трьох: або те, як воно було і є; або те, як говориться і здається; або те, як воно має бути» [9, с. 322].

Стосовно суб'єкта творчості, то в розумінні Аристотеля мистецтво, у тому числі і «витончене», ніколи не є самовираженням, воно завжди – відображення всезагального через одиничне. Суб'єктивність діяча підпорядкована мистецтву. Наприклад, для Аристотеля важливий не скульптор Поліклет, а Поліклет як скульптор, майстер своєї справи, мірою причетності до законів якого він загалом є художником, а справа його – мистецтвом (техне) [177, с. 25]. Згідно з цим міркуванням, є підстави для виокремлення такого поняття, як «художня майстерність» митця, для якого, за висловом філософа, найважливішою «надіндивідуальною і вічно актуальною властивістю, на зразок світла, є всепродукувальний розум» [177, с. 26]. Саме цим філософом започатковано певну диференціацію ремесла, науки і мистецтва на принципових засадах методики побудови продуктів цих різновидів техне-діяльності.

У філософській спадщині Аристотеля міститься певне розмежування категорій досвіду (емпірія) і теорії (епістеме). Для нього техне в значенні майстерності – це не тільки вміння, здібність, спрямовані на виробництво та конструювання речей, але і знання. Якщо людина-практик із простим досвідом знає тільки, що треба зробити для отримання певного результату, то людина, яка

володіє техне, знає більше. «Досвід знає тільки «що», а техне знає «чому», причини і в цьому плані наближається до теоретичного знання, епістеме» [10].

Отже, згідно з поглядами Аристотеля, становлення будь-якого різновиду майстерності відбувається на ґрунті епістемології (розум, здібності, знання) та емпіризму (уміння, практичний досвід, технічна вправність) у своїй єдності.

У категоріальному аспекті в древньогрецькій філософії чітко розмежувалися вузько практичні та високо теоретичні різновиди знань у формі концептів «техне» та «софія». Перший із них декларує досконалість практичної діяльності, тобто «знання майстерності»; другий – богоподібне пізнання або «знання мудрості», якого людина неодмінно має прагнути, але ніколи не здатна повною мірою досягнути його [7, с. 221–340].

За Аристотелем, душа досягає істини завдяки п'яти чеснотам: «техне» (мистецтву), «епістеме» (науці), «фронесис» (практичному розуму або розсудливості), «софія» (філософській мудрості) та «ноус» (інтуїтивному розуму) [315, с. 124]. Мистецтво – це знання про те, як майстерно робити речі.

Отже, в античних витоках категорії «художня майстерність» склалося кілька підходів – натуралістичний, вольовий та раціональний. Перший із них охоплює природне підґрунтя виникнення ремесла, мистецтва і науки; другий – волю, що диктує природовідповідну продуктивну виробничу, художню та пізнавальну діяльність людини; третій – достатньо вмотивовану й свідомо проєктовану дію для матеріального забезпечення буття. За такою методологією, критеріями для позначення сутності цього феномену визнається: «технологічність» з позиції оцінки творчого ремесла митця та ступеня володіння ним образотворчими й стилістичними засобами; «ейдологічність» для досягнення внутрішньої форми твору у вимірах якості його образів за параметрами інформативності, новизни, функційності тощо; «телеологічність», що охоплює міру духовнотворення за ознаками доцільності, кінцевої мети, інтенціональності автора та досягнення змістової наповненості художньої форми.

У філософській традиції античності твір мистецтва з позиції результативності міметичної діяльності автора-майстра зводиться до його



розуміння як організму, який має бути побудованим згідно із законами мистецтва, заданих його ціллю та втілених у формальну структуру твору, що репрезентує ідеальну модель реальності. Навички продукування твору, володіння технічними прийомами його формальної побудови роблять художника справжнім майстром.

Терміносполучення «художня майстерність» має певне етимологічне походження. Так, слово «художній» бере свій початок зі східнослов'янських мов у формі прикметника «хондогъ», яким згодом позначено іменник «художник» у подальшій інтерпретації «рукоділья» та «вправного в ручній праці майстра». В українській мові, зокрема у творах І. Франка, зрідка фігурує майже ідентична лексема «худогоа» [229] – художник, митець або мистець (англ. artist, нім. künstler, пол. artysta) – особа, яка професійно займається мистецтвом).

Можна припустити, що семантичні витoki поняття «художній» беруть свій початок із латинської мови, у якій йому відповідало слово «*manufactus*» (*manus* – рука; *facio* – робити) за його точним перекладом «рукодільний». Однак, у культурологічному дослідженні сучасного вітчизняного філософа і мистецтвознавця С. Безклубенка зазначено, що слово «художній» запозичене нашими предками із мовленнєвих тлумачень відповідних понять у готських племен і первинно означало «рукотворний» [24, с. 150]. Така семантика передусім пов'язується з німецькою (*die Hand*), англійською (*hand*), нідерландською (*de hand*), датською (*hånden*) та шведською (*handen*) лексемами, що в перекладі на українську мову позначають кисть людської руки. З різними словосполученнями англійського іменника «*hand*» (рука) утворилися такі варіації понять, що безпосередньо стосуються категорій вправності і майстерності, наприклад: «*handbags*» – «вправний», «умілий у рукоділлі»; «*a good hand at something* – умілий у чомусь; «*a hand for something*» – майстерність у чомусь; «*handcraft*» – ремесло, ручна робота, мистецтво в ручній роботі, ремісничий, кустарний; «*handicraftsman*» – ремісник; «*handiwork*» – виріб, рукоділля, ручна робота.

Таким чином, є підстави вважати, що сутність терміна «художній» нероздільна з таким його сенсоутворювальним чинником, як майстерність, адже

щось рукотворно продуковане (рукоремесло) на художньому рівні немислиме без оцінки його майстерного технологічного виконання.

У сучасному слововживанні прикметник «художній» стосується: мистецтва, відтворення дійсності в образах, мистецької діяльності в підготовки фахівців мистецького профілю, творів мистецтва тощо [265, с. 932]. Аналогічне слово – «художність», що звучить у формі іменника й означає вмільсть, вправність.

Поняття «художність» має два значення: образність відтворення дійсності у творі та його естетична довершеність як єдність змісту і форми. При цьому якість художньої форми, як слушно наголошує Ю. Юхимик, визначається володінням «школою майстерності», здатністю добрати особливий комплекс засобів художньої виразності, забезпечити неповторність художнього конструювання, продемонструвати дійсно творче натхнення й оригінальність творчого мислення [312, с. 23].

Художність виявляється тоді, коли митець демонструє високий вияв таланту, естетику єдності змісту і форми, непересічний смак і майстерність [96, с. 148–149]. За визначенням С. Безклубенка, цей термін позначає провідні риси (якості) мистецького твору. Без неї, наголошує вчений, він перестає бути власне твором мистецтва, залишаючись у ранзі звичайного виробу ремесла чи промисловості або твору певного різновиду спорідненої із ними діяльності. У першому випадку вирішальною прикметою художності є майстерність, із якою виготовлена річ. У другому випадку самої лише майстерності виявляється замало. Майстерність у зображально-виражальних галузях творчості становить елемент необхідний, але недостатній. Тут потрібна ще і наявність цілісного образу того, що становить предмет зображення чи зміст самовираження [26, с. 226–227].

Отже, у загальномистецькому контексті категорія «художність» тлумачиться як складне поєднання якостей, що визначає приналежність результатів творчої праці в галузі мистецтва. Її істотною ознакою є завершеність та адекватна втіленість творчого задуму, того «артистизму», що є запорукою естетичного впливу твору на глядача. З цим поняттям відповідно пов'язані

уявлення про органічність, цілісність і єдність змісту та форми твору мистецтва, що засвідчує непересічний смак, талант і технічну вправність його автора.

На переконання В. Бичкова, «художність є свого роду «відбитком», матеріалізацією високого смаку майстра в його творі за умови, звісно, що він вільно володіє технічними навичками у своєму виді мистецтва» [38, с. 225]. Іншими словами, художність охоплює весь процес становлення твору згідно з нормами і вимогами мистецтва – мімезису, композиції, художнього образу.

Безумовно, що мистецтво чомусь навчає, переконує, відтворює істину в спосіб активного вияву почуттів і фантазії. Тому художник – це мислитель, який міркує образами. Поняття «образ» позначає форму відображення й освоєння людиною об'єктів світу. Прикметник «художній» – це, передусім, якісна характеристика змісту слова «образ». «Художньо» – значить «майстерно», «зроблене з великим досвідом», «уміло», «витончено». Словосполучення «художній образ» постає як щось майстерно створене, але принципово персональне. Тобто, як слушно стверджує О. Рудницька, «поняття «майстерність» невідривне від конкретної особистості, а тому завжди має глибоко індивідуальний характер» [237, с. 13].

Щоб унаочнити семантику поняття «художність» щодо майстерно виконаного твору будь-якого різновиду мистецтва, розроблено функціональну схему досягнення митцем-майстром провідних ознак художності твору мистецтва, що представлена на рисунку 1.1.



Рис. 1.1. Функціональна схема досягнення митцем-майстром провідних ознак художності твору мистецтва

Як унаочнює рисунок 1.1, досягнення митцем-майстром провідних ознак художності твору мистецтва залежить від його естетичного смаку, талановитості, мистецької вправності, здатності забезпечити єдність змісту і форми композиції, згенерувати її новий авторський задум та адекватно його втілити в матеріалі конкретного різновиду мистецтва, що відбувається в спосіб мімезису (наслідування природі), чіткого структурування складників цілісності та яскравого вияву художнього образу. Усе це є детермінантою довершеності і технічної досконалості твору мистецтва.

Таким чином, концептосфера художності надзвичайно широка, адже неодмінно охоплює гносеологію і праксис мімезису, композицію як креативний акт створення конструктивної основи твору в аксіологічних вимірах краси, доцільності, корисності і функційності та семіозис для досягнення семантичної значущості спродукованих образів за ознаками їх абстрактності, асоціативності, символізму, інформативної конкретики чи типовості. Усе це репрезентується завдяки технічній віртуозності майстра щодо оперування комплексом специфічних виразних засобів, що складає художню мову того чи іншого різновиду візуально-просторового мистецтва.

На переконання М. Давидової, поняття «художність» є складним, багатоаспектним, «невловимим», і разом з тим, нібито дано кожному, хто береться судити про твір мистецтва або прагне до його створення [79, с. 73]. Дослідниця наголошує, що категорія «художність» у різні історичні періоди наповнюється різним змістом, а це означає неможливість єдиної, «вічної» теорії художності [79, с. 75]. Звісно, що полісемія цього терміна залежить від специфіки образотворення, критерієм якості якого на різних щаблях розвитку мистецтва слугувало мірило правильності виконання певного завдання згідно з усталеними канонами. Проте методологія художньої діяльності – це мінливе явище, про що свідчить поява особливих стильових мистецьких течій, напрямів і творчих експериментів. Завдяки цьому факту, є підстави визнати варіативність дефініції художності, тобто її альтернативність у контексті заперечення багатьом

традиційним уявленням про творчість, майстерність, індивідуальність і духовність особистості митця.

Індивідуальну творчу здатність митця продукувати довершений художній об'єкт, що в мистецтвознавчому тезаурусі позиціонується як шедевр (фр. «chef – d'oeuvre» – дослівно «вища робота», «вінець праці»), доцільно розглядати в контексті семантики слова «майстерність» та його синонімів «віртуозність», «артистизм» як ознак непересічного вміння, максимально виявленого в роботі над твором. Але на противагу цьому, як слушно зауважує Ю. Юхимик, сучасний культурно-мистецький простір демонструє відчутно виражені тенденції до симулятивної підміни класичних позитивно-ціннісних естетичних характеристик, приміром, поняття «художня майстерність» та «художній шедевр», нині замінені на модні сленги «креатив», «шлягер», «гламур», «інсталяція», «перфоманс» тощо [308, с. 131].

Отже, художність – це органічна внутрішня якість мистецького твору, його довершеність, що позначається гармонійною єдністю історично мінливого і динамічного формозмісту, що засвідчує майстерність автора, його причетність до певного традиціоналізму чи кардинальних інновацій. Вияв тієї чи тієї міри художності твору є основою для його розрізнення як шедевра, стильового зразка, відвертої халтури, кітчу чи примітиву. Для неї істотним є ступінь завершеності й адекватної втіленості творчого задуму, тобто того «артизму» автора, що стає мірилом потужності естетичного впливу твору на реципієнта.

Безумовно, що художність охоплює весь процес становлення твору згідно з нормами і вимогами мистецтва, у категоріальному полі якого вона суголосна з поняттям «майстерність». Згідно з лінгвістичними розвідками, слово «майстер» є ідентичним за вимовою в німецькій варіації «Meister». Але вважається, що воно походить із латинської лексеми «magister» та розширеного її еквіваленту «magnus gister» – великий знавець [24, с. 135]. У такому значенні вона не відповідає семантиці українських слів «майстер», «майстерність», що за часів Київської Русі запозичені не з латини, а з давньогрецької мови, якою активно послуговувалася тогочасна культура Візантії. Грецька аналогія їх звучання – «mastoras»; французька – maître; італійська та іспанська – maestro; англійське – master [340].

В адекватному перекладі всі наведені вище іншомовні слова стосуються поняття «мистецтво», що в процесуальному аспекті слід розуміти як творче відображення дійсності в художніх образах з методологією художньої діяльності, а в особистісному контексті – досконале вміння, тобто майстерність.

Терміну «мистецтво» еквівалентні латинська («ars») та англійська («art») лексеми, що перекладаються як «майстерність» чи «ремесло». Російське слово «искусство» охоплює ширшу семантику в таких мовленнєвих варіаціях як «искусственное», «искусность» та «искус». У перекладі українською мовою перша з них означає «штучне / мистецьке»; друга – «майстерність / віртуозність / вправність»; третя – «спокуса / досвід».

Україномовне поняття «митець», як стверджує В. Мовчан, походить від слова «міт» (міф) і означає майстерність творення образу як предмета поклоніння, чарування. В особі митця слушно вбачали генія, здатного творити світ більш досконалий, ніж він є насправді [167]. Науковець наводить паралель між російським словом «искусство» (походить від слова «искусно» у значенні майстерності зображення) й англійською лексемою «art» із її семантикою майстерно зробленої речі й доходить до узагальнення, що ці поняття вживаються для характеристики як мистецтва, так і ремесла у вимірах майстерності.

На переконання В. Жуковського, у контексті особистості творця «искусственность» розуміється як якась особлива духовно-матеріальна діяльність у межах певної професійно-художньої сфери, що постає в якості чогось «екстраординарного», «виняткового», «феноменального», «неприродного» задля постійного фахового поступу і задоволення попиту соціуму на результати праці, героїчної служби народу й Абсолюту. «Искусность» художника – це якісна характеристика його кваліфікації, умілості, майстерності; «искус» – така спокуса, що протягом життя втримує виробника художніх творів у межах професії завдяки його бажанню, потребі і прагненню творити заради самоствердження в індивідуальному (приналежність до еліти, лідерство, задоволення) та суспільному (ідеологічна активність, прославляння соціальних прошарків, інституцій і цінностей) аспектах. «Мистецькість / майстерність» художника філософ диференціює

на кілька кваліфікаційних ярусів: «основи майстерності» – мінімальний рівень уміння, компетентності, професійної підготовленості, що формується в межах усталених художніх правил стилю, методу, напряму, школи; «супермайстерність» – віртуозне володіння методологією створення художніх творів, постійне лідерство митця та його прагнення довести всім оточуючим і самому собі, що він найкращий професіонал; «метамайстерність» – рівень поствіртуозності з подоланням супермайстерності, що супроводжується яскравим виявом творчої геніальності [99, с. 74–75].

Таким чином, становлення і розвиток майстерності митця має діяльнісну природу в процесі його естетичного пізнання і здобуття відповідної освіти. Її сутність, стрижень, і рушійна сила, як слушно зазначає сучасний вітчизняний філософ І. Кузьміченко, криється в цілісній особистості людини, її позиції, реалізації власної системи цінностей, помножених на досвіді, світосприйнятті [142, с. 165]. Це засвідчує глибоку індивідуально-особистісну семантику дефініції майстерності. Ця властивість особистості набувається досвідом у процесі засвоєння відповідних знань, умінь, навичок творчої діяльності. Однак досягнути високої майстерності спроможна не кожна зайнята художньою творчістю людина, а лише талановита особистість, котра цілком присвятила себе тому чи тому різновиду мистецтва і наполегливо працює в цій сфері. З цього приводу варте уваги твердження Г. Карцевої, що оволодіння художньою майстерністю – це тривалий і трудомісткий процес, котрий вимагає як спеціального теоретичного навчання, так і практичного набуття технічних навичок в обраному виді мистецтва. Філософ упевнено стверджує: «Без таланту і натхнення робота художника перетворюється в ремісництво, але без вправного володіння художнім ремеслом автор стає безпорадним у втіленні свого, нехай і прекрасного, художнього задуму» [119, с. 316].

У сучасній довідковій літературі [193; 259; 265] термін «ремісник» однозначно тлумачиться як той, хто працює шаблонно, без творчої ініціативи і натхнення. Цей контекст явно протилежний категорії художнього. Але така суперечність недоречна. Адже, згідно досліджень Ф. Лосева [150], ще стародавні греки мистецтвом і ремеслом

ототожнювали. Для них мистецтво в значенні ремесла не було образливим і, зазвичай, вони пишалися тим, що є ремісниками. «Ремесло – це одухотворена, одушевлена річ, воно не відрізняється від мистецтва». Грецькі митці намагалися творити в спосіб досягнення бажаної досконалості художнього образу на засадах мімезису як наслідування еталонних форм природи; безумовна ж першість серед них належала видимому образу людини, що і призвело до укорінення ідей антропометризму – насамперед в античній архітектурі та скульптурі [310, с. 108–139]. У цьому й інших прадавніх суспільствах акт творення асоціювався з працею ремісника, художня творчість якого вважалася богонатхненною.

За доби Відродження художники, аналогічно до своїх побратимів Стародавнього світу, насправді вважали себе ремісниками [318, с. 18]. Вони доповнили античні постулати міметичної теорії щодо неодмінності наслідування форм та способів дії природи вимогами успадкування бездоганної манери «старих майстрів» та індивідуального художнього стилю тих нових митців-сучасників, хто цілковито зумів оволодіти творчими секретами античних кумирів [310, с. 139–167].

За Нової доби початок XVIII століття ознаменувався активними спробами диференціації мистецтв за рангами на основі «теорії смаку», яскравим представником якої був Д. Дідро [90] – один із перших, хто звернув увагу на мистецькі цінності ремесла. У XIX столітті провісником нових поглядів щодо суголосності мистецтва і ремесла став австрійський мистецтвознавець А. Рігль. Йому вдалося розмежувати суто декоративне (прикрашальне) і «вище» мистецтво (живопис, скульптуру, архітектуру) та рівноцінне їм «художнє ремесло». Загалом, тогочасна європейська наукова думка вже чітко поділяла види мистецтва на «красні» і «корисні». На відміну від ремесла, творчість стала позначати виробничу діяльність нетехнічного характеру. За такої диференціації колись тотожні терміни «техне» й «ars» відповідно розмежувалися в абсолютно окремі поняття «техніка» і «мистецтво». У тодішньому мистецтвознавчому тезаурусі дедалі частіше фігурують предмети ремесла, що наділяються ознаками художності, через що виникають такі нові поняття, як «промислове мистецтво» (*industrial art*), «прикладне мистецтво» (*applied art*) та «художнє ремесло» (*das Kunstgewerbe*).



На початку ХХ століття в умовах бурхливого розвитку дизайнерської творчості остаточно сформувалися ствердні позиції щодо аналогії мистецтва і ремесла. Так, будучи переконаним, що кожне високохудожнє досягнення розвивається на основі ремісничих умінь і навичок, В. Гропіус наголошував: «Не існує принципової різниці між художником і ремісником, художник – це ремісник вищого класу ... Без ручної праці не може обійтися жоден художник. Для нього це джерело творчої наснаги. Якщо молода людина, яка відчуває схильність до образотворчого мистецтва, почне свій шлях, як колись, із вивчення ремесла, вона не залишиться «непродуктивним художником» із неповноцінною художньою освітою, закінченість якої проявиться у повній майстерності, де вона і зможе довести свою перевагу» [75].

Однак надалі поширилася ідея тотального дизайну, матеріалізація якої призвела до втрати синтетичної єдності мистецтва і ремесла. Підхопивши її, відомий британський мистецтвознавець Р. Коллінгвуд проголосив тезу «Всіляке ремесло – це спеціалізована форма вміння» [318, с. 117]. Різницю між ремісником, митцем і справжнім генієм він вбачав у тому, наскільки він творець «природжений», «сотворений», тобто, чи отримав спеціальну підготовку або вишкіл. І хоча науковець вищість мистецтва над ремеслом не декларував, ця позиція все ж простежувалася в його розумінні ремісничого процесу, результати якого неіндивідуалізовані, та мистецької практики як виразника і збудника емоцій. Інший представник того часу – німецький філософ і мистецтвознавець М. Дессуар особливу увагу звернув на різницю між шириною категорії естетичного і звуженістю поняття художнього [319].

Полісемія в тлумаченні терміна «майстерність» пов'язана з двома іншими поняттями – «художність» та «образність». На думку І. Гончарова, мистецтво чомусь навчає, застерігає, переконує, відтворює істину в спосіб активного вияву почуттів і фантазії. Тому художник – це мислитель, але міркує він образами [57, с. 211].

Слід зазначити, що поняття «образ» позначає форму відображення й освоєння людиною об'єктів світу. Прикметник «художній» – це, передусім, якісна характеристика змісту слова «образ». «Художньо» – значить «майстерно», «зроблене

з великим досвідом», «уміло», «витончено». У цілому словосполучення «художній образ» постає як щось майстерно створене, але принципово персональне. Тобто, як слушно стверджує О. Рудницька, «поняття «майстерність» невідривне від конкретної особистості, а тому завжди має глибоко індивідуальний характер» [237, с. 13].

Як унаочнює рисунок 1.1, досягнення митцем-майстром провідних ознак художності твору мистецтва залежить від його естетичного смаку, талановитості, мистецької вправності, здатності забезпечити єдність змісту і форми композиції, згенерувати її новий авторський задум та адекватно його втілити в матеріалі конкретного різновиду мистецтва, що відбувається в спосіб мімезису (наслідування природі), чіткого структурування складників цілісності та яскравого вияву художнього образу. Усе це є детермінантою довершеності і технічної досконалості твору мистецтва.

Таким чином, поняття «художня майстерність» доцільно трактувати як провідну професійну індивідуальну якість митця у вимірах його непересічного естетичного смаку, талановитості, геніальності, умілості, вправності, ремісничості, мистецькості, артистизму, досвідченості та здатності захоплено продукувати об'єктивно-ціннісні твори, що мають провідні ознаки художності, естетичності, образності, досконалості, витонченості, шедевральності і досягаються завдяки наполегливій праці та під впливом професійної арт-школи за алгоритмом послідовного набуття основ майстерності, супермайстерності та метамайстерності.

## **1.2. Експлікація традиційного та інноваційного підходів до формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки**

У «Словопедії» лексема «експлікація» (з лат. *explicatio* – розплутування, пояснення, розгортання) означає наукове тлумачення, процес, у результаті якого розкривається зміст певної єдності, а її частини набувають самостійного існування і можуть відрізнятись одна від одної [253]. Вона виступає як вихідна для будь-якої

теорії процедура рефлексії, що передбачає концептуально-теоретичну відповідь на питання: «Що це таке?» [220].

Експлікація – це необхідна передумова до відкриття, що є частково емпіричним, частково раціональним процесом. Адже науковці спочатку намагаються з'ясувати і пояснити поняття у своїй свідомості, потім прагнуть застосувати його до фактів, які вони до цього ретельно досліджували, щоб визначити, чи може це поняття, що узагальнює факти, відповідати закону [250, с. 11–12]. Експлікація, пояснення, визначення, верифікація, як слушно зауважує Ф. Тихомірова, більшою мірою залежать від особливостей мисленнєвої діяльності, рівня теоретичного мислення, евристичних здібностей дослідника [269, с. 14].

Отже, експлікація є міждисциплінарною категорією і в контексті дослідження абсолютно придатна для пояснення традиційних та обґрунтування інноваційних підходів до формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін.

Тією інституцією, де впроваджуються наукові підходи до навчання мистецтву бути майстерним, є вища художня школа. На переконання В. Бабіяка, для ефективного і тривалого функціонування їй належить мати ознаки здорового стереотипу, стереотипу художньо-педагогічних традицій і, передусім, у царині оволодіння майстерністю художника. Науковець зазначає, що вона не лише сповідує неодмінне збереження і виважене розуміння традиціоналізму, але і схвалює прогресивні здобутки справжнього творчого пошуку [16, с. 206]. Однак для впровадження новітніх художньо-педагогічних ідей слід враховувати симбіоз креативно-теоретичного і предметно-практичного аспектів функціонування арт-школи, провідною функцією діяльності якої має бути позитивна зміна педагогічних засад формування основ художньої майстерності митця образотворчого профілю, у тому числі й учителя образотворчого мистецтва.

У контексті ухвалення й упровадження художньо-педагогічних новацій актуальним є вислів знавця і поціновувача мистецтва В. Гіляровського: «Щоб знаходити нове – треба бути в старому якщо не видатним, то досвідченим» [122, с. 11]. Такий канонічний методичний постулат передбачає

певний ступінь вишколу щодо досягнення відповідності найважливішій умові мистецтва – художності. Різна міра довершеності виконання образотворчої роботи дає змогу розрізняти справжній твір мистецтва і його аматорський рівень. Тому висока реміснична вправність є первинною ознакою для визнання виконавця мистецького твору майстром своєї справи, художником. Решта ж його домагань, приміром, естетичні, концептуальні, творчі тощо можуть бути дійсно істотними лише за умови майстерності.

Ретроспектива цього питання показує, що система навчання образотворчого мистецтва й осягнення учнями основ художньої майстерності з прадавніх часів переважно ґрунтувалася на копіюванні. Наприклад, наприкінці XIV ст. Ч. Ченніно початківцям-художникам надавав таку пораду: «Постійно трудись і насолоджуйся, змальовуючи найкращі твори, які зможеш знайти, виконані рукою великих майстрів» [3, с. 394].

В епоху раннього Відродження заняття копіюванням було традиційним при оволодінні художньою майстерністю, а згодом – основою обов'язкового підготовчого етапу студіювання художниками-початківцями різних видів образотворчого мистецтва за класичними зразками старих майстрів. Про це свідчить чимало історичних фактів. Італійський художник і педагог епохи Відродження А. Балесто вважав, що студіювання античних зразків і творів старих майстрів є єдино правильним методом навчання образотворчого мистецтва. «Усе зло, – пише він, походить від згубної звички, загальноприйнятої в усіх школах, – малювати не інакше, як лише за уявою, не навчившись спочатку рисувати і компонувати в гарних формах і за кращими зразками» [166, с. 65].

У «Словнику української мови» поняття «копія» визначено як «точне відтворення будь-чого, що цілком відповідає оригіналові» [252, с. 283]. Отже, процес копіювання є точним відтворенням обраного художнього зразка тими образотворчими засобами, яким було виконано його автором, із метою вивчення художніх особливостей образотворення і засвоєння художньої техніки майстра. «Копіюючи майстра, художник намагається зрозуміти і засвоїти художні

прийоми, технічні нюанси, способи створення кольорової гармонії, а потім, можливо, скористатися цим досвідом у своїй практиці» [334, с. 6].

Специфіку процесу копіювання достатньо ґрунтовно схарактеризував В. Фаворський: «Копія може бути механічною і може бути художньою, де, аналізуючи конструкцію копійованого твору, зрозумівши його художню сутність, зрозумівши, звісно, по-своєму, і з наголосом на те, що для нас тепер зрозуміло і реально, ми цю сутність і відтворюємо» [278, с. 285–286]. Художник був переконаний, що відтворення класиків дає змогу в новому аспекті розкрити художні форми, народжені епохою, у якій творив автор твору. Але при цьому, як слушно зауважує В. Ваняєв, щоб зробити вдалу копію, засвоїти манеру письма автора, потрібно відчувати себе в ролі і в дії цього митця, відчувати те, що відчував він у процесі образотворення, ніби з середини читати його думки, перейнятися твором, закохатися в нього. Такий підхід змушував учня мислити, розвивав не тільки око та руку, але і творчі здібності, виключав холодне дублювання оригіналу [39, с. 137]. Саме тому й донині актуальний відомий афоризм, що приписують Мікеланджело: «Хто вміє копіювати, той і вміє малювати». Із цим важко не погодитися, бо копіювання потребує неабиякого таланту, аналітичних здібностей, спостережливості, витримки, дисципліни, посидючості, художнього інтересу, захопленості оригіналом твору.

На переконання Л. Корницької, через копіювання та вивчення творів і техніки виконання полотен відомих майстрів відбувається процес залучення до високого мистецтва, пізнання і виявлення себе як художника, визначення тієї планки, до якої слід тягнутися. Дослідниця вважає, що таким чином набуваються потрібні художні навички, розширюється естетичний світогляд, виховується художній смак, зростає загальна і професійна культура. Вона дійшла висновку, що копіювання важливе в контексті вивчення художньої спадщини минулого, а тому цей метод необхідно впроваджувати у процес навчання художників. Його слід підтримувати і стимулювати, а найбільш вдалі студентські копії відбирати до методичного фонду [133, с. 36]. Окрім цього, слід додати, що для того, аби наблизитися до рівня славетних майстрів, студентам важливо знати методичний

алгоритм копіювання. Передусім, варто проаналізувати правила, прийоми і засоби побудови композиції обраного твору, потім індивідуальну манеру його виконання художником, і, зрештою, розкрити секрети його технічної майстерності.

Слушною є думка Л. Маслової, що «процес копіювання можна розглядати як лабораторію творчого досвіду» [165, с. 3]. «Ефективність використання методу копіювання у навчання, як переконливо стверджує Д. Сенько, виявляється не тільки в удосконаленні професійних умінь учнів, але і в розвитку уявлень про критерії художньої майстерності, формуванні творчих здібностей тих, кого навчають, залучення їх до справжнього мистецтва» [247, с. 66].

Таким чином, у процесі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва використання методики копіювання є надзвичайно важливим у контексті засвоєння художньої спадщини майстрів минулого і сьогодення, оскільки, завдяки власноручному відтворенню оригіналу полотна, гравюри, статуї тощо, вони не лише ознайомлюються із технічними прийомами виконання творів, але і переймають секрети художньо-творчої лабораторії майстра.

Важливим педагогічним принципом навчання мистецтву живопису, графіки і скульптури, осягнення естетичної цінності твору образотворчого мистецтва і художньої майстерності митця завжди визнавалося студіювання зразків художньої творчості й авторської методики художника-педагога. Про це свідчить вислів Р. Уоллейса: «Теорія мистецтва, за одним великим винятком, не мала великої цінності в очах молодих художників часів Леонардо: вони осягали її не із книг, а з вуст свого вчителя і спостережень за його повсякденною працею» [341, с. 48]. За таких умов наслідування завжди було засадничим принципом опанування учнем художньою майстерністю педагога.

Термін «наслідування» є перекладом латинського слова «imitation». У творчому контексті така дія за зразком є повторенням досвіду попередників із метою перевершити зразок, створивши власний твір високої художньої якості. На противагу копіюванню, наслідування є творчим використанням художньої

методології знаменитого майстра образотворчого мистецтва і передбачає певну аналогію щодо генерування задуму твору, художньо-технічної манери виконання.

Варіацією процесу наслідування є імітація як свідоме привласнення чужого досвіду й досягнень. Найчастіше така дія супроводжується компіляцією запозичених із репродукцій творів знаменитих художників творчих знахідок. Звісно, що останніх два способи мають більше корисний, ніж навчальний ефект. Але їхнє педагогічне значення може бути суголосним із копіювальним методом. Однак французький енциклопедист мистецької галузі епохи просвітництва Д. Дідро звернув увагу на відмінність імітації від копії. На його думку, в копії художник повинен передати всі помилки оригіналу, а в імітації ж навпаки, створити індивідуальний варіант картини в художній манері оригіналу [90]. Такі наслідування «з поліпшенням» ми знаходимо у Дітріха й інших художників його кола. Тому імітаційна картина вважалася такою ж оригінальною і цінною, як її прообраз.

Інша справа, якщо імітація ідентична підробці високоякісного художнього твору. А це вже є свідченням непересічного знання справи і таланту того, хто взявся ретельно відтворити артефакт за вільною манерою інтерпретації ідейно-художнього і сюжетно-жанрового мислення його автора з метою створення аналога, що розцінюється як справжній оригінал.

Слід зазначити, що окреслені методи навчання образотворчого мистецтва властиві авторським школам і творчим майстерням та мають неабияке значення для становлення основ художньої майстерності суб'єктів педагогічного процесу у вищій художньо-професійній школі.

В історичному контексті педагогічні принципи влаштування майстерень для підготовки художників набули певних трансформацій: відому ще за доби Відродження художньо-освітню схему «Я + Я» (передача знань, залежно від мотивації майстра, переважно спрямованої на професійну орієнтацію учня з певної художньої спеціалізації) з плином часу, зокрема наприкінці XVIII століття при Академії трьох шляхетних мистецтв було перетворено в схему «Я + Ми» (робота художника-педагога з групою учнів, що спрямована на становлення кожного з них як справжнього майстра). Внаслідок цього, як наголошує

Ю. Бобров, звільнившись від вузьких рамок спеціалізації в класах історичного, портретного, жанрового, батального і пейзажного живопису, учні вперше отримали можливість учитися мистецтву в майстернях під керівництвом відомих майстрів, де вони змогли відчувати смак до свободи творчості [33, с. 9]. При цьому чітко простежувалася методична замкнутість авторської художньої школи, через що художньо-педагогічною засадою функціонування навчально-творчої майстерні визнано принцип авторитетності педагога за критеріями його ерудованості, професіоналізму, захопленістю своїм художнім напрямом, інтерес до власного і студентського майбутнього, доброзичливість, вимогливість тощо.

Із середини ХІХ століття відбувся процес стагнації «академічної системи», який полягав у тому, що в художньо-професійних закладах освіти проголошено «доктрину офіційного мистецтва» з опорою на «копіювальний», «головний» і «натурний» класи художнього вишколу. Методи навчання того часу зберегли за формою стару відповідь на запитання «як учити?» Вона звучить так: «роби, як Вони», але «Вони» – це вже не лише «класичні» майстри, а й ретельно відібрані зразки мистецтва «великого стилю» всіх попередніх століть.

У контексті наукової методології формування основ художньої майстерності митця заслуговує на увагу спадщина П. Чистякова, який наголошував на тому, що найвище мистецтво часто починається саме в майстернях художників, де учні вчаться «під рукою свого вчителя». Найважливішим положенням у його педагогічній системі стала вимога єдності технічного боку мистецтва і теоретичних знань. Саме цим він позначав справжню художню майстерність і схематично виражав її формулою «знати» і «вміти», у якій знання – це усвідомлене сприйняття світу і те, що «дають століття», а вміння – вираження того, що було пізнано [282, с. 62–68].

Однією із помітних фігур на теренах розвитку традиційних педагогічних засад академічної школи був М. Самокиш – учень П. Чистякова. Основу формування художньої майстерності своїх учнів він убачав у ретельному вивченні природи та її осмисленому відтворенні: «Вчіться в природи, в музеях, один в одного» [198, с. 30].



Отже, професор вважав, що якості художньої роботи можна досягнути лише в процесі дуже наполегливого студіювання природи.

Академічну традицію навчання образотворчого мистецтва П. Чистякова також успадкував і збагатив І. Рєпін, який відстоював позицію щодо необхідності роботи художника-педагога над своїми творами при учнях (принцип співтворчості). При цьому він ставив акцент на кількості і якості виконаних учнями робіт, сформулювавши відповідний девіз: «Буде просто, якщо зробиш разів сто». Глибоко усвідомлюючи важливість належного навчально-методичного забезпечення художньо-педагогічного процесу, І. Рєпін також переконливо довів необхідність функціонування мистецького навчального закладу «на широких засадах із величезними засобами і всілякими посібниками, де вчать всієї премудрості взагалі» [37, с. 17].

Безпосередній учень П. Чистякова та І. Рєпіна Д. Кардовський також зробив вагомий внесок у методологію формування основ художньої майстерності митців образотворчого профілю. За словами В. Шухаєва, альфою й омегою педагогічної системи Д. Кардовського була натура й робота з природи. Це стало основною заповіддю, критерієм художніх цінностей для всіх, хто пройшов його школу. Адже він учив грамоті і ремеслу в мистецтві, вимагав від учнів уміння володіти формою [40, с. 7; 9]. Сам художник-педагог писав про один із основоположних принципів своєї художньо-педагогічної системи: «Всі пластичні мистецтва (архітектура, скульптура і живопис) оперують пластичною формою. Вивчення способів побудови форми на площині і є <...> наша арифметика... » [91, с. 194; 252–253]. Тобто художник-педагог запропонував та апробував ґрунтовні педагогічні засади наукового й аналітичного вивчення форми в процесі її зображення.

Як зазначав А. Яковлев, принцип викладання Д. Кардовського полягав у тому, що він, не намагаючись ламати природу своїх учнів, надавав їм свободу експериментів, пошуків, але водночас учив строгому аналізу поставлених завдань, логічному обґрунтуванню будь-якого творчого зусилля» [91, с. 102]. При цьому художник чітко розмежовував процес художнього вишколу від природи самого мистецтва. Про це свідчать його записи: «Я завжди відокремлював завдання школи від завдань мистецтва. У школі ви повинні вивчити те, що йде від закону

природи, а мистецтво йде не від природи, а від закону, який на основі природи відкрив сам художник. Але зрозуміти цей закон у школі неможливо, тому що учневі потрібно зрозуміти, передусім, речі, арифметично прості. Це неодмінна умова, яку я кладу в основу моєї системи» [91, с. 256].

Таким чином, означені та інші художники-педагоги успадкували і збагатили академічні методичні напрацювання своїх попередників. Водночас, за висловом М. Ростовцева: «У них дивним чином відбилася традиція і збереглася індивідуальність» [234, с. 154]. При цьому важливого значення у формуванні основ художньої майстерності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва вони надавали принципу особистого прикладу, оскільки це було процесом передачі нагромадженого досвіду. Саме завдяки цьому перед студентами відкрилася широка перспектива, до якої вони постійно прагнули, щоб досягнути висот у творчості й у професійному становленні.

Будучи сформованими як справжні художники, учені, педагоги завжди користувалися величезним авторитетом у своїх вихованців. Підтвердженням цього слугують слова авторитетного художника-педагога В. Іттена: «Моя захопленість предметом передавалася учням і викликала ефект співтворчості та спільного розуміння того, про що я говорив. У самому процесі викладання є особливо цінні миті, коли ти раптом відчуваєш як у тому чи тому учневі починають відкриватися глибини його душі, і він сяє внутрішнім світлом...» [109, с. 8].

Звісно, що в процесі образотворчого вишколу студентів художники-педагоги намагалися уникати нав'язування їм своїх творчих уподобань. Але для них особистий приклад був надзвичайно важливий, адже помічали те, що сумлінний студент, прислуховуючись до їхніх порад під час майстер-класу, був здатним наблизитися до бажаного результату. Саме тому в ході навчально-творчих занять, окрім художньо-педагогічних настанов, наставники самі активно виконували те саме завдання, що і студенти, яким, завдяки цьому, стало можливим активно наслідувати їхні художньо-творчі манери і технічну вправність. При цьому, навчаючи студентів за педагогічними принципами майстер-класу, художники-педагоги підлягали постійному професійному самовдосконаленню.

Про це свідчить вислів П. Чистякова: «Професор тут, кожен день із початку й до кінця навчаючи інших, – сам учиться» [295, с. 448].

У термінолексемі «майстер-клас» (англ. *masterclass*) міститься два поняття, що розкривають її сутність: «*master*» – фахівець, який досягнув високого мистецтва у своїй справі; «*class*» – заняття, урок, семінар, що проводиться викладачем для тих, хто хоче поліпшити свої практичні досягнення з конкретної дисципліни. Отже, майстер-клас – це яскраво виражена форма учіння в майстра, який передає учням свій досвід, майстерність шляхом прямого і коментованого показу методів і прийомів роботи.

На переконання Г. Гуртової, майстер-клас є інтерактивною формою організації навчального або демонстраційного заняття, передача професійного досвіду, послідовні дії, що ведуть до заздалегідь вивіреного результату, проведений фахівцем цикл занять з удосконалення професійної майстерності [77, с. 162]. В інтерпретації Н. Розіної, майстер-клас є «сучасною формою проведення навчального тренінгу для відпрацювання практичних навичок за різними методиками і технологіями з метою підвищення професійного рівня та обміну передовим досвідом учасників, розширення кругозору та залучення до новітніх областей знання» [232, с. 8].

Згідно з окресленими визначеннями, цілком очевидно, що майстер-клас здавна був дидактичним принципом і водночас педагогічною формою передачі педагогом власного досвіду образотворення як зразка для наслідування учнями художньої майстерності.

Слід зазначити, що найважливішими критеріями підготовки майстер-класу з будь-якої образотворчої дисципліни у вищій школі є його вмотивованість, презентативність, ексклюзивність, прогресивність, технологічність та ефективність у способах передачі педагогом художньої майстерності, демонстрування методичної системи виконання роботи, а також здатність адекватно оцінити досягнуті результати. У цьому контексті варті уваги запропоновані в публікації Заслуженого діяча мистецтв України Ю. Самойленка [242] інструктивна, експрес-навчальна, тренінгова, презентативна, самореалізаційна, колективно-творча, розважальна й арт-

терапевтична функції майстер-класу, що значно розширюють поле його розуміння як особливо значущої методичної системи.

Інший цінний досвід художньо-педагогічної класики стосується методики формування основ художньої майстерності митця, що ґрунтується на принципі визнання дуалістичної основи мистецтва в єдності його духовно-емоційного і наукового складників. На користь цього твердження слугує теза М. Ростовцева: «Карраччі вважав, що досягнення висот у мистецтві живопису, передусім, залежить від правильного наукового обґрунтування окремих положень рисунку і живопису» [233, с. 88]. Такий науковий базис навчання образотворчих дисциплін набув поширення в системі мистецької освіти різних країн світу аж до наших днів. Це пояснюється тим, що справжній художник-майстер для своєї успішної роботи, окрім непересічних умінь із рисунку, живопису, скульптури і композиції, повинен володіти теорією та практикою різних галузей знань.

Отже, пройшовши традиційний академічний вишкіл, представники класичної художньої педагогіки завжди прагнули якнайкраще відтворити художні образи, що завдяки науковим винаходам, продукуванню нових матеріалів та вдосконаленню художніх технологій із часом набули трансформацій у напрямі від реалістичних до стилізованих чи абстрактних змістоформ. Саме це стало поштовхом до пошуку нових педагогічних засад формування основ художньої майстерності суб'єктів мистецько-педагогічного процесу.

На зміну класицизму з його академічним реалізмом у ХХ столітті прийшов модернізм, під яким, як правило, розуміють сукупність напрямів мистецтва, об'єднаних ідеєю прогресу [54, с. 364]. У широкому історичному контексті він позначав культуру заперечення в термінології антитрадиціоналізму, що функціонувала за принципом розриву з усталеним академічним художнім досвідом. Наслідками цього став занепад академічних педагогічних засад формування основ художньої майстерності фахівців образотворчого профілю.

На відміну від принципу образотворення, що полягав у тяжінні мистецтва до реального життя, конкретної людини, природи і панував до кінця ХІХ століття, у першій чверті ХХ століття відомим німецьким скульптором і теоретиком мистецтва

А. Гільдебрандтом у книзі «Проблема форми в образотворчому мистецтві» аргументовано кардинально нове положення, що художник, який добивається враження подібності з натурою, повинен усе далі йти від її пасивного споглядання та перетворити ці враження в цілісно-сутнісний образ. Однак для успішної художньо-педагогічної реалізації цієї ідеї бракувало того єдиного принципу навчання, який давав би змогу у молодого митця формувати ґрунтовні навички майстерності, домагатися безумовної грамотності, що передбачає справжній художній вишкіл і розвиток на цій основі творчої індивідуальності учня [325].

У перші роки після трагічних подій Жовтневої революції 1917 року в більшості художніх шкіл, що функціонували на території колишньої Російської імперії, виявився колосальний антагонізм до всього, що асоціювалося зі старим світом. Саме через це художньо-педагогічна система навчання образотворчого мистецтва зазнала руйнівних змін. Чимало прогресивних постатей того часу були переконані, що для побудови «нового» необхідно знищити «старе». «Ми віщували в своїх виступах повалення всього академічного мотлоху і плюнули на вівтар його святині..., прийшли, щоб очистити особистість від академічного начиння, випалити в мозку цвіль минулого...» – гучно заявляв К. Малевич [159, с. 28]. Такого роду гасла проголошено, незважаючи навіть на те, що їх автори мали академічний вишкіл художньої майстерності.

Через реалізацію свіжих ідей надалі відбувся процес зародження, формування та розвитку новаторських течій у графіці, живопису, скульптурі, архітектурі та інших видах образотворчого мистецтва. Тому перед «художньою школою» порушено актуальну проблему – пошук такого методу викладання, який би мав наукову основу і був універсальним для всіх видів художньої творчості. І цього вдалося досягнути завдяки розробленню на базі ВХУТЕМАСУ (Росія), Баухаузу (Німеччина) та інших закладів мистецької освіти такої нової навчально-методичної форми в художньо-професійній освіті, як пропедевтичний курс, що призначений для людей із різним рівнем образотворчої підготовки й охоплював спеціальні завдання з композиції, кольорознавства і формотворення.

Унаслідок реалізації принципово відмінних від класики мистецьких ідей, тотального проникнення авангардних художніх течій у систему художньо-професійної підготовки фахівців образотворчого профілю художньо-педагогічні традиції студіювання академічних дисциплін поступово витіснялися новими тенденціями. Одним із головних новаторських досягнень у художній освіті того часу стала методологія науково-аналітичного підходу до мистецтва. Художник-педагог набув статусу науковця-дослідника, який разом зі студентами проводив «лабораторні дослідження» щодо роботи з кольором і формою, вивчав і аналізував сучасне мистецтво. Але разом із цим виникала нагальна проблема розроблення інноваційних форм і способів виконання навчально-творчих завдань. Для її розв'язання у 1922 році в Інституті художньої культури (м. Москва) організовано педагогічну секцію, перед якою поставлено конкретні завдання: створення методики викладання фахових художньо-професійних дисциплін на основі врахування передового педагогічного досвіду членів секції; підготовка підручників і наочних посібників із методики викладання «конструктивного й образотворчого мистецтва» [98, с. 25–28].

Тим часом і в інших європейських країнах відбулися аналогічні зміни в мистецькій освіті. У цілому традиційний процес формування основ художньої майстерності майбутніх фахівців образотворчого профілю на академічних педагогічних засадах набув іншого формату, у якому переважало студіювання ними основ композиції, вільне володіння формою і кольором як провідних та універсальних категорій будь-якого виду художньої творчості. При цьому уніфікованою технологією визнано колажування (фр. collage – наклеювання).

За твердженням А. Ануфрієвої, модерністський підхід до колажування ґрунтувався на принципі машинерії як процесу компоновання цілого з різномірних деталей. Дослідниця вважає, що це спосіб організації внутрішнього простору твору, мета якого – руйнація цілісної картини традиційного зорового сприйняття, розщеплення її на окремі фрагменти [6, с. 173–174]. Вона дійшла такого важливого висновку: «Колажне мислення унікальне тим, що здатне в найкоротший час створити цілісний образ і розщепити ціле на крупіці, поєднати непоєднуване, бачити сенс і

глибину в простому. Процес колажування надає унікальну можливість серед мозаїчного світу відчутти себе творцем-володарем, повелителем інформації, смислів, матеріалів, що дуже важливо для особистості художника» [6, с. 174].

Відомо, що методом колажування активно послуговувалися чимало відомих художників-модерністів у процесі навчання студентів графіки (А. Родченко та ін.), рисунку і живопису (І. Іттен, В. Кандинський, П. Клеє, К. Малевич та ін.). Як виявилось, колаж мав цінні виразні можливості, серед яких: чіткість силуетної конфігурації декоративної й образотворчої форми елементів композиції і твору; вільна і багата варіативність локального кольору і його поєднань для вдалого колористичного рішення всього твору, мобільність у складанні композиції твору з готових елементів; залежність художньо-образного змісту твору від взаємодії між фігурами в просторі композиційного формату; використання фактури, що, поряд із кольором і формою, надає твору певного емоційного забарвлення та сприймається тактильно і візуально; використання різноманітного матеріалу, що дає змогу виявити і зіставити особливості та можливості різних виразних засобів в одному творі [41, с. 107]. Саме тому колажування призначене для імпровізації й отримання гостроти образу за рахунок зіткнення, на перший погляд, несумісних елементів, стилів, підходів, поєднання непоєднуваного.

Таким чином, колажування слід розуміти як один із принципів художньої творчості, що сприяє розвитку уяви, просторового мислення, колористичного сприйняття, естетичного смаку, абстрактного, конструкторського і креативного мислення. Завдяки цьому, є змога створювати нові й оригінальні твори мистецтва.

У період історичної доби, коли відбувся найбільш гострий і критичний аналіз модерну, його методологічних постулатів і наукових парадигм, виникла нова стратегія постмодернізму, що зародилася в царині художньої літератури і мистецтва США наприкінці 40-х – початку 50-х рр. ХХ ст. як своєрідна реакція на традиціоналізм [266, с. 28]. При цьому постмодернізм позиціонується як продовження, так і подолання модернізму. Його представники остаточно відкинули страх перед наслідуванням, несамостійністю, перед використанням уже відомого. У мистецтвознавчому контексті він розглядається як новий художній стиль, що

відрізняється від модернізму поверненням до краси як реальності та іронічним переосмисленням традицій. Подальше їх збереження і примноження, окрім тренувального ефекту у формі набуття ремісничої вправності, мало і розвивальне значення в плані творчої самореалізації митця.

У зазначеному аспекті всім, хто прагне стати художником, слід процитувати пораду С. Далі: «Навчись, передусім, рисувати і писати так, як старі майстри. Потім можеш робити, що хочеш, і кожен буде тебе поважати» [89, с. 40]. Але, на жаль, навіть найдосвідченіший художник-педагог не в змозі гарантувати своєму вихованцю творчий успіх. У його розпорядженні є лише один рецепт – наполеглива праця. Таку категоричність підтверджує відомий афоризм С. Далі: «У лінії шедеврів немає». Але, як показує практика, у навчально-виховному процесі студенти часто не вміють учитися, лінуються, не розуміють, у якому темпі треба працювати, щоб освоїти той чи той навчальний курс. Тому доречною є настанова Дж. Рескіна: «Насамперед треба намагатися, щоб жодна година, жодна хвилинка не проходили у неробстві, яка подібно отруті, всмоктуючись у нашу плоть і кров, перетворюється в звичку, що отруює нудьгою все ваше життя. Людина, яка звикла до праці, завжди бадьора, весела, енергійна і, якщо її енергія розумно спрямована, може до кінця кожного дня сказати, що цей день прожитий недаремно» [228, с. 15].

Ретроспектива традиційного підходу до формування художньої майстерності митця образотворчого профілю показує, що протягом різних історичних епох виникали певні новації, однак з часом вони набували статусу традицій. Безумовно, завдяки використанню значущої мистецько-педагогічної спадщини минулих епох, сучасний художник-педагог здатний допомогти своєму вихованцю сформувати основи художньої майстерності, якщо їхня спільна навчальна праця має творчий характер і зорієнтована на досягнення «вершин» у сенсі рисувати і писати, як майстри класичного образотворчого мистецтва.

Інша важлива інтенція – захопленість заняттями обраним видом образотворчого мистецтва. Таку тягу не слід вважати просто працелюбністю, що є навмисним зусиллям, необхідністю. Усвідомлення супернеобхідності породжує пристрасть – генетичну рідкісну якість людей, так званих пасіонаріїв, успіх



художньо-творчої діяльності яких залежить від благоговіння перед працьовитістю. Проте, працелюбство як самоціль стає малопродуктивним, якщо воно ґрунтується лише на переконанні про виключну важливість тренувальних вправ та недооцінюванні інтелектуальних образотворчих дій у формі спостережень, зіставлень, теоретичних схем, експериментів тощо. У цьому контексті доречним є твердження відомого сучасного американського художника-педагога Р. Хейла: «Рисунок, як і будь-яка інша навичка, – це здатність думати одночасно про кілька речей. Оскільки більш-менш усвідомлено міркувати можна лише про щось одне, решта якостей, необхідних для малювання, повинні бути засвоєні автоматично. Таким чином, процес навчання рисунку полягає в засвоєнні певної кількості матеріалу на підсвідомому рівні, на рівні користування навичкою як інструментом» [324, с. 13].

Щоб бути здатним продуктивно міркувати, необхідно постійно підкріпляти свої думки художньою практикою, результативність якої зумовлюється свідомою постановкою її чітких цілей і завдань, динамікою засвоєння знань і їх практичного застосування і навчання відповідного «зоні найближчого розвитку студента». Усвідомлення цілей і завдань художньої практики позбавляє від механічного змалювання з натури, привчає творити, розмірковуючи. Це осмислене, «наукове» малювання, у якому майбутній художник-педагог, не обмежуючись відтворенням зорової подоби, створює іншу реальність у художній формі. У зв'язку з цим, Д. Кардовський наголошував, що, завдяки усвідомленому навчанню, учні, осягаючи прості художньо-дидактичні речі, ліплення форми, колірні завдання, увесь час дивилися далі цього, увесь час передчували мистецтво [118, с. 117–118].

Усвідомленню діяльності завжди передують, що саме і в який спосіб слід виконувати. Проте часто трапляється, що теоретична необізнаність компенсується меседжами про талант, інтуїцію, натхнення тощо. Натомість теорія покликана осягнути сутність предмета. А це є необхідною умовою навчання. Щоправда, опановуючи теорію, необхідно докласти чимало розумових зусиль, на що нерідко не вистачає вмотивованості, старанності і часу через брак почуття насолоди від такого роду інтелектуальних занять. Найчастіше отримати задоволення реально

можливо від очікування запланованих результатів художньо-творчої праці. У разі, якщо бажане не відповідає дійсності, доводиться констатувати завищені домагання і нездатність передбачити траєкторію власного поступу. Причиною цього є непродуктивне креативне мислення, розвитку якого сприяє глибоке знання теоретичних положень різних видів образотворчого мистецтва та творчих методів образотворення. Саме це складає проблемне поле експлікації інноваційного підходу до формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.

Споконвічною проблемою розвитку суспільства є співвідношення консерватизму та новаторства в усіх його культурних сферах, у тому числі і в галузі мистецької освіти. Її розв'язання супроводжується невпинною боротьбою традиційних і новітніх методичних засад фахової підготовки митця образотворчого профілю, у тому числі й художника-педагога.

У сучасному науковому обігу міждисциплінарний термін «новація» (лат. *novatio* – оновлення, зміна) використовується в контексті соціальних, культурних, мистецьких, освітніх та інших трансформацій і в широкому розумінні позначає «реальний спосіб заперечення консервативних або віджитих елементів соціокультурного досвіду людства, оновлення або якісні зміни застарілих тенденцій, структур, положень і продуктів людської соціокультурної діяльності, які вичерпали резерви позитивного розвитку» [178, с. 7].

У вузькому значенні новація трактується як продукт інтелектуальної діяльності людей (нові ідеї, теорії, відкриття, винаходи, технології тощо), оформлений результат фундаментальних, прикладних чи експериментальних досліджень у будь-якій сфері людської діяльності, спрямований на підвищення її ефективності [261, с. 31].

В обох випадках ця категорія стосується когнітивних процесів евристичного і креативного мислення особистості чи колективу, спрямованого на здобуття раніше невідомих знань у певній галузі пізнання. Однак не всі, навіть оприлюднені, нові знання стають доцільними для їх реалізації на практиці. Вони можуть бути

поштовхом для докорінної зміни чогось лише тоді, якщо набули інноваційних ознак. Саме тому слід розрізнити семантику понять «новація» та «інновація».

Слово «інновація» (з лат. *inovatio*: *in* – в; *novus* – новий) означає відновлення, оновлення, зміни, нововведення. У словнику «Науково-технічний прогрес» лексему «інновація» визначено як «результат творчої діяльності, спрямованої на розроблення, створення і поширення нових видів виробів, технологій, упровадження нових організаційних форм і т. ін.» [174, с. 80]. У психологічному трактуванні її смисловий акцент зосереджено на характеристиці суб'єкта інноваційної діяльності, результативність якої зумовлює значущі зміни в соціальній практиці [224, с. 139]. Із цього випливає, що інновація неодмінно охоплює послідовний процес винаходу нового, його ухвалення, практичне застосування і поширення суспільною свідомістю.

У «Енциклопедії освіти» інновація тлумачиться як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Вказується на комплексне значення поняття «інновація», оскільки воно складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [94, с. 338]. Аналогічне трактування цієї дефініції міститься в дослідженні І. Коновальчука: «Інновація – це цілеспрямований, спеціально технологічно організований, керований процес практичної реалізації суб'єктами інноваційної діяльності нових ідей, теорій, технологій із метою зміни педагогічної системи та переведення її на якісно новий рівень функціонування і результатів [129, с.15]. Звідси, цілком резонно стверджувати, що без новації не може відбутися інновація.

Стосовно освітньої галузі доцільно взяти до уваги достатньо виважену диференціацію означених понять, що міститься у фундаментальній науковій праці В. Паламарчук «Першооснови педагогічної інноватики». Так, новацію авторка вважає наслідком творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці, а інновацію – результатом зародження,

формування і втілення нових ідей. Дослідниця наголошує, що саме реалізація нових ідей є ознакою, за якою відрізняють інновації від власне новацій. Якщо педагог відкриє принципово нове – він є новатором, якщо трансформував якусь нову ідею в практиці – інноватор [189, с. 53]. З огляду на це, в освітньо-діяльнісному контексті новацію слід розуміти як засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновацію – як результат освоєння цього засобу.

У праці Дж. Боткіна «Інноваційне навчання» міститься таке визначення: «Інновація – це постійне прагнення до переоцінки цінностей, збереження тих із них, які мають незаперечне значення, і відкидання тих, що застаріли» [36, с. 41]. Цей зміст дефініції засвідчує парадоксальність одночасного відторгнення традиції та її зв'язку з певними новаціями.

Сутність термінів «новація» та «інновація» неодмінно протиставляється і водночас пов'язується з поняттям «традиція» (із лат. *traditio* – передача, переказ, передане), що охоплює «складний механізм відтворення і передачі досвіду минулих поколінь» [178, с. 7]. «Завдяки традиціям, людство засвоює культурний досвід поколінь шляхом відтворення ідей, цінностей, способів світосприйняття тощо» [5, с. 62].

Категорія традиції часто асоціюється з постійністю, незмінністю і навіть зі словом «стереотип» (із грец. *Στερεός* – твердий + *τύπος* – відбиток) – заздалегідь сформована людиною розумова оцінка чого-небудь. Саме через це її природа суперечлива – вона виступає і як необхідна умова збереження «зв'язку часів», наступності і стійкості людського буття, та може виглядати як апологія минулого, часом як синонім «відсталості». Звертаючи на це увагу, Є. Шацький зазначає: «Одні вбачають у традиції більмо в очах людства, інші вважають традицію очима людства» [298, с. 210]. Проте, як слушно наголошує Т. Кафаров, «людина – єдина істота, здатна до невпинного новаторства» [120, с. 144]. Тому новаторство може мати значення, якщо воно ввійде в традицію, впишеться в її контекст. Розвиток культури є діалектичним процесом створення нового на основі досягнень минулого досвіду культурної діяльності. Таким чином, гармонія між традиціями і новаторством – обов'язкова умова цього розвитку.

У контексті діалектики художньо-педагогічних явищ традиції і новації можуть взаємодіяти не лише у формі конфлікту, але і симбіозу або синтезу. Про це свідчить позиція А. Дерев'янка: «Традиції можуть виступати не гальмом, а основою, фільтром, трампліном новацій... Ціннісні і технологічні якості традиції, переходячи в інновації, зберігають важливу для культури наступність. Будь-яка традиція колись була новацією, а будь-яка новація, у разі успішного впровадження, приречена стати традицією» [87]. Зважаючи на це, експлікація інноваційного підходу до формування основ художньої майстерності митця образотворчого профілю, у тому числі і художника-педагога, є наріжними каменем сучасної мистецької освіти.

Динамічний розвиток сучасних цифрових технологій потужно впливає практично на всі сфери культурного життя суспільства, зокрема і на мистецтво. Змінюються способи і прийоми роботи живописців, графіків, скульпторів, реставраторів, майстрів декоративного мистецтва, архітекторів і дизайнерів, трансформуються процеси сприйняття їхніх творів. Стрімко виникають нові гібридні жанри візуального мистецтва, що вимагає глибокого осмислення художньої методології їх створення і впровадження ефективних методів електронної дидактики.

Гіпотезу про можливість виникнення цифрової форми мистецтва засвідчили судження В. Кандинського з приводу абстрактної форми. Художник вважав, що при її подальшому розвитку як засобу виразності та еволюції зорового сприйняття неодмінно з'являться точні категорії, котрі з часом будуть безумовно досягнуті за допомогою вимірювань. На його переконання, числове вираження стане неминучим [326, с. 24]. Із плином часу підґрунтям для інтенсивного розвитку віртуалізації образотворчого мистецтва стали такі художні течії, як дадаїзм (актуалізація парадоксів, нонсенсів, пародій із використанням позахудожніх засобів), «Флюксус» (змішування мистецьких засобів і дисциплін) та концептуалізм (пряме фіксування ідей-концептів, що не мають чіткої художньої форми). Цьому також сприяли зусилля художників, спрямованих на досягнення численних естетичних ефектів за допомогою використання технічного інструментарію (фотоприладів, лазерних і голографічних

установок, обчислювальної апаратури та комп'ютерів тощо). У другій половині ХХ століття в межах певних часових періодів сформувалися такі різновиди, як кібернетичне, інформаційне та цифрове мистецтво, що на теренах сучасності набуло стрімкого розвитку.

На переконання Д. Лопеса, до цифрового мистецтва належать художні об'єкти, які створені за допомогою комп'ютера і мають ознаки художності, є результатом творчої діяльності та уніфікованим цифровим кодом формування нових способів виконання творів уже наявних видів мистецтва [329, с. 63]. При цьому провідна характеристика художності має два значення: 1) родова ознака мистецтва з властивою йому образністю пізнання та співпереживань; 2) міра естетичної досконалості твору, відповідність його змісту формі. Художність стає істинною там, де маємо високий вияв таланту, перетворення на виразний естетичний знак змісту і форми, витонченість смаку і майстерність митця [96, с. 148–149]. У віртуальному контексті вона є свого роду «відбитком», утіленням високого смаку майстра в його творі, але за умови, що він вільно володіє технічними навичками продукування художнього образу комп'ютерними засобами.

Слід зазначити, що в теорії цифрових мистецтв із-поміж інших нових термінів до наукового обігу введено поняття «цифрове образотворче мистецтво», що, за визначенням С. Єрохіна, є формою реалізації характерних для нього художніх методів і прийомів із використанням цифрових технологій [95, с. 32]. За класифікацією науковця, виконання цифрового твору образотворчого мистецтва відбувається неавтоматизованим (технічним), автоматизованим та штучним способом.

Як найбільш відкрита система, цифрове образотворче мистецтво розвивається в глобалізованому контексті. Узаємодіючи з його традиційними видами і жанрами, воно продукує гібридні твори, для яких характерні віртуальні і матеріальні ознаки. Перша з них уможливорює зміну первинно згенерованого художнього образу; друга – його чітку фіксацію в просторі і часі. Оскільки будь-яка комп'ютерна арт-програма сама собою не здатна створити художній образ, а традиційні образотворчі техніки не мають можливостей гнучкості і точності цифрового середовища, то лише їх поєднання у творчій роботі митця дає змогу

підняти на вищий щабель своє художнє мислення за параметрами ширини оперування і повноти відтворення образності для досягнення неочікуваного, оригінального та об'єктивно цінного мистецького твору.

Із окресленого випливає, що вчитель образотворчого мистецтва, неодмінно має володіти як традиційним, так і новітнім цифровим образотворчим інструментарієм із метою технологічної оптимізації процесу створення високопробного художнього твору. Саме тому нині трапляються поки що поодинокі спроби впровадити у процес фахової підготовки студентів-образотворців нові дисципліни, такі як: «Цифровий рисунок», «Цифровий живопис», «Цифрова скульптура», «Цифрова композиція» тощо. Їх студіювання має на меті досягти створення навчально-творчих художніх електронних зображень завдяки використанню суб'єктами педагогічного процесу комп'ютерних імітацій традиційних інструментів художника. Майбутнім учителям образотворчого мистецтва це дає змогу розширити і втілити свої образотворчі ідеї, скоротивши при цьому чимало академічного часу. Також у них відкривається перспектива виробити свою творчу манеру, індивідуальний художній метод чи стиль.

Таким чином, у сучасних мистецько-освітніх умовах арт-педагогічний процес організації продуктивної навчально-творчої діяльності студентів ґрунтується на новому інформаційно-технологічному підході, що полягає в комплексному опануванні графічної, живописної, формотворної і композиційної грамоти з метою формування їхньої здатності у віртуальній формі майстерно втілювати авторський задум різножанрових художніх творів електронного формату. Цей процес передбачає технологічну етапність щодо нагромадження візуальних електронно-інформаційних артефактів, використання технічних ресурсів цифрового образотворчого мистецтва і застосування його художньо-інструментальних засобів, притаманним сучасним комп'ютерним арт-програмам.

Безумовно, що академічному підходу до формуванні основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва завжди був властивий консерватизм. Тому його усталені методи не можуть підлягати надто частим і

кардинальним змінам, що стають загрозою через втрату набутих століттями арт-педагогічних традицій. У зв'язку з цим, варта уваги позиція науковців В. Вітмана та О. Казакової про те, що з академічним рисунком і живописом має відбутися «коеволюція» – пристосування їх до сучасних технологій [43, с. 4]. Однак, як слушно наголошує А. Беліц-Гейман, процес застосування комп'ютерних технологій у методиці і в художній практиці не може відбуватися безконтрольно, спонтанно, без будь-якої науково обґрунтованої систематизації, а часом (що є найбільш небезпечним) на заваду базовим цінностям класичної художньої педагогіки [29, с. 1].

Використання сучасних технологій цифрового мистецтва у поєднанні з традиційними академічними методами студіювання фахових дисциплін стає інтегративним дидактичним підґрунтям у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. При цьому первинною має бути опора на художньо-практичний досвід, набутий у майстернях рисунку, живопису, графіки, скульптури. В умовах цифровізації такий досвід є основою для оволодіння специфічним художнім інструментарієм, матеріалами і техніками, завдяки яким стає можливим вироблення принципово нового творчого методу митця на основі змішаних цифрових і нецифрових технологій для надання свободи в застосуванні будь-яких засобів для продукування художнього твору. Як слушно наголошує Л. Гусева, це дає змогу збагатити арсенал виражальних засобів образотворчого мистецтва, розширити межі розуміння сучасного художнього простору, а також спрямувати процес образотворчої підготовки на те, щоб студенти за наявності великої кількості інформації, глобальної комунікації навчилися бути самокерованими і міцно засвоїли принципи творчої діяльності [78, с. 99].

Отже, внаслідок інтеграції методик навчання класичного і цифрового образотворчого мистецтва у фаховій підготовці студентів закладів вищої мистецько-педагогічної освіти з позиції інноваційного креативного мислення, достатньо прогнозовано розгорнеться широка перспектива відкриття безмежних можливостей для матеріального та віртуального втілення художньо-творчих ідей. Головною ланкою цього процесу має бути оновлення мети, змісту, організаційних



форм і методів та технологічне переоснащення навчального процесу при опануванні студентами фахових дисциплін. Тобто необхідно впровадити кардинально нову мистецько-освітню систему формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

У цифровому образотворчому мистецтві інструментарій окремих комп'ютерних програм придатний для художньої творчості на зразок технологій олійного чи акварельного живопису. Часто це зумовлює автоматичне перенесення методик навчання традиційних художніх технік станкових видів образотворчого мистецтва у площину комп'ютерних технологій. Безумовно, наявні графічні програми містить значну кількість художніх інструментів (олівець, пензлик, аерограф, ластик тощо), засобів художньої виразності (крапка, лінія, пляма, штрих, тон, світло, тінь, колір, форма тощо) та імітаційних ефектів (фактура полотна, акварельні патьоки і мазки, градієнти, текстура каменю, деревини, мозаїки тощо), що дає змогу будь-якому користувачеві вільно маніпулювати ними для досягнення бажаної результативності у створенні цифрового арт-об'єкта. Однак принципова відмінність цифрового мистецтва від традиційного полягає в тому, що екран монітора не підміняє собою аркуш паперу чи полотна. Він, передусім, є простором синтезу зорової інформації, що підлягає будь-яким змінам у часі. При цьому цифровий художній образ має динамічні характеристики взаємодії між користувачем і програмою.

Слід зазначити, що наявний у комп'ютерних програмах інструментарій для досягнення численних візуальних ефектів постійно оновлюється і вдосконалюється. Опанування його – це копіткий процес старанного тренування, що вимагає від користувача напруження розумових сил для запам'ятовування й доведення до автоматизму основних, допоміжних і специфічних автоматизованих операцій з їх численними розгалуженнями на окремі візуально-трансформаційні ефекти. При цьому моторика кисті руки з використанням клавіатури чи миші часто не збігається із запланованими завданнями щодо реалізації задуму твору, що призводить до створення випадкових візуальних форм із їх подальшою невідповідністю бажаній змістовій наповненості художньої композиції. Зважаючи

на це, у процесі навчання цифрового образотворчого мистецтва головний акцент доцільно ставити не лише на методиці максимального засвоєння постійно оновлюваних програмних засобів, що неодмінно супроводжуються інструктивними матеріалами для оволодіння необхідними операційними діями, але і на методиці розвитку креативного мислення, вдосконалення творчих методів роботи на засадах активізації просторової уяви, абстрагування й узагальнення художніх образів, нагромадження й аналізу інформації та інтерпретації, систематизації і синтезу нових уявлень.

Отже, цифрові технології проникають у традиційні види образотворчого мистецтва, експлікуючи нові підходи до розуміння феномена художності. За таких обставин вихолощується школа академізму. Тому нині актуалізується питання щодо розроблення і впровадження кардинально нової методичної системи формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, для чого поступово складаються відповідні передумови.

Перша умова стосується перцептивного аспекту особистісного розвитку сучасного майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, у перебігу якого явно відчувається базова перебудова сприйняття навколишньої дійсності. Це пов'язано з шаленою швидкістю потоку свіжої інформації, що дедалі активніше впливає на формування його «кліпового мислення» як енергійної субстанції нівелювання звичних потреб споглядати класичні твори живопису, графіки чи скульптури музейного формату. Натомість культивується автоматизм їх перегляду на цифрових носіях, що надто обмежує глибину чуттєвого проникнення в їх художню форму, зміст, фактуру, матеріальність, духовну цінність тощо.

Друга умова – проникнення сучасних методів образотворення у класичне мистецтво і поява нових художніх матеріалів та інструментів, що змінюють технологічну основу твору. Так, похідні вуглецевих речовин, що цілком відмінні від натуральних (спиртова чи казеїнова туш, олійні фарби, акварель, пастель, глина тощо), збагачують матеріальні засоби образотворчого мистецтва синтетичними аналогами (гелієві чорнила, акрилові фарби, поліефірні смоли, пластик та ін.). Звісно ж, часто незамінним інструментом образотворчого

мистецтва стає комп'ютер, що невпинно переоснащується новітнім цифровим обладнанням і забезпечується постійно вдосконалюваними програмами.

Третя умова – виникнення й еволюція нового виду образотворчого мистецтва – цифрового, що є формою реалізації характерних для нього неавтоматизованого (комп'ютер виконує функцію «продовження руки художника»), автоматизованого (технічна й естетична алгоритмізація процесу продукування художніх творів) та штучного (управління організацією творчого процесу машиною, комп'ютером, роботом тощо) художніх методів [95].

Сучасне цифрове образотворче мистецтво представлено такими видами: псевдоцифрове – твори, що виконані за допомогою традиційних образотворчих матеріалів, але вони існують у комп'ютерному віртуальному середовищі; суто цифрове – твори спродуковані з використанням тільки цифрових технологій; цифро-традиційне – синтез цифрових і традиційних технологій, при яких завершальний етап роботи над художнім твором здійснюється за допомогою звичних технік образотворчого мистецтва; традиційно-цифрове – єдність усталених і цифрових методів образотворення, але завершальний етап роботи над твором виконується у цифровому форматі; інтеграція цифрового образотворчого мистецтва з іншими видами мистецтв (музика, відео, анімація, кіно) [250, с. 237].

Четверта умова – розширення способів виконання творів образотворчого мистецтва завдяки використанню цифрових технологій: імітація класичного процесу роботи художника (цифровий рисунок, живопис, ліплення); синтез класичної (емульсійної) фотографії та її цифрового аналогу з відповідним редагуванням, переробленням і дофантазуванням із різними видами образотворчого мистецтва, у тому числі й цифрового формату, для створення колажів якісно нового типу. Усе це нині супроводжується різними способами репрезентації у формі віртуальних галерей, музеїв, веб сайтів та цифрових колекцій на електронних носіях (компакт-диски, флешки, мобільні додатки тощо).

Окреслені передумови засвідчують специфічний вияв креативності у цифровому образотворчому мистецтві, що, на переконання М. Мітчелла і О. Боуена, ґрунтується на феномені відкриття у процесі дослідження, повторення

і рефлексії, використання цифрового коду як основного «посередника» для одержання артефактів мистецтва [331]. Такого роду винахідництво має провідну характеристику, що безпосередньо пов'язана з особливостями творчого процесу: часто художник починає творити, маючи лише первинний задум, а не детально розроблене завдання, і результат може виявитися абсолютно випадковим.

Сучасні художники успішно поєднують у своїй практиці цифрові і традиційні технології. Саме так вони реалізують ідею про те, що нові можливості образотворення слід розглядати в комплексі з тими, що існували завжди. Водночас сьогодні в традиційне образотворче мистецтво активно переноситься цифрова методологія. Доступні технології відкрили можливість застосування принципово нового творчого методу, заснованого на використанні «змішаних технологій», як цифрових, так і нецифрових, надавши свободу у використанні будь-яких засобів для продукування художніх творів. Цим позначається інноваційна сфера образотворчої діяльності. Вона суголосна із сучасною художньо-діяльнісною концепцією, згідно з якою першорядне місце посідає не результат, а художній процес, що організований за принципами випадковості, інтерактивності та поєднання традиційних і цифрових методів образотворення. Тобто спостерігається тенденція до гібридизації фахової підготовки фахівців мистецького профілю, у тому числі і вчителя образотворчого мистецтва, що, за словами К. Петрова-Водкіна, раніше була спрямована на «кінцеву мету школи – дати таке зображення, щоб із нього можна було точно відтворити зображений предмет» [270, с. 10].

Отже, можна констатувати факт схрещення академічних методів і цифрових технологій навчання образотворчої грамоти, що дедалі більше призводить до логічної розрізненості донедавна зорієнтованих на майстерність достовірного відтворення дійсності фахових дисциплін. Саме тому назріла необхідність розроблення такої методичної системи формування основ художньої майстерності, за якої неодмінно зберігалось б безальтернативне щодо цифрового способу «рукоремесло». Для художника-педагога це має важливе значення в контексті налагодження ним зв'язку «свідомість – рука» та формування

відповідних тактильних навичок для забезпечення «відчуття вречевленості», що абсолютно не властиве віртуальній реальності.

Обґрунтованість окресленої позиції полягає в тому, що всі види образотворчого мистецтва не можуть бути відокремлені від «тілесного начала», будучи так чи так пов'язаними з ручною працею й освоєнням ремесла. Підтвердженням цього є заклик сучасного фінського естета, теоретика архітектури і художника-педагога Ю. Палласмаа «відродити і захистити цінність рукотворної праці, ремісничих навичок і художньої майстерності, що продиктовано не просто ностальгійною прихильністю традиціям, а прагненням захистити унікальність біокультурної сутності людини, неповторність її психофізичної організації, побудованої на тісній взаємодії тіла і розуму» [190, с. 9].

Факт існування ручної і машинної художньої творчості вже давно беззаперечний. У зв'язку з цим актуалізується необхідність виваженого використання «ручного» і «комп'ютерного» методів на різних стадіях процесу продукування художніх творів. Тому Ю. Палласмаа відстоює явну перевагу класичного образотворчого мистецтва перед цифровим: «Мануальний характер рисунку, процес «обмацування» кінчиком олівця обрисів і пропорцій створюваних об'єктів як феномен чуттєвого сприйняття, варіативність рішень, відображених у множинних контурах зображуваного, особлива «енергетика зображення» – ось далеко не повний перелік арсеналу можливостей рукотворної графіки, які не підвладні комп'ютеру. У їх числі – особливий досвід невербальної, «м'язово-моторної» передачі майстерності від учителя учневі, що майже такий древній, як саме існування людства» [190, с. 17]. Прикладом такої передачі художньої майстерності може слугувати проведення традиційного заняття з академічного рисунку чи живопису в процесі методичного супроводу педагогом навчально-творчої роботи студентів.

У дослідженні О. Вуль на основі зіставлення застосування академічних і комп'ютерних рисувальних навичок студентів-дизайнерів зроблено висновок, що перші з них забезпечують творчий складник фахової підготовки, розвиваючи, передусім, образне мислення, а другі – спрямовані на реалізацію задуму, його

достовірну візуалізацію [48, с. 60–61]. Тобто йдеться про дуальні характеристики цієї підготовки – творчої та виконавської, одна з яких має доповнювати іншу. При цьому «розподіл праці» між олівцем і комп'ютером вимагає нової художньо-педагогічної методики, що має зіграти роль чинника для подолання складеної у зв'язку з розвитком комп'ютерних технологій змістової розрізненості фахових дисциплін.

Отже, такі інноваційні технології, як зображення на електронному планшеті, оброблення традиційних творів образотворчого мистецтва в комп'ютерних арт-програмах тощо мають стати допоміжним художньо-методичним арсеналом.

На прикладі дисципліни «Рисунок» Н. Рочегова переконливо доводить, що його академічне студіювання в органічній єдності з комп'ютерними технологіями розвине професійні навички, що сприяють формуванню креативного композиційного мислення [235, с. 4]. Це дійсно так, адже в цифровому образотворчому мистецтві, так само, як і в класичному, відбувається візуалізація інформації завдяки вмінню художника «міркувати з олівцем у руках» у поєднанні з інтуїтивними методами пізнання, раціонально-логічного та емоційного-образного мислення, інсайту (творчого осяяння) і синтезу науки та мистецтва, що дає змогу презентувати чимало факторів у цілісному результаті.

Варто констатувати, що нині виникає певна художньо-педагогічна інновація щодо використання проблемних та інтерактивних методів навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. При цьому віртуалізація художньо-виражальних засобів створює проблемне поле, що значно ускладнює образотворчі дії студентів, а інтерактивність, навпаки, спрощує їх операційне наповнення. Ця суперечність активізує творчу діяльність студентів у контексті поглиблення їхньої роботи із засобами виразності певного виду образотворчого мистецтва та відкриває перспективу створення креативних, оригінальних художніх образів.

Таким чином, є підстави спрогнозувати значну вірогідність того, що міцне підґрунтя академізму стане платформою для подальшої експлікації цифрових технологій навчання образотворчого мистецтва як новітнього ефективного чинника розвитку образного мислення митця, його інтуїції, художньої

майстерності та згідно з цим збагачення теоретичного і практичного досвіду сучасної художньої педагогіки, що акумулює в собі поліпарадигмальність формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.

### **1.3. Генералізація мистецько-освітніх парадигм формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки**

У сучасному соціокультурному просторі України функціонування системи мистецької освіти відбувається у тісній взаємодії з методологією образотворення. Адже з глибини віків у своїх витоках мистецтво було синкретичним як за способом відображення дійсності, психологією сприйняття, так і за формами, методами і засобами його студіювання. Із плином часу воно диференціювалося на різновиди, розвиток яких продемонстрував явну тенденцію до синтезу значного обсягу естетичного матеріалу доволі строкатих художніх стильових форм класичного, фантазійного, абстрактного і навіть цифрового напрямів. У цьому розмаїтті художніх практик нині активно експлікуються такі категорії, як «арт-парадигма / мистецька парадигма» (усталені критерії художності твору та майстерності його автора конкретної історичної доби), «естетична логосфера» (когнітивно-перцептивний художній образ світу в комунікативній іпостасі) та «ейдосфера» (зорова інформація в образно-графічній, живописній і віртуальній формі). Із настанням епохи інформатизації їх концептуалізація становить актуальну проблему сьогодення, оскільки різні історичні арт-парадигми із властивою їм науковою аргументацією мають стати релевантним сенсом (мірою відповідності отриманого результату бажаному) в освітній методології становлення основ художньої майстерності митця, у тому числі й учителя образотворчого мистецтва.

У дослідженні В. Рубцової на основі історичного поділу розвитку мистецтва на етапи та осмислення художніх досягнень кожного з них обґрунтовано 4 арт-

парадигми: 1) позаестетична; 2) естетична; 3) художня; 4) постхудожня [236]. Дивно, але цю абсурдну класифікацію підтримав сучасний вітчизняний дослідник галузі естетики Р. Русін, про що свідчить його публікація «Художній образ як парадигма класичного та сучасного мистецтва» [238]. Парадокс полягає в тому, що будь-яке мистецтво, навіть первісне, безглуздо розглядати поза категорією естетичного. Інші нонсенси – протиставлення естетичного і художнього та визнання чогось такого, що може бути після них, тобто постестетичного чи постхудожнього. Окрім цього, пропонована систематизація арт-парадигм в умовах сьогодення є далеко невичерпною. Про це свідчить стаття О. Зав'ялова «Цифрове мистецтво в контексті художніх парадигм», у якій автор зробив спробу градації процесу розвитку мистецтва за його певними характеристиками на періоди й обґрунтував пряму спадковість між останнім за часом виникнення історичним етапом і цифровим мистецтвом [100].

Отже, спостерігається значна міра відносності, неповноти й умовності наявних естетичних суджень та оцінок щодо художності як провідного поняття будь-якої арт-парадигми, що є тотальним наслідком «розмивання» її критеріїв. Тому доводиться констатувати, що художня практика сучасності значно випереджає теорію. Але, незважаючи на певну результативність науково-теоретичних пошуків, варто наголосити на їх обмеженості стосовно масштабу парадигмальної концептуалізації мистецтва лише в естетичних категоріях його матеріальної предметності та на неврахуванні особистісного аспекту образотворення в контексті художньої майстерності митця.

Нині гостро відчувається нестача наукових розробок, спрямованих на проєкцію провідних ідей, принципів, художніх цінностей і методики образотворення, що містяться у традиційних та інноваційних парадигмах мистецтва, у площину сучасної теорії і методики професійної мистецької освіти, у тому числі і художньо-педагогічної.

У наукових колах сьогодення термін «парадигма» є широковживаним. У трактуванні різних авторів зміст цього поняття неоднозначний. Водночас парадигма



сприймається як універсалія для визначення певних наукових теорій, напрямів, шкіл, концепцій, методологічних орієнтирів стосовно досліджуваного явища.

Поняття «парадигма» (з грецьк. *para* – над, навколо; *diegma* – вияв, маніфестація; *paradeigma* – приклад, модель, зразок) у філософських джерелах фігурувало ще в епоху античності. Зокрема, Аристотель використовував його в сенсі мислення за аналогією. За твердженням Платона, парадигма є вічним і незмінним узірцем, що визначає структуру і форму матеріальних речей [213, с. 411–412].

За доби Середньовіччя парадигма позначала галузь вічних ідей як прототип, зразок, а в епоху Відродження – ще і певний ідеал, що спрямовує творчу активність особистості. У другій половині ХХ століття американський історик і філософ науки Т. Кун надав цьому терміну вагомішого змісту – як смислового вираження визнаного конкретною науковою спільнотою якогось досягнення, що протягом певного часу формує модель порушення проблем та їх розв’язання [328, с. 11–12]. Із того часу ця категорія стала дедалі частіше фігурувати в різних наукових джерелах. Це сталося тому, що, як стверджує Н. Савотіна, вона є провідною теорією науки і посідає першорядне місце щодо інших понять і, незалежно від галузі знань, протягом певного історичного періоду слугує визнаним науковим співтовариством засобом для визначення і розв’язання проблем та фіксування результативності цього процесу у науковій літературі [240, с. 4].

Слід зазначити, що у мистецтвознавстві є лише одне з найбільш методологічно і термінологічно опрацьованих досліджень, що ґрунтується на парадигмальному підході, – це наукова праця Г. Дадам’яна «Атлантида радянського мистецтва, 1917 – 1991». Спираючись на концепцію Т. Куна, автор пропонує розуміти парадигму як «систему панівних суспільних уявлень (і відповідну їй систему соціальної поведінки) конкретного історичного часу». Також він зауважує, що «в кожній парадигмі соціальне буття утворює єдиний історичний і духовний простір зі своїми пріоритетними ідеями, які впливають на тенденції художнього процесу конкретного часу і, до певної міри, на розвиток мистецтва. Науковий конструкт «парадигма» дає змогу об’єктивно описати характеристики соціальної психології суспільства, його норми, цінності, ідеї, ідеали та системи

поведінки» [80, с. 25]. У цій науковій роботі мистецтвознавець оперує поняттями «художня парадигма» та «парадигма художності». Але, окрім них, також доцільно використовувати такі ідентичні терміни, як «мистецька парадигма» й «арт-парадигма», оскільки іманентною категорією мистецтва є «художність» і поза нею його рефлексія неможлива.

У контексті мистецтвознавчої конкретики поняття «арт-парадигма» можна розглядати за аналогією до наукової парадигми, адже доки митці визнають художню теорію, доти аргументуватимуть та експериментально підтверджуватимуть її. Його змістова репрезентація в цілому охоплює усталені стереотипи щодо розуміння характерних особливостей функціонування мистецтва, стилістику, тематику, образний лад, критерії художності, об'єктивної естетичної цінності твору і майстерності його автора, могутнім поштовхом для руйнування яких стало активне застосування досліджень Т. Куна про парадигми і революції стосовно мистецтва. Зокрема, припускалося, що у становленні певної парадигми всі відповідні їй арт-об'єкти можна визнати художніми творами. У цьому випадку ситуація, коли щось раніше не належало сфері мистецтва, а тепер визнається художнім, і визначається актуалізацією нової парадигми, що сповідує інші ознаки художності. Це відбувається за аналогією з науковою революцією, що, приміром, у живопису виявилася у формі кубізму і колажу та інших арт-репрезентацій як яскравих свідчень мультипарадигмальності мистецтва. Аргументацією цього, як вважає В. Тюпа, є стадіально-історична й послідовна зміна чинників (уявлень про місце мистецтва в житті людини і суспільства, цілей, завдань, можливостей та засобів, зразків, орієнтирів, критеріїв мистецтва), що обумовлюють певну художню парадигму [274].

Факт функціонування окресленого алгоритму дає змогу концептуалізувати низку арт-парадигм, кожна з яких у певний період виникнення почергово проникає у сферу художності, одночасно актуалізує й заперечує те, що передувало їй у формі стрибків творчої рефлексії та виявлення діалектики художнього процесу (змінність парадигм). Але при цьому, як слушно наголошує В. Тюпа, будь-яка парадигма не може бути зведеною до «програми» окремого діяча

мистецтва, вона радше є рецептивною «програмою» свідомості, якій належить визначальна роль в організації творчого процесу (першим критиком свого твору є сам художник) [274].

У праці В. Тюпи «Альтернативний реалізм» із належною повнотою розкрито провідні особливості поліпарадигмальності мистецтва: нова мистецька парадигма, що мовою маніфестів заперечує норми художності, насправді діалектично їх «знімає», вбираючи в себе як підпорядкований, послаблений елемент; будь-яка нова парадигма художності виникає як відкриття однієї із граней загальної природи мистецтва, що раніше мала місце в художній творчості, але не була усвідомленою; застарілі парадигми не зникають, вони витісняються на периферію художньої культури, задовольняючи естетичні запити художньо «консервативної» частини суспільства [273, с. 377–378].

Таким чином, окреслений діалектичний устрій зміни парадигм детермінує історичний процес розвитку мистецтва. При цьому феномен поліпарадигмальності накладає свій відбиток на процес образотворення, якісна результативність якого характеризується художньою майстерністю митця. Будь-яка арт-парадигма – це цілісне уявлення про сенс, значення, сутність і мету мистецтва в його широкому розумінні. Воно втілюється в конкретному художньо-історичному контексті і виражене за допомогою панівного художнього методу та провідних способів образного мислення, на формування яких впливають такі чинники, як естетичне багатство дійсності, світогляд митця та художньо усвідомлений матеріал, нагромаджений протягом попередніх епох із опорою на певні традиції.

У системі теорії і практики мистецтва нова арт-парадигма виникає на ґрунті історично сформованих парадигм і назавжди залишається функціонувати разом із ними як свідчення усвідомлення і прийняття тих специфічних рис, що раніше не були важливими для тієї чи тієї художньої картини світу.

Слід зазначити, що первинною архаїчною парадигмою мистецтва був мімезис – відтворення дійсності. Згідно з нею, протягом довгих століть мистецтво розумілося як конструктивна діяльність за певними правилами. В її межах

критерієм художності визнавалася майстерність як правильність виконання конкретного художнього завдання.

Із плином часу міметична парадигма виявилася достатньо міцно вкоріненою в подальшому теоретичному осмисленні мистецтва. Адже навіть у середньовічній естетиці, де переважало алегоричне і символічне розуміння його сутності, ідея мімезису деякою видозміненою формою все ж мала місце: тоді вважалося, що мистецтво наслідує не природу, не космос, а Божественне начало, тобто діяльність істинного Творця і його атрибути, наприклад, світло (за Ареопагітом), ідеальні числа (за Августином), палати небесні, фарби Раю (за Теофілом) тощо [286, с. 24]. При цьому завдання художника – максимально точно відтворити божественний першообраз, ступенем наближення до якого і визначається його майстерність.

Таким чином, середньовічна теорія мистецтва сповідувала принцип естетичного оформлення «божественних ідей» на підґрунті універсальних, але позахудожніх законів.

За доби Ренесансу в царині мистецтва активно відроджувалася ідея наслідування природи. Знімаючи категоричність середньовічної антитези ідеального і земного, запропонували пантеїстичну інтерпретацію природи, у якій розлито Божественне начало. Вона сповнена гармонії та вища за людину, при всіх її здібностях. Леонардо да Вінчі ототожнював її «дзеркалом» відображення дійсності і наголошував, що в природі треба вчитися: «Ти не можеш бути справжнім живописцем, якщо не є універсальним майстром у наслідуванні своїм мистецтвом усім якостям форм, вироблених природою» [цит. за: 155, с. 217]. Свою творчість він називав «наукою живопису» і вчив художників-початківців вдивлятися в природні форми, лінії і кольори в усіх їх відтінках. Яскраво виявляючи реалістичну тенденцію, митці навчалися у природи творити гармонію. Але це було не стільки наслідуванням, скільки прагненням опанувати її творчий метод. Тоді вперше було проголошено ідею мімезису в контексті індивідуальної творчості за єдністю таких принципів: «ars» – майстерність, якої можна навчитися, наслідуючи; «ingenium» – талант самого майстра, дарованого йому природою. Реалізація цих постулатів розширила межі розуміння сутності категорії

«наслідування» поняттями «*ritrare*» – відтворення дійсності такою, якою вона є, та «*imitare*» – імітація як нормативне зображення дійсності. Саме цим було і започатковано універсалізм міметичної парадигми мистецтва, подальше розгортання якої зумовило тенденцію стрімкого розвитку реалізму та відкриття внутрішнього світу людини в усій її величі і красі, водночас остаточного розмежування ремесла і професійної художньої майстерності.

В умовах виникнення нових буржуазних відносин у суспільстві епоха Відродження завершилася кризою гуманізму, і настала ера мистецтва Нового часу, індивідуалістичне мислення якої апелювало до принципу наслідування завдяки реалізації ідеї вираження внутрішнього духовного світу художника. Ці концепти часто протиставляються, а водночас поєднуються. Наприклад, у праці А. Сміта «Про природу того наслідування, що має місце в так званих наслідувальних мистецтвах» зазначено: «Роботи великих майстрів скульптури і живопису ніколи не створювали оманливого враження. ... Вони по-своєму пояснюють і навіть розкривають перед нашим поглядом спосіб і манеру виконання цих творів» [254, с. 433]. Відтак наслідування неодмінно передбачає виразність твору як провідної ознаки його художності.

В епоху Просвітництва з появою праць британського філософа і літератора Е. Шефтсбері, зокрема його тритомника «Характеристики людей, манер, думок і часів» (1711), починають апелювати до цінності художньої ідеалізації чуттєвого і геніальної інтуїції уяви та почуття, що згодом вплине на неокласицизм і романтизм наступної епохи [257, с. 262–263].

Надалі міметичну парадигму мистецтва підсилив Класицизм своїм провідним концептом раціоналізму як доцільності наслідувати ідеалізовану природу з її верховенством розуму. При цьому декларувалося одночасне дотримання вимог ідеальності і правдивості. Ідея ж наслідування не лише неприкрашеної природи, але і суб'єктивних процесів творчого акту (сентименталізму), що проголошена мистецтвом Просвітництва, розширила методологічні межі мімезису до вимог естетичного задоволення. Щодо цього у трактаті «Про людину» (1769) К. Гельвецій надавав митцям настанову досягати в

художніх творах новизни емоційності. Зокрема, він писав: «Мета мистецтва ... подобатися, і, відповідно, викликати в нас відчуття, котрі, не будучи болісними, стали б глибокими і яскравими» [50, с. 395]. Подібні афекти філософ пов'язував із новизною твору: «Ми вимагаємо нового від творів художника, тому що воно викликає відчуття подиву, сильну емоцію» [50, с. 395]. Незважаючи на цю інтенцію, мистецтво все ще розуміється як наслідування, але в контексті його умовності з акцентом на новизні артефактів як джерелі безмежних естетичних вражень. Тобто на перший план висувається ідея мистецтва як створення прекрасного. Цим окреслилися контури його естетичної концептуалізації.

Здійснивши свій прорив до правди життя, зруйнувавши нормативність і риторичну скутість класицизму, романтизм проголосив творчу свободу, торжество індивідуальної манери над традицією і нормою, змішання естетичних критеріїв, жанрів і стилів та домігся головного – більшої природності, особливо у відтворенні почуттів. Про це свідчить праця німецького психолога К. Гроса «Вступ до естетики» (1900) [74], у якій обґрунтовано концепцію «внутрішнього наслідування» як доведення того, що художній образ є продуктом відтворення свідомості нашої душі.

Звісно, що саме в епоху становлення і розквіту реалістичного напрямку мистецтва проблема відображення життя стала по-справжньому надзвичайно актуальною. Щоправда, у мистецькому напрямі реалізму фігурував не лише термін «наслідування», але і «відображення дійсності», її «пізнання» і «художнє відтворення» – все це різні аспекти провідного естетичного принципу «правда життя». При всій очевидності і простоті цей концепт інтерпретувався досить розмаїто з відповідним породженням варіативності мімезису, у множині якої проросли паростки науковості в художній творчості реалістів. Це ілюструє відоме гасло французького письменника-реаліста XIX ст. Г. Флобера: «Велике мистецтво повинно бути науковим і безособовим» [146, с. 16]. Доводячи до крайності вказану тенденцію, натуралізм прийшов до очевидної, а іноді і програмно маркованої наукоподібності, що зумовлено матеріалістичним світоглядом епохи, науковим прогресом та активною актуалізацією поняття «натура». При цьому мімезис нерідко

концептуалізовано у формулі наслідування природи, життя та реальної дійсності в єдності матеріального, біологічного і соціального. Поступово гармонія визнається новим критерієм художності, мірилом якого постає вже не правило, а художній смак як основа класичної арт-парадигми, що панувала до кінця XIX століття.

Розмежувавши мистецтво, природу і майстерність, свого часу (XVIII ст.) німецький філософ І. Кант дійшов висновку, що будь-які критерії і правила самі собою ще не є парадигмою художності, хоча і є необхідними її складниками для репрезентації категорії «довершеність» твору [115, с. 1083]. У XX столітті цю ідею підтримав німецький естетик В. Беньямін у праці «Твір мистецтва в епоху його технічної відтворюваності» (1936) [338], визнавши поняття «художність» унікальним у контексті авторства твору як особливого типу його невідтворюваності, тобто статусу оригіналу – сукупності всього того, що річ здатна нести в собі з миті її створення: від свого матеріального віку до історичної цінності. На його переконання, критерій довершеності твору є лише відчутним, оскільки належним чином не підтверджується знанням.

Початок XX століття став переломним періодом в історії художньої культури з яскраво вираженою антитрадиціоналістською тенденцією розвитку теорії і практики мистецтва. Причиною її виникнення стали сумніви щодо непохитності усталених на той час арт-парадигм, а могутнім поштовхом до ствердження модерністської парадигми мистецтва стало поширення нових художньо-стильових напрямів і течій. Провідним постулатом сутності мистецтва визнано пізнання навколишньої дійсності. Однак, за доводами іспанського філософа Х. Ортега-і-Гассета [333], не гностицизм становить його специфіку. Художність мистецького твору полягає в духовному оформленні дійсності, у перетворенні її в «ірреальність». За таких умов традиційне розуміння мімізису змінилося новим поглядом, згідно з яким художник імітує чи стилізує (спрощує) непорушну природу. Саме через це відбувається радикальне усунення протилежності між принципами уподібнення і трансформації природи в мистецтві. На основі цього австрійський мистецтвознавець у праці «Революція сучасного мистецтва» (1955) Г. Зедльмайр [337] запропонував теорію «критичних форм» для

провіщення ідеологічних і художніх тенденцій майбутнього, що невдовзі стала суголосною з теорією наукових революцій Т. Куна.

У межах певних часових періодів другої половини ХХ століття традиційна система мистецтв доповнилася кібернетичним, інформаційним і цифровим різновидами, останній з яких у глобальному контексті набув стрімкого розвитку завдяки свободі тлумачення і суб'єктивної інтерпретації художніх образів. Цифрове мистецтво нині активно продукує гібридні твори, що мають віртуальні (зміна первинно згенерованого художнього образу) і матеріальні (чітке фіксування художнього образу в просторі і часі) ознаки. Така його бінарна характеристика зумовила своєрідну творчу інтеракцію суспільства з художньою спадщиною минулого на засадах абсолютно відкритих концептуальних і візуальних трансформацій її артефактів у цифровій формі.

Отже, цілком очевидно, що на теренах розвитку мистецтва наприкінці ХХ століття сформувалася інноваційно-технологічна мистецька парадигма, ключовою категорією якої стала абсолютна «свобода» продукування кардинально відмінних від наявних у традиційних арт-парадигмах художніх творів таких форматів:

– алгоритмічного – послідовна повторюваність математично заданої структури механічним або цифровим способом створення арт-об'єктів, наприклад, візуального паттерну у живописі й графіці або просторової конструкції у скульптурі на зразок інсталяції ;

– розумного – використання ступеня розумності природних живих систем та особливостей їх комунікації в певних ситуаціях для продукування візуалізацій у медійних (відео, комп'ютерні, мультимедійні та мереживні технології), софтових (створення концепції програмного забезпечення у формі художньо репрезентованих додатків), генеративних (процедурна трансформація комп'ютерним середовищем статичного художнього твору в динамічний) та біологічних (застосування біологічних матеріалів і відповідних художніх методів для досягнення в композиції твору химерного симбіозу) варіаціях;

– наукового – синтез художньої, наукової й інженерної методології для пошуку нових інтегрованих творчих стратегій і збагачення візуального



інструментарію продукування гібридних творів, у яких чітко простежується співвідношення науки і технології з сучасною культурою і цивілізацією в контексті реалізації ідей трансгуманізму (використання досягнень науки і технології для поліпшення розумових і фізичних можливостей людини), постгуманізму (продовження еволюції людини у напрямі вдосконалення її фізіологічних, інтелектуальних та інших можливостей для досягнення фізичного безсмертя) та енвайронменталізму (цілеспрямоване вжиття заходів щодо захисту довкілля на концептуальних засадах гармонійних взаємин між людиною і світом, культури і природи);

– штучно-інтелектуального – виконання машинами, роботами, комп'ютерами та іншими штучними об'єктами, що наділені певною беземоційною здатністю до художнього формотворення, завдань щодо розроблення первинних структур композиції, пошуку креативності та виразності мистецького проєкту на науковій базі експериментальної естетики (оперування категоріями міри, рівноваги, порядку в їх співвідношенні з оцінкою ступеня складності компонентів твору) [268].

У контексті заявленої інноваційно-технологічної арт-парадигми доводиться визнати «нову художність», для якої характерна процесуальність, провокативність, парадоксальність і відкритість. На думку культуролога О. Єжової, вона формується завдяки дієвості цілої низки парадигм, кожна з яких є рівноправною, має свій суверенний простір для наділення об'єктів мистецтва художнім статусом [93, с. 58].

Якщо брати до уваги всю сукупність теоретичних концептів, що фігурують у різних історичних арт-парадигмах, то можна помітити їхню відповідність освітній методології становлення основ художньої майстерності митця.

Із позиції конкретики є підстави стверджувати, що міметична арт-парадигма екстропольована в площину канонічного підходу до навчання мистецтву за принципами нормування правил образотворення без аналізу об'єктивної дійсності та обмеження можливостей творчого трактування художніх форм строгими художньо-педагогічними настановами і приписами.

Класична арт-парадигма мистецтва головним чином генералізується в методологічну концептосферу академічного підходу в мистецько-освітній методології, сутність якої полягає у використанні науково вивірених століттями художньо-дидактичних принципів логічного і послідовного відтворення об'єктів і явищ природи, конструктивної побудови твору з дотриманням відповідних видовим ознакам мистецтва законів художнього формотворення, майстерного технічного виконання навчальних завдань та творчого ставлення до цього процесу.

Модерністська арт-парадигма знайшла своє прогресивне втілення в мистецько-освітню методологію внаслідок успадкування художньо-педагогічних цінностей канонічної й академічної школи та комплексного обґрунтування і поступового впровадження наукових засад етнокультурного, культурно-синтетичного, діяльнісно-розвивального й евристичного підходів.

Інформаційно-технологічна арт-парадигма в мистецько-освітній методології почала відлік свого функціонування разом із масовою комп'ютеризацією та Інтернет-забезпеченням процесу едукації. Спонтанним чином витісняючи усталений академізм, особливого розмаху набула тенденція до поширення креативного підходу до студіювання різних видів мистецтва.

Згідно з історичною ретроспективою, творча біографія та художня спадщина видатних митців у галузі живопису, графіки, скульптури та інших видів образотворчого мистецтва засвідчує, що вони володіли високою майстерністю у вимірах новизни, самобутності, унікальності створюваних образів та технічною довершеністю виконання своїх творів. Усі вони пройшли ґрунтовну академічну школу підготовки, система якої завжди функціонувала на засадах наступності глибоких художніх традицій і сформованого століттями арт-педагогічного досвіду. Завдяки цьому, відбулися помітні прориви в розвитку образотворчого мистецтва, що виявлялося в особливих стильових мистецьких течіях, напрямках і творчих експериментах.

В умовах академічної мистецької освіти суб'єкти художньо-педагогічного процесу набували фундаментальних знань, оволодівали необхідними вміннями, цілеспрямовано та різнобічно розкривали свій творчий потенціал. Проте в будь-

які часи закономірно виникало риторичне питання: Чи можливо навчити творчості і кого слід плекати: Творця чи Майстра? Очевидно, що відповідь на запитання однозначна – потрібно формувати основи художньої майстерності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва. Оскільки саме такий базис забезпечує рукотворне продукування (рукоремесло) істинно художнього твору за критерієм оцінки його майстерного технологічного виконання.

На переконання відомого радянського науковця і художника-педагога Є. Шорохова, художня майстерність позначається досконалим володінням зображувальною технікою, знаннями, уміннями і навичками в образотворчій діяльності [301, с. 101]. Це той об'єктивний чинник, що зумовлює результативність праці професійного художника і вчителя образотворчого мистецтва. При цьому слід наголосити, що показником високого рівня цієї майстерності є здатність митця застосовувати в зображенні не лише найбільш придатні з відомих художніх засобів, але і знаходити зовсім нові засоби виразності. Та це не означає, що він може довільно залучити до мистецької практики і педагогіки щось чужорідне, котре органічним чином не зросло із самої художньої культури. Ідеться, насамперед, про передачу художньої майстерності від учителя до учня, що зумовлює виникнення традиційного поняття «школа» як способу навчання художнього ремесла, манери, техніки групою художників зі спорідненою творчою позицією (наприклад, школа Бойчуків) чи окремими майстрами з їхніми учнями і послідовниками (приміром, школа Мурашка, Лопухова та ін.).

Мистецтво, так само як і природа, підпорядковується певним законам і правилам, що досягаються людським розумом. У межах цієї парадигми художня майстерність формується в контексті дотримання закономірностей і правил виконання певних навчально-творчих завдань. Тому процес її становлення й розвитку супроводжується пізнанням різних видів мистецтва, засвоєнням досвіду видатних майстрів на засадах активізації уваги, волі, спостережливості, кмітливості, емоційної стійкості тощо. Без будь-яких спеціальних на те декларацій саме так і

влаштоване навчання більшості художніх спеціальностей, незалежно від формального чи неформального типу школи.

Якщо відповідні слова перекласти з грецької («Schole») і з польської («Szkoła») мов, то виявляється, що школа – це дозвілля, заняття у вільні години, читання, бесіда. Англійська лексема «School» походить із латинського кореня «scala», що означає «ступені», підкреслюючи цим самим послідовність у формуванні професіоналізму суб'єкта освіти.

У мистецтві поняття «школа» є багатограним. У найширшому контексті воно позначає художній вишкіл на географічному рівні (країни, місцевості, міста), що в певний хронологічний період має своєрідні стилістичні риси й особливості (наприклад, венеційська школа, фламандська школа тощо). Інше дещо вужче значення цього терміну пов'язується з творчістю групи митців, якщо вона відрізняється наближеністю творчих принципів та спільною художньою манерою. Персоналізований зміст цієї категорії розкривається через студію послідовників та учнів конкретного відомого художника (школа С. Мурашка, П. Філонова та ін.). Інколи буває, що школа має інституційно-засновницький характер, наприклад, строганівська школа [4].

Школи об'єднують майстрів та учнів художника-педагога, які близькі за своїми творчими устремлінням: світоглядом, творчими інтенціями і розумінням сутності мистецтва. Вони утворюються за ознаками національної та етнічної приналежності, територіальної наближеності до видатного майстра, роботи його майстерні або зв'язку з певним закладом освіти. Саме тому в системі мистецької освіти фігурують такі поняття, як «Київська школа», «Харківська школа», «Одеська школа», «Закарпатська школа», «Кримська школа» та ін.

Отже, термін «художня школа» є багатозначним, що зумовлює труднощі його застосування щодо конкретних явищ мистецької освіти. Це пояснюється тим, що школа є найсуб'єктивнішою дефініцією, в якій концентруються особистісні й індивідуальні характеристики творчості художника та його авторська методична система навчання певному різновиду образотворчого мистецтва.

На теренах сучасності в мистецько-освітньому контексті петербурзький дослідник В. Власов поняття художньої школи визначає як організаційне чи умовне об'єднання майстрів на основі загальної творчої, теоретичної або навчальної програми. На думку вченого, художня школа передбачає спільність або близькість світогляду певного кола митців, єдність їхніх поглядів, ідеалів і творчих методів, що ріднить її з «художнім напрямом». Звертаючи увагу також на територіальну і хронологічну локалізацію школи, її національну приналежність, В. Власов пропонує вважати, що «в більш вузькому сенсі слова під художньою школою мається на увазі спосіб навчання художньому ремеслу, майстерності, манері, техніці» [45, с. 599]. Аналогічне, але дещо розширене трактування цієї дефініції міститься в публікації С. Аносової: «художня школа – це єдність принципів, методів, методики і технології навчання мистецтву, художньому ремеслу, манері, техніці, способам досягнення професійної майстерності» [4]. У такому значенні художня школа неодмінно стосується професійної підготовки фахівців мистецького профілю, у тому числі й образотворчого мистецтва. Ключові категорії, що її позначають – «ремесло», «техніка» і «майстерність».

Досліджуючи проблему становлення академічного рисунку, В. Бабіак дійшов висновку, що художня школа – це історично сформована територіально локалізована освітня система, що відповідає вимогам громадсько-політичної та соціокультурної ситуації і здійснює професійне навчання образотворчого мистецтва. Вона покликана забезпечувати наступність традицій того мистецтва, закони якого визнає, яким служить і які охороняє [15, с. 15]. На переконання мистецтвознавця, художня школа може бути визначена як регламентована система професійного навчання, заснована на принципах традиціоналізму і спрямована на розвиток навичок творчої діяльності. У його конкретизації традиціоналізм охоплює ідейно-естетичні (абсолют морально-естетичного класичного ідеалу), художньо-пластичні (прихильність до фігуративності зображення, заснованої на «канонізації» законів гармонії) та методико-педагогічні (наступність художньо-педагогічного досвіду) засади [15, с. 17].

На переконання В. Бабіяка, для ефективного і тривалого функціонування художньої школи їй належить мати ознаки здорового стереотипу, стереотипу художньо-педагогічних традицій і, передусім, у царині оволодіння майстерністю художника. Науковець зазначає, що вона не лише сповідує неодмінне збереження і виважене розуміння традиціоналізму, але і схвалює прогресивні здобутки справжнього творчого пошуку [16, с. 206].

Як слушно зазначає В. Мовчан, «художня школа» функціонує на певних засадах продукування творів мистецтва, зокрема, естетичного ставлення до матеріалу, відчуття пластичної і колористичної гармонії, ритму, орнаменту тощо, дотримання закономірностей художнього трактування образів, збереження та передачі досвіду, виробленого певним історичним часом, національними та регіональними культурами. Естетик акцентує увагу на найважливіших ціннісних мистецько-освітніх аспектах художньої школи, що відкриває «секрети ремесла», є незамінним джерелом становлення фахової майстерності митця; забезпечує традицію досконалого володіння технікою певного виду мистецтва та неперервність художнього розвитку особистості; постає необхідною початковою сходинкою до справжньої свободи творчості митця як руху від загального (школа) до індивідуально-неповторного в художньо-творчому процесі; дає змогу розгорнутися художнім талантам як носіям культурної традиції [168].

Отже, в художній педагогіці поняття «школа» є провідним та методологічно значущим. Проте воно тлумачиться не завжди однозначно. Насамперед, це пов'язано зі специфікою творчої діяльності, якою передбачено не тільки оволодіння різними знаннями, уміннями і навичками, але і наявність у художника творчого методу як певної світоглядної позиції. Більш того, трактування цієї категорії в контексті мистецької освіти зумовлене особливостями видів мистецтва, у межах яких здійснюється навчання.

На думку мистецтвознавця Т. Злотнікової: «Школа – це категорія часу і простору. Вона складається з деталей, крупинок, нюансів, звичок, традицій, заборон» [107, с. 142–143]. Проте, у мистецькій освіті вона не є чимось закостенілим, а самоорганізованою системою, котра чутливо реагує на всі нові тенденції розвитку

сучасного мистецтва. Саме тому художню школу є підстави трактувати не як усталену сукупність певних вимог до її функціонування, а як самоорганізовану систему, що відповідає реаліям сьогодення і з самого початку здобуття художньо-педагогічної освіти скеровує студента до творчої самореалізації.

Для вираження самостійних думок і почуттів у мистецтві необхідно володіти міцними знаннями, пройти певну школу. На це особливу увагу звернув Д. Кардовський: «Школи дадуть майстрів у потрібній кількості. Для людей же особливо обдарованих ... школа є ніби оправою для дорогоцінного каменю. Кожен камінь у художньо обробленій оправі сяє ще більш яскраво, але і скло сяє в добре зробленій оправі, хоча воно і не стає від цього дорогоцінним каменем» [117, с. 87]. На переконання художника-педагога, доцільно було створити систему, де можливо було б опанувати законами художньої майстерності, а потім переломити їх через призму власної особистості художника. З урахуванням цього, можна стверджувати, що школа є обов'язковою інституцією, у системі якої формуються знання, уміння і навички образотворення для досягнення вершин художньої майстерності, що сприяє виробленню індивідуального творчого методу: «Художник підпорядковує собі школу».

Нині часто вживаним є термін «мистецька школа». Р. Шмагало зазначає, що в широкому змісті ним позначається певний навчальний заклад або напрям у мистецтві, побудований на основі організаційно-творчих принципів, поглядів і традицій [300, с. 19–20]. У педагогічній інтерпретації І. Красюк, «мистецька школа – це стійкий механізм реалізації зображальної грамоти за допомогою формальних і неформальних правил, принципів, норм та організації, покликаний збагатити людину знаннями видів мистецтва та галузей художньої діяльності, озброїти її вміннями та навичками, необхідними для духовного, професійного і творчого саморозвитку у створенні, розповсюдженні та вивченні художніх цінностей» [135, с. 213]. Мета її функціонування, як слушно наголошує Н. Саєнко, методично готувати молодого художника – через вміння малювати, писати, komponувати – до створення картини, вищої точки мистецької освіти і творчої самореалізації [241, с. 79].

Як бачимо, сутність і мета діяльності художньої та мистецької шкіл збігаються. Але це в україномовному варіанті. У російській мові фігурує лише одне поняття «художественная школа». Зважаючи на це, доцільно вживати більш інтернаціональний термін «арт-школа» («art-school»).

Безумовно, що фахова підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва повинна функціонувати на засадах специфічної для них арт-школи, діяльнісно спрямованої на особистісно-професійний розвиток із неодмінним педагогічним супроводом оволодіння студентами основ художньої майстерності у процесі навчально-творчої діяльності цілеспрямованого й сумлінного студіювання «абетки мови образотворчого мистецтва» як «копіткої праці, що вимагає посидючості, часових і фізичних затрат, постійних систематичних вправ» [17, с. 112]. Але, як слушно наголошує Є. Громов, «штудія» не є метою навчання, а – значущий і чіткий педагогічний метод засвоєння образотворчої грамоти [73, с. 79], яким неодмінно повинен оперувати справжній митець. Уся ж сукупність його професійних навичок, набутих у ході навчання, зорієнтована на успішне виконання художньо-образних завдань, тобто має бути використана на рівні творчої діяльності та відповідного методологічного підходу до організації мистецько-освітнього процесу.

Слід зазначити, що принципи художньої педагогіки у вітчизняній художній школі такі:

- професія художника невіддільна від його життя;
- «одержимість» художньою діяльністю («мистецтво в собі»);
- загальнокультурна сприйнятливість (зокрема, культури художньої), що в художній діяльності синонімічно поняттю «талант»;
- гнучкість і адаптивність до моделей наслідування (мімезис);
- здатність до самостереження, самосвідомості, саморозуміння, усвідомлення й аналізу процесів культури і творчості, вироблення автоматичних навичок і умінь у процесі навчання художньо-виконавської діяльності;
- уміння зосереджуватися виключно на художніх завданнях, визначати образну роль у класичних і сучасних творах («читати» стиль, його смислову



образність і технічні засоби), виявляти внутрішню логіку розвитку емоційних станів (почуття і настрою) на основі правдивості авторського змісту художніх творів;

– душевна ясність і визначеність: чіткість усього – задуму і втілення, думки і почуття, форми і думки, зрозумілість і яскравість образу;

– уміння бачити і чути художньо (апперцепція), фантазія, свобода вираження (імпровізація), ентузіазм і віра в природні основи художнього світогляду, що об'єктивно існують;

– уміння поєднувати інтуїтивне розуміння образного ладу твору з аналітичною і технічною вивіреністю кожного його елемента;

– уміння підняти сталу професійний «планку» учня, розкриваючи йому при цьому нескінченність процесу вдосконалення майстерності (суперзавдання) [225, с. 71].

Упроваджуючи навчально-творчий підхід у процес фахової підготовки студентів-образотворців, художник-педагог І. Туманов стверджує: «Сучасна художня школа повинна ставити не тільки завдання візуального відтворення баченого в процесі навчання (що, як показала практика, робить процес обмеженим), а й ставити такі завдання, які б сприяли найрізноманітнішим варіантам цього відображення, варіантам, застосування яких сприяло б повноцінному розвитку творчих здібностей студентів» [272, с. 12]. Аналогічну позицію відстоює Є. Басін, наголошуючи на необхідності побудови системи навчання, школи так, щоб вона не лише не заважала б розвитку творчої особистості художника, але і всіляко сприяла цьому [20, с. 28]. Прикладом достатнього аргументування цього положення слугує теза відомого радянського скульптора А. Голубкіної: «Школа може і повинна бути організована так, щоб не лише нейтралізувати негативні моменти, пов'язані з необхідністю засвоєння ремесла, навичок, правил і шаблонів, а навіть і в процесі навчання ремеслу одночасно «вчити» творчості» [56, с. 12].

Отже, мистецький вишкіл неодмінно має сприяти формуванню творчої особистості майбутнього художника-педагога. Щодо цього, то в світовій і вітчизняній практиці нагромаджено колосальний досвід. Чимало цінного міститься,

наприклад, у педагогічній системі П. Чистякова, що ґрунтується на практичному й систематичному тренуванні з оволодіння правилами і прийомами зображення, цілеспрямованій праці, спеціальних навчальних вправах і творчих заняттях.

Процес здобуття художньо-педагогічної освіти, як зазначає А. Чебикін, «відбувається на аналітичному вивченні процесів і технік, мистецької майстерності й умілості в різних її фахових та виробничих формах поряд із ретельним вивченням відповідних технологій, художніх форм та формально-технічних елементів» [289, с. 35]. Звісно, що більшість майбутніх учителів образотворчого мистецтва неможливо сформувати як справжніх професійних художників, та це і не є метою їхньої професійної підготовки. Проте, є змога навчити їх законам живопису, творчості, добре відточити навички відтворення форми, об'єму, фактури тощо, певній художній техніці, надати знання з пластичної анатомії, перспективи, колірної гармонії тощо. Водночас, їм потрібна не лише деяка, нехай навіть надто загальна, інформація про мистецтво, методи і технології творчості, а цілісна художня освіта на базі відповідної арт-школи, що має функціонувати на засадах досягнення вершин художньої майстерності, котрі, згідно з дослідженнями Г. Падалки [187, с. 10], охоплюють акмеологічні принципи усвідомлення мистецьких цінностей, цілепокладання і регуляції художньої діяльності та використання відповідної арт-методичної системи навчання.

Отже, процес формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва ґрунтується на методологічних засадах функціонування специфічної для здобуття фаху художника-педагога арт-школи, здатної забезпечити інтеграцію традиційних та інноваційних підходів і на поліпарадигмальній основі мистецької освіти гарантувати високу результативність навчання, виховання і творчого розвитку студентів у системі фахової підготовки, організованої за акмеологічними принципами усвідомлення мистецьких цінностей, цілепокладання і регуляції художньої діяльності та використання відповідної арт-методичної системи. Успіх в осягненні вершин художньої майстерності залежить від наполегливої праці і творчої самореалізації студентів.

## Висновки до розділу 1

Установлено, що ступінь розробленості проблеми формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки є недостатнім, оскільки дослідження, котрі безпосередньо стосуються порушеної проблеми, є надто вузькоспеціалізованими. Наукові праці, у яких досліджуються певні інтегративні якості художника-педагога, зокрема художньо-творча компетентність, естетична культура, не цілком пов'язані із феноменологією художньої майстерності. Дослідження, що відображають часткові професійно-особистісні характеристики студентів-образотворців, зокрема художній смак, творчі здібності, є фрагментарними щодо формування основ художньої майстерності. Констатовано, що наявні наукові доробки не презентують усієї повноти термінологічного тезаурусу категорії «художня майстерність».

З'ясовано, що поняття «художня майстерність» бере свій початок з античної філософії, у якій склалося три підходи: натуралістичний, волювий та раціональний. Перший охоплює природне підґрунтя виникнення ремесла, мистецтва і науки; другий – волю вищого космогонічного порядку і гармонії, що диктує природовідповідну продуктивну виробничу, художню та пізнавальну діяльність людини; третій – достатньо вмотивовану і свідомо проєктовану дію для матеріального забезпечення буття. За такою методологією критеріями для позначення сутності художньої майстерності визнаються технологічність, ейдологічність і телеологічність.

Уточнено феноменологію терміна «художня майстерність», що охоплює синтез лінгвістичного, історіографічного, естетичного, мистецтвознавчого, логічного, психологічного та педагогічного епістемологічних локусів аналітичного розгляду ключових термінолексичних одиниць стосовно категорій художності, образності, естетичності, мистецькості, ремісництва та супровідних понять: «якість», «досконалість», «витонченість», «шедевр», «штучність», «віртуозність», «умілість», «вправність», «артистизм», «смак», «геній», «талант»,

«спокуса», «досвід», «основи майстерності», «супермайстерність», «метамайстерність».

Запропоновано авторську інтерпретацію поняття «художня майстерність» – як провідної професійно-індивідуальної якості митця у вимірах його непересічного естетичного смаку, талановитості, геніальності, умілості, вправності, ремісничості, мистецькості, артистизму, досвідченості та здатності захоплено продукувати об'єктивно-ціннісні твори, що мають провідні ознаки художності, естетичності, образності, досконалості, витонченості, шедевральності.

Теоретично обґрунтовано концепт «формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва», під яким розуміємо понятійний базис методологічних засад освітньої діяльності специфічної щодо фаху художника-педагога арт-школи, функціонування якої забезпечує інтеграцію традиційних та інноваційних підходів і на поліпарадигмальній основі гарантує високу результативність навчання, виховання і творчого розвитку студентів у системі фахової підготовки, організованої за акмеологічними принципами усвідомлення мистецьких цінностей, цілепокладання і регуляції художньої діяльності та використання відповідної методичної системи.

З опорою на художньо-педагогічну спадщину відомих теоретиків і практиків образотворчого мистецтва розкрито традиційний підхід до формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки, що ґрунтується на активному використанні методів копіювання, наслідування, імітування, колажування; дотриманні принципу дуалістичної основи мистецтва в єдності його духовно-емоційного і наукового складників; неухильному збереженні і примноженні арт-педагогічних цінностей академізму.

Студіювання наукових праць теоретиків сучасного мистецтва і новітніх положень теорії та методики мистецької освіти дало змогу експлікувати інноваційний підхід до формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки, яким

передбачено опанування графічного, живописного, формотворного і композиційного різновидів художньої майстерності за такою технологічною етапністю: нагромадження візуально-інформаційних артефактів; генерування авторського задуму різножанрових художніх творів електронного формату; виконання навчально-творчих завдань із цифрового образотворчого мистецтва із застосуванням художньо-інструментальних засобів комп'ютерних арт-програм.

Вивчення філософських, мистецтвознавчих і художньо-педагогічних наукових джерел уможливило генералізацію методології міметичної (наслідування природи), класичної (уподібнення зразкам), модерністської (осучаснення) та інформаційно-технологічної (цифровізація) мистецько-освітніх парадигм. Установлено, що перші три парадигми традиційні, оскільки в них художність позначає усталену сутність самого мистецтва в його теоретичному і практичному аспектах. Четверта парадигма інноваційна, адже в ній виявляються нові особливості художності (процесуальність, провокативність, парадоксальність, відкритість), що зумовлено дією чинника абсолютної свободи продукування художніх творів «алгоритмічного», «розумного», «наукового» і «штучно-інтелектуального» форматів. Мімезис відповідає канонічному підходу до формування основ художньої майстерності; класика – академічному; модерн – етнокультурному, культурно-синтетичному, діяльнісно-розвивальному й евристичному; інформаційно-технології – креативному.

Основні наукові положення першого розділу дисертації висвітлено в опублікованих працях автора: [58], [59], [60], [61], [62], [63], [66], [69], [70].

**РОЗДІЛ 2**  
**МОНІТОРИНГ**  
**СФОРМОВАНOSTI ОСНОВ ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**  
**МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

**2.1. Сутність, специфіка та компоненти основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Підготовка майбутнього художника-педагога в закладах вищої освіти зорієнтована на формування його готовності до якісного виконання функцій професійної діяльності, що є спеціально організованим процесом естетичного виховання школярів. Специфіка цієї діяльності полягає в єдності художньої та педагогічної творчості, що опосередкована різними видами візуально-просторових мистецтв. Успішність її перебігу залежить від рівня педагогічної та художньої майстерності вчителя і має два аспекти взаємодії: учитель – учень та художник – учень. І, як наголошував Леонардо да Вінчі, це зумовлює різнобічну розвиненість його особистості, котра володіє науками, ремеслами, мовами, мистецтвами.

Для художника-педагога мистецтво водночас постає освітнім простором, засобом навчання і виховання та галуззю творчої діяльності. Тому він неодмінно має бути майстром, маестро, метром, артистом, тобто фахівцем, який здатний навчити учнів прекрасному, заразити своїм горінням творити художні образи, переконати: якщо це цікаво йому, значить, може бути цікаво й іншим.

Визначити сутність і базис (основи) художньої майстерності як загальної категорії для професійних митців та художника-педагога дуже складно, оскільки такі закономірності, як світлотіньові та кольорові відношення, перспектива, взаємозв'язок форми і змісту та інші особливості композиції твору, а також психологічні особливості зорового сприйняття, інтерпретація дійсності, перебіг етапів творчого процесу в кожній особистості виявляються індивідуально. Однак, автор праць з естетики Є. Громов у загальних рисах поняття «художня

майстерність» визначає як уміння бачити нове в реальному житті й глибоко аналізувати його засобами мистецтва, а також вільне володіння цими засобами і технікою мистецтва, поза якими не може виникнути художній твір [72, с. 51]. Проте ця дефініція однаково стосується професійної діяльності художника будь-якої спеціалізації і педагога різних мистецьких дисциплін.

За твердженням О. Рудницької, майстерність – це особливий стан творчого самовираження, активності, різнопланового бачення ситуації, її глибокого усвідомлення або розвиненої інтуїції [237, с. 13]. Тому, безсумнівно, художня майстерність неодмінно позначається атрибутами творчості, серед яких чільне місце посідає особливий психічний художньо-творчий стан, що супроводжується підвищеною активністю душевних сил та свідомих і підсвідомих процесів. Але без матеріалу певного виду мистецтва цього відбутися не може. У цьому контексті у внутрішньому світі майстра утворюється спеціалізований модуль свідомості, котрий функціонує як «душа матеріалу». Сам митець і художній матеріал у процесі спільної взаємодії мають специфічну мету і цінність. Окрім матеріалу, кожний вид мистецтва характеризується використовуваними в ньому художніми засобами, віртуозне володіння якими зумовлює продукування яскравого художнього образу, що засвідчує майстерність митця.

Зіставляючи базиси художньої майстерності професійного художника і вчителя образотворчого мистецтва, зазначимо, що вони, безумовно, мають чимало точок дотику. Але для з'ясування специфіки цього поняття стосовно художника-педагога недоцільно запозичувати відповідні характеристики з творчої практики майстрів живопису, графіки, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва чи дизайну. У цьому контексті заслуговує на увагу думка відомого радянського науковця в галузі художньої педагогіки В. Щербакова: «Художник висловлює судження про зріле мистецтво, а педагог до того ж – і про процес розвитку...; культурний художник може багато дати талановитій людині, але педагог може плекати таланти і там, де їх, здавалось би, і немає» [306, с. 16].

Отже, місія художника-педагога значно ширша, ніж покликання митця – продукувати об'єктивно ціннісні художні твори. Адже у своїй творчості

художник-педагог має поєднувати риси, що притаманні професійному художнику і педагогу, реалізуючи при цьому свою індивідуальність. Якщо він володіє художньою майстерністю, то й здатний якісно організувати художньо-творчу діяльність учнів, оскільки надзвичайно тонко відчуває красу світу, уміє її відтворити словом, олівцем і пензлем, спроможний зацікавити дітей мистецтвом, розкрити їхні приховані здібності. Саме за таких умов, сприймаючи на виставках дитячі малюнки, глядачі помічають чимало талановитих учнів у класі такого педагога.

Успішно навчати учнів образотворчого мистецтва не завжди вдається професійним художникам. Серед них лише небагатьом властивий художньо-педагогічний професіоналізм. Найчастіше вони стають трансляторами своєї вузькоспеціалізованої художньої майстерності у формі авторських шкіл чи студій, але не для пересічних, а лише талановитих учнів. Аналогічну думку відстоює сучасний художник-педагог О. Чурсін: «Далеко не всі, навіть визнані художники, можуть стати справжніми вчителями; ...уміння працювати з молодими художниками, вміння пояснити і показати, довести свої знання і досвід притаманні лише тим педагогам-художникам, які володіють глибокими знаннями і майстерністю [296].

Отже, художню майстерність можна розглядати у вузькому і широкому контекстах. Якщо йдеться про художника-професіонала, то залежно від обраного ним виду образотворчого мистецтва, якому він присвячує свій творчий життєвий шлях, розрізняють графічну, живописну, скульптурну, проєктну та композиційну майстерність.

Із тієї позиції, що вчитель образотворчого мистецтва має володіти основами вказаних різновидів ремесла, то і межі базису його художньої майстерності значно ширші. Адже він має демонструвати учням віртуозне володіння педагогічним малюнком, різними графічними, живописними, формотворними й оздоблювальними техніками, репрезентувати свою художню продукцію, передусім, як зразок для наслідування вихованцями та, зрештою, як прагматичний продукт для широкого загалу (участь у виставках, конкурсах, фестивалях,



ярмарках). Зазначені складники презентує структурна схема базису художньої майстерності вчителя образотворчого мистецтва, що унаочнює рисунок 2.1.

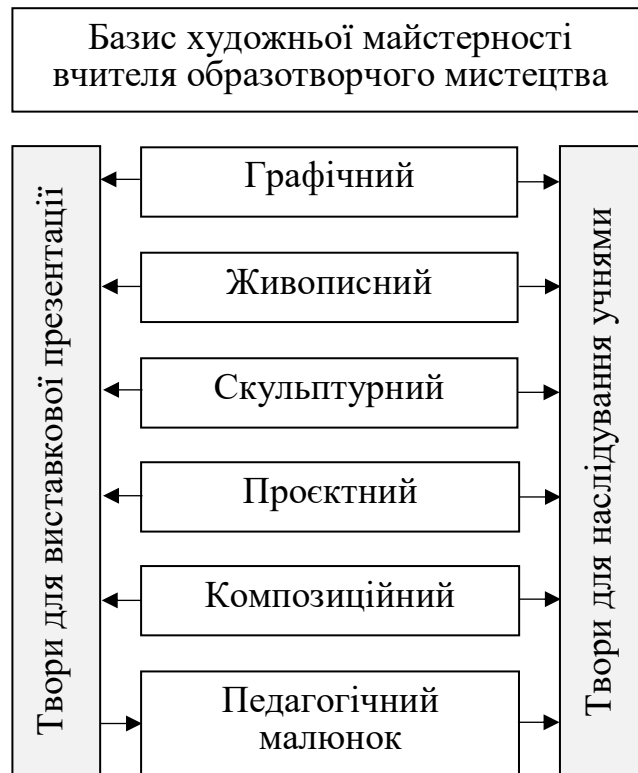


Рис. 2.1. Структурна схема базису художньої майстерності вчителя образотворчого мистецтва

Звісно, що представлена на рисунку 2.1 структурна схема базису художньої майстерності вчителя образотворчого мистецтва надто узагальнено презентує сутність дослідженого феномена. Тому звернемося до його трактування сучасними науковцями.

У загальних рисах поняття художньої майстерності В. Оверчук позначає як вияв позитивної якості художнього задуму, умілого і винахідливого розроблення сюжету, виразності композиції та повноти пластичних і колористичних засобів вираження, а також бездоганного володіння технікою певного виду мистецтва [181, с. 285].

Стосовно майбутнього художника-педагога А. Лушина вважає, що поняття «художня майстерність» слід визначати як знання студентами максимального

обсягу художніх засобів (технологій, технічних прийомів, закономірностей зображення), найважливіших законів сприйняття художнього твору, уміння шукати і знаходити нові змістово-формальні засоби художнього вираження, систематично застосовувати знання з метою вивчення і використання художніх засобів мови живопису. На переконання дослідниці, коло цих координат забезпечить студенту вихід на власну манеру письма і створення картини виставкового рівня [156, с. 57].

Як бачимо, в інтерпретації А. Лушиної базисом художньої майстерності слугують знання й уміння. Однак, за своєю сутністю процес образотворення триєдиний: охоплює суб'єкт творчості, тобто художника-педагога з його талантом, здібностями і характером, об'єкт творчості, що охоплює всю дійсність, а також предмет творчості – те, що побачив митець у цій дійсності та як він це відтворив відповідними художніми виражальними засобами. Тому художню майстерність учителя образотворчого мистецтва доцільно розглядати з позицій розвиненості його особистісних якостей та естетичного сприйняття, а також у контексті володіння ним образотворчою грамотністю і бездоганною технікою мистецтва.

Аналогічної думки дотримується О. Семенова: «Художня майстерність – це знання системи максимального обсягу художніх засобів, закономірностей сприйняття художнього твору, уміння здійснювати пошук і знаходити нові змістовно-формальні способи художнього вираження, здатність до активного вивчення і використання специфічної мови різних видів образотворчого мистецтва. Усе це забезпечує студентові вихід на власну художню манеру виконання творів виставкового рівня» [246, с. 198].

Досліджуючи проблему формування професійної майстерності студентів художньо-графічних спеціальностей, Д. Кудренко дійшла висновку, що її невід'ємним структурним компонентом є система професійно-практичних умінь та навичок, до якої належать художні або фахові вміння [139, с. 41]. Науковцем виокремлено групи вмінь (сприймально-оцінну, графічно-живописну,

композиційно-творчу), котрі, на наше переконання, певним чином засвідчують основи художньої майстерності.

З урахуванням окреслених позицій, базис художньої майстерності учителя образотворчого мистецтва» закономірно має творчо-діяльнісне підґрунтя. Ця важлива професійна якість неодмінно виникає на основі розвиненого естетичного сприйняття об'єктів і явищ довкілля та мистецтва, сформованої здатності мислити образами, глибокому розумінні специфіки мови різних видів і жанрів візуально-просторових мистецтв, володінні образотворчою грамотою, художніми техніками, смаком, стійкою мотивацією і силою волі до цілеспрямованого й активного продукування педагогічно значущих та об'єктивно ціннісних творів.

Слід зазначити, що в структурному контексті феномен основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва досі ґрунтовно не розглянуто в жодних наявних дослідженнях, що безпосередньо стосуються порушеної проблеми.

Наприклад, у вузькоспеціалізованій дисертації Ж. Кенесаріної «Засвоєння закономірностей живописного зображення як основа художньої майстерності майбутнього художника-педагога» дослідниця з опору на структуру мови образотворчого мистецтва обмежилася лише критеріями розвитку основ художньої майстерності студентів:

- 1) уміння використовувати технологію живопису (властивості матеріалів);
- 2) знання й уміння користуватися технічними прийомами живопису;
- 3) знання закономірностей зорового сприйняття (психологічний аспект створення картини);
- 4) знання закономірностей живописного зображення й уміння ними користуватися;
- 5) інтелектуальний рівень студента, втілений у змістово-формальну сторону картини для сприйняття її глядачем [135, с. 105].

У науковій праці «Індивідуальний підхід до навчання майстерності акварельного живопису (на прикладі художньо-графічних факультетів)» Н. Косенко визначила тільки суб'єктивні ознаки майстерності:

- прояв почуття пропорцій, уміння відтворювати характер об'єктів зображення;
- уміння бачити і створювати образність і виразність композиції;
- здатність проявляти індивідуальне почуття кольору і тону в своїх роботах;
- уміння грамотно використовувати індивідуальний технічний почерк;
- прояв індивідуально-емоційного ставлення до зображуваного, заснованого на художньому смаку;
- індивідуально-творче ставлення до роботи, що характеризується виявом фантазії, уяви, художнього мислення, зорової пам'яті;
- готовність до індивідуальних відкриттів, «новизні», що виражається у творчому, активному, самостійному ставленні до роботи [148, с. 34].

Звісно, що з окреслених вище окремих суто специфічних елементів неможливо чітко представити структуру основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Тому доцільно скористатися тими науковими працями, в яких репрезентовано різні варіанти структури таких окремих важливих складників цієї інтегрованої професійної якості, як творчі здібності, художній смак, а також структурних компонентів надбудови основ художньої майстерності, що презентуються художньо-творчою компетентністю та естетичною культурою.

Так, у науково-педагогічному дослідженні О. Музики з урахуванням психологічної структури навчально-творчої діяльності виокремлено структурні компоненти творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які виявляються і розвиваються у процесі цієї діяльності: мотиваційний (інтерес до навчально-творчої діяльності, потреба у творчості, прагнення до самореалізації, до пошуку нового), емоційний (емоційна чутливість, відчуття прекрасного, цілеспрямованість, рефлексія), когнітивний (знання теорії образотворчого мистецтва, творче мислення, розвинена зорова пам'ять, багата уява, фантазія, художнє сприйняття), діяльнісний (уміння, навички, технічна майстерність, здатність до відтворення натури) [171, с. 8].

У кандидатській дисертації А. Лушиної структуру професійного художнього смаку майбутніх учителів образотворчого мистецтва представлено

сукупністю 5-х компонентів: потребнісно-мотиваційного, перцептивно-емоційного, інтелектуального, вольового та індивідуальною художньо-естетичною підготовленістю. Перший складник характеризується наявністю естетичної потреби, що постає в якості спонукального мотиву до художнього сприйняття і творчості; другий компонент охоплює емоційну чутливість, що в поєднанні з інтуїцією стимулює асоціацію, активне мислення, уяву, фантазію й актуалізує сформовані раніше естетичні почуття, а також емоційне сприйняття (емоційний відгук), який утворюється за допомогою бачення і сприйняття засобів образотворчої виразності; третій компонент позначено здатністю особистості до осмислення емоційної інформації з метою переведення змісту естетичних почуттів на мову оцінних понять і суджень; четвертий складник марковано самостійністю у виборі художніх цінностей, що ґрунтується на особистих знаннях і переконаннях, та наполегливістю у відстоюванні особистих художньо-естетичних переконань; п'ятий компонент представлений такими елементами, як досвід емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва й індивідуальної творчої діяльності, художньо-естетичні знання й уміння [171, с. 34–37].

У дослідженні А. Линовичкої структурними компонентами художнього смаку фахівців з образотворчого мистецтва визначено: емоційний, що забезпечує здатність особистості до переживання краси навколишньої дійсності і мистецтва на основі розвиненої емоційно-почуттєвої сфери; когнітивний – інтегративне поєднання культурологічних і художніх знань, засвоєння яких сприяє збагаченню творчого мислення, активізації фантазії, уяви, інтуїції; оцінний, що представлений системою художньо-естетичних цінностей особистості, знанням художньо-естетичних норм, здатністю вираження оцінного судження і прояву вибіркового ставлення до суспільних та мистецьких явищ; комунікативний – набуває особливої значущості у спілкуванні і вираженні думок під час художньо-естетичних взаємин і діяльності; творчо-діяльнісний – забезпечує вміння особистості проектувати творчість згідно з загальнолюдськими цінностями за законами краси і художньої грамоти та включає такі психічні процеси, як творче

мислення, готовність до творчої діяльності, прагнення творчої самореалізації, творчого самовираження [159, с. 91].

Безумовно, що важливою надбудовою основ художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є його художньо-творча компетентність. У дослідженні О. Семенової обґрунтовано трикомпонентну структуру цієї провідної професійної якості, що охоплює мотиваційно-ціннісний компонент – бажання студента виконувати об'єктивно-ціннісні художні твори, його інтересу до художнього формотворення та ціннісної настанови на художню творчість; когнітивно-особистісний – знання творчих основ композиції, здатність до креативності, вияв образотворчих здібностей; діяльнісно-рефлексивний – продуктивність художньо-композиційних умінь, володіння художніми техніками, здатність до самооцінки результатів творчості [259, с. 138].

Базисом художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва також слід визнати його естетичну культуру, що в дослідженні Г. Сотської представлена такими структурними компонентами:

- аксіологічний, що охоплює естетичні цінності (цінності-цілі, цінності-знання, естетичні цінності-засоби, цінності-відносини, цінності-якості), сформованість яких впливає на формування переконань, що дозволяє руйнувати протиріччя між усталеним світом цінностей і антицінностей, використовувати їх як інструмент особистісного й професійного розвитку у художньо-педагогічній діяльності;

- афективний – сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери, що забезпечує здатність особистості до переживання краси довкілля, мистецтва прекрасного в самій людині, ступінь розвиненості якого впливає на характер і якість художньо-професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва;

- когнітивний – охоплює інтегративне поєднання знань (естетико-педагогічних, культурологічних, естетичних та фахових (художні), засвоєння яких сприяє формуванню їхньої естетично-професійної компетентності, здатності до аналізу, узагальнень, порівнянь естетичних ознак педагогічних, культурних,

мистецьких явищ у соціокультурному просторі й у процесі художньо-професійної діяльності;

– праксеологічний – забезпечує здатність здійснювати естетичну діяльність (естетично-перцептивну, оцінну і творчу) [222, с. 108–109].

Таким чином, ґрунтуючись на авторському визначенні поняття «базис художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» та беручи до уваги структурні аналоги окремих важливих часткових (творчі здібності, художній смак) і надбудовних (художньо-творча компетентність, естетична культура) його складників, основи художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва доцільно схематично репрезентувати в єдності мотиваційно-ціннісного, перцептивно-когнітивного та праксеологічно-вольового компонентів (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Компоненти основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що формуються у навчально-творчій діяльності при опануванні фаховими дисциплінами

Як унаочнює рисунок 2.2, структурою основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва охоплено мотиваційно-ціннісний, перцептивно-когнітивний та праксеологічно-вольовий компоненти, що формуються у навчально-творчій діяльності при опануванні фаховими дисциплінами. При цьому варто погодитися з О. Семеновою, що доцільно свідомо

випустити з поля зору дослідницької уваги емоційний та генетичний аспекти цього явища, оскільки дослідниця цілком слушно стверджує, що «художник-педагог ніколи не стане справжнім фахівцем без природно набутого чи заздальгідь цілеспрямовано розвиненого спектру естетичних емоцій, спеціальних нахилів, здібностей та обдарованості в галузі образотворчого мистецтва» [245, с. 105].

Кожен з ілюстрованих на рисунку 2.2 структурних компонентів має конкретизуватися певними критеріями та показниками для диференціації рівнів сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Цьому буде присвячено наступний підрозділ дисертації.

## **2.2. Критерії, показники та рівні сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Поняття «критерій» (із грецьк. *kriterion* – засіб для судження) слід розуміти як ознаку, на підставі якої проводиться оцінювання, визначення або класифікація чогось; міра судження або оцінка певного явища [42, с. 588]. За своєю процесуальністю оцінювання неодмінно має регламентуватися конкретним мірилом, показниками чи параметрами, що позначають його визначеність, завершеність, кількісне вираження. Міра – це певна величина. Показник – це свідчення, доказ, ознака чогось, тобто оцінена належним чином характеристика явища, що призначена для формального представлення інформації.

Сукупність критеріїв і показників мотиваційно-ціннісного компонента сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, передусім, зумовлюється наявністю естетичної потреби, що постає в якості спонукального мотиву до художнього сприйняття і творчості. Саме вона проявляє себе як мотиваційне підґрунтя здатності до образотворення в двох контекстах: споживчому (сприйняття, переживання, задоволення художніми цінностями) і творчому (художня творчість).

Згідно з дослідженнями В. Кузіна, художня потреба стосується нагромадження відповідних знань, активного пізнання світу, а також постійної



праці з метою розвитку здібностей і формування необхідних умінь та навичок [140, с. 46].

Художня потреба є специфічною формою мотивації особистості. Вона виявляється в спілкуванні з творами образотворчого мистецтва за частотою і сталістю звернення глядача до них. Конкретизацією цієї потреби є інтерес як як інтуїтивно-вибіркова схильність особистості до сприйняття і продукування художніх цінностей, настанови на активність художньої творчості, та широкий естетичний світогляд, що впливає на визначення цілей і мотивів навчально-творчої діяльності студентів і становлення основ художньої майстерності.

Безумовно, що визнані суспільством та учнями художники-педагоги не уявляють себе поза категорією майстерності. Для них вона є професійним процесом становлення, досягнення вершин творчості задля відстоювання свого статусу художника, наставника й учителя. У цьому контексті актуальною є теза А. Мухіна: «Оскільки майстерність – це становлення, процес, то її набуття пов'язане із постійною зміною себе, своїх якостей, і як наслідок, своїх речей [172, с. 129].

У контексті будь-якого мистецького фаху майстерність усталено визначається як ідеал, зразок, до якого потрібно прагнути. Його можна досягти, систематично займаючись і відточуючи свої вміння та навички. Із цієї позиції слушною є думка С. Кузіна про те, що процес формування особистості художника являє собою постійне засвоєння ним нових знань, умінь, навичок і на цій основі успішний розвиток його творчої індивідуальності [140, с. 50]. Аналогічну думку відстоює й І. Туманов, зазначаючи, що в процесі створення художнього образу художнику необхідно оволодіти майстерністю свого мистецтва, що базується на знаннях, вміннях, навичках, виходить за рамки простого освоєння образотворчої техніки і включає моменти творчості [272, с. 58].

На особливу увагу заслуговує той факт, що «епатажний» і знаменитий на весь світ художник-сюрреаліст Сальвадор Далі, декларуючи свій особливий художній метод, водночас надавав особливої значущості майстерності художника з рисунку, живопису і композиції. У своєму щоденнику він писав: «За допомогою

пензля можна зобразити найдивовижнішу мрію, на яку тільки здатний ваш мозок, – але для цього потрібно володіти талантом до ремесла Леонардо чи Вермеєра» [82, с. 85]. Саме цим у становленні художньої майстерності актуалізується критерій прагнення стати справжнім художником-майстром. Але його задовольнити неможливо без істинного бажання засвоїти основи художньої майстерності з чітким усвідомленням того, що це складний і тривалий психолого-педагогічний процес. В умовах професійної підготовки у закладі вищої освіти він передбачає вмотивоване студювання таких провідних фахових дисциплін, як «Рисунок», «Живопис» і «Композиція». Згідно з цим, є підстави розрізняти відповідні різновиди художньої майстерності – графічну, живописну та композиційну.

Слід зазначити, що існує певна ієрархія за значущістю окреслених різновидів майстерності: першість посідає графічна; друге місце – живописна; третє – композиційна. Це пояснюється тим, що рисунок є першоосновою будь-якого творчого проєкту, а живопис, що не ґрунтується на ньому, за висловом В. Маковського, є лише набором невпорядкованих колірних плям [92]. У свою чергу, живопис спрямований на розвиток відчуття колірної гармонії. В обох випадках важливу роль відіграє композиція – здатність митця генерувати оригінальні ідеї щодо змісту і форми твору того чи того різновиду й жанру образотворчого мистецтва та їх досконалого втілення в матеріалі виразними графічними і колірними засобами відповідної художньої техніки. З огляду на це, щоб у студентів не згасало бажання засвоїти основи художньої майстерності освітній процес необхідно чітко зорієнтувати на:

1) інтеграцію провідних фахових дисциплін на основі забезпечення їх міжпредметного зв'язку;

2) постановку проблемних художніх завдань і забезпечення успіху в їх виконанні студентами на евристичних засадах;

3) реалізацію навчально-творчого підходу за методологією художньо-педагогічної комунікації;

4) сприяння художньому розвитку кожного студента на засадах творчої співпраці й довірливої атмосфери;

5) активізацію творчої самостійності студентів-образотворців в аудиторній і позааудиторній діяльності.

Отже, аргументовані вище теоретичні матеріали дають підставу для виокремлення критеріїв та показників за рівнями (фахового, опорного, первинного) мотиваційно-ціннісного компонента сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що містяться в таблиці 2.1.

*Таблиця 2.1*

**Критерії та показники за рівнями сформованості  
мотиваційно-ціннісного компонента основ художньої майстерності  
майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Критерії	Показники за рівнями		
	фаховий	опорний	первинний
Інтерес до базових цінностей художньої майстерності	всеохопний	широкий	вузький
Бажання засвоїти основи художньої майстерності	істинне	обумовлене	ситуативне
Прагнення стати справжнім художником-майстром	іманентне	ідентифікаційне	трансцендентне

Як ілюструє таблиця 2.1, мотиваційно-ціннісний компонент охоплює такі критерії та відповідні їм показники, що диференціюють фаховий, опорний та первинний рівні сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва:

1) інтерес до базових цінностей художньої майстерності, що позначається всеохопним, широким і вузьким ступенем його вияву;

2) бажання засвоїти основи художньої майстерності, виникнення якого зумовлюється істинними, обумовленими (залежно від обставин) та ситуативними чинниками;

3) прагнення стати справжнім художником-майстром, що в індивідуальному контексті за характером вияву розрізняється на іманентне

(внутрішньо притаманне), ідентифікаційне (уподібнення себе певному взірцю) і трансцендентне (обумовлене зовнішніми обставинами).

Аргументованість виокремлення критеріїв та показників за рівнями перцептивно-когнітивного компонента сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва полягає в тому, що особистість митця будь-якого профілю має бути багатогранною. Насамперед, це мислячий суб'єкт, творча активність якого безпосередньо залежить від спеціальних художніх здібностей у поєднанні зі значним запасом фахових знань та сукупності базових навичок формотворення. Його когнітивні характеристики закономірно пов'язані із пізнанням довкілля, а творчість – із досягненням результативності створення оригінальних мистецьких творів, у процесі чого відбувається постійне вдосконалення креативного мислення, розвиток евристичного потенціалу, набуття яскравих чуттєво-зорових вражень. У цьому контексті актуальним є твердження відомого французького скульптора О. Родена: «Майстрами можна назвати тих, хто на власні очі дивиться на бачене всіма і вміє виявляти красу в речах, які іншим здаються цілком звичайними» [336, с. 77]. Саме на такій основі нагромаджуються позитивні враження, формується естетичний досвід, активізуються процеси підсвідомості, підвищується рівень інтелекту, що є об'єктивною передумовою для генерування ідеї художнього твору, практичне втілення якої відображає усвідомлену сутність актуальних явищ дійсності для задоволення естетичних потреб різних суспільних прошарків.

Художня творчість, на думку видатного німецького мислителя і поета І. Гете, передбачає активну роботу мислення: «порівнювати схоже і відокремлювати несхоже, підпорядковуючи окремі предмети загальним поняттям, багатьма міркуваннями виховувати художній смак, постійними вправами під наглядом великих учителів формувати майстерність» [52, с. 97]. Наведена теза вочевидь засвідчує те, що створення об'єктивно ціннісного художнього образу неодмінно розпочинається з певних когнітивних актів – позиціонування актуального, важливого і перспективного в явищах дійсності, усвідомлення художньо-виразних можливостей мови певного виду мистецтва для реалізації

композиційної ідеї твору. Розгортання такої концептосфери охоплює репродуктивну (копіювання, наслідування), інтерпретувальну (індивідуальне переосмислення й змістово-формальне трактування) і творчу (руйнування стереотипів, відкриття невідомого, пошук оригінального) фази розвитку художньої майстерності.

Розглядаючи категорію концепту в межах когнітивної теорії пізнання, що охоплює чуттєвий і раціональний рівні, механізм генерування ідеї художнього твору можна репрезентувати у такій послідовності: від відчуття і сприйняття через уяву до поняття, що породжує судження, з якого формулюється розумовий висновок, тобто виникає певне знання. Відтак, вихідний денотат художньої концептуалізації розпочинається з відчуттів, емоцій, переживань і почуттів. Саме вони стають першим щаблем до формування мистецьких знань, в епіцентрі яких перебуває категорія художнього образу. Але, як переконливо стверджує сучасний вітчизняний філософ І. Гераїмчук, метою вироблення знання має стати майстерність: «художник, який лише на словах знає як писати картини, неможливо назвати художником взагалі» [51, с. 183]. На його переконання, «майстерність – це стадія творчого застосування знань» [51, с. 184], а «майстерність і творчість є найповнішою характеристикою здобутих людиною знань» [51, с. 187].

У контексті зіставлення традиційного та інноваційного образотворчого мистецтва сучасні технічні види мистецтва (фотографія, комп'ютерна графіка) здатні точно відтворити явища довкілля. За таких умов художник дедалі частіше занурюється в світ фантазії і почуттів, а провідними критеріями художності його твору та відповідно майстерності визнається новизна, оригінальність та геніальність. Звідси й утверджується специфіка мистецтва й антитрадиціоналізм художнього мислення. Тобто на зміну століттями домінуючої настанови «на сприйняття» приходять інтенція самовираження художника-майстра. Саме тому, як стверджує німецький мислитель, письменник і журналіст XIX ст. Й. Гьоррес, «у мистецтві чуттєвість стає почуттям, спонтанність – фантазією, відчуття –

інтуїцією, афект – натхненням; зовнішній світ чіпає наші почуття, ідея надихає фантазію [323, с. 71–72].

Маючи особливу палітру емоцій, завдяки якій формуються уявлення про світ, митець виявляє неповторну індивідуальність в системі соціокультурної реальності і вирізняється з поміж інших людей своєю здатністю встановлювати нові логічно-сміслові відношення. Тобто достеменно відомі всім предмети і явища та їхні взаємозв'язки в його авторській інтерпретації постають у зовсім іншій іпостасі, або принаймні, сприймаються по-новому.

У митця вектор художньої інтерпретації неодмінно спрямований на шлях – від ідеї твору до поняття. Підтвердженням цього є думка культуролога О. Агапова: «Ідея – сама дійсність, поняття – її розуміння. Ідеї починають, ведуть і завершують процес пізнання. Ідея вимагає втілення, перетворення» [1, с. 20]. Але при цьому варто наголосити, що в герменевтичному контексті співвідношення денотатів «розуміння» і «пояснення» умовно набуває форми замкнутого кола: для того, щоб зрозуміти, треба пояснити, а для того, щоб пояснити, треба зрозуміти. Це аргументується тим, що процес розуміння має когнітивно-психологічну домінанту, чого бракує в поясненні, що супроводжується мовленнєвими, письмовими чи зображувальними актами. Саме цей маркер позначає міру новизни художнього задуму митця, що ґрунтується на транзакції.

Слід зазначити, що поняття «транзакція» до науково-мистецького обігу ввів італійський письменник, філософ, лінгвіст, літературний критик, спеціаліст із семіотики і медієвіст У. Еко. Цю категорію науковець розуміє як «перенесення» власного досвіду, знань, асоціацій, переживань на твір мистецтва [320, с. 93]. Тобто наголошується на особливому когнітивному контексті художньої творчості, адже продукування будь-якого твору мистецтва, так само як і реакція на нього, безумовно, пов'язані з його інформативністю та виразністю (яскравість, сила вираження, враження, багатство змісту тощо), завдяки чому виявляються формально-змістові характеристики, а також активність митця, зацікавлене ставлення до життя, оригінальна інтерпретація художніх образів, через що і виявляється витончений художній смак.

Генеруючи ідею художнього твору, митець у вербальній формі чи подумки визначає своє ставлення до дійсності «я вважаю», «мені подобається» тощо. Саме таким чином відбувається інтерпретація сприйнятого матеріалу. За В. Кандинським, художня інтерпретація поділяється на два різновиди: зовнішня (реалістична) та внутрішня (духовна). Перша з них не має майбутнього; друга приховує «паростки майбутнього», тобто те, що «сьогодні» здається нісенітницею і навіть божевіллям, «завтра» може виявитися геніальним відкриттям, сповненим глибокого змісту. Усвідомивши творчу потребу вираження духовних основ видимого, природного світу в мистецтві, художник-авангардист наголошує на необхідності формування нової художньої мови для вираження смислів про «духовне» в мистецтві. На його думку, цю мову, необхідно шукати, «порівнюючи» специфічні можливості всіх мистецтв, об'єднавши їх на основі їхнього внутрішнього прагнення висловити єдину духовну серцевину світобудови [114]. Такий ідеалістичний погляд в дусі ірраціоналізму засвідчує право на існування інтуїтивного розуміння духовних основ світобудови.

Авторський задум композиції твору неодмінно скеровується індивідуальним сприйняттям дійсності. Але, як наголошував Е. Дега, «малюєш не те, що бачиш, а те, що хочеш аби побачили інші» [166, т. 5, кн. 1, с. 54]. Саме тому в ході реалізації ідеї твору відбуваються динамічні когнітивні процеси, до яких залучені функції пам'яті й уяви, що об'єктивують художній образ на рівні досягнення його бажаного інформативного ефекту певними виражальними засобами обраного виду мистецтва. З психологічного кута зору, така об'єктивація є достатньо умовною. Адже, як зазначає Д. Узнадзе: «Мистецькі твори художніми називаються не тому, що адекватно відображають дещо таке, що об'єктивно існує. Мистецтво є формою втілення внутрішнього і тому дає не фотографічну репродукцію дійсності, а в порядку об'єктивації настанов особистості митця створює нові форми дійсності» [275, с. 353]. За таких обставин, індивідуально-когнітивний досвід художника трансформує об'єктивну реальність у мистецько-світоглядну «Я-концепцію», що є рушієм активності творчої діяльності.

Отже, провідними перцептивно-когнітивними характеристиками художньої майстерності є яскрава емоційна сприйнятливість, активна інтерпретація предметів і явищ дійсності та мистецтва, що зумовлює вияв витонченого художнього смаку і набуття професійних знань. У процесі формування таких психологічних якостей необхідно брати до уваги суб'єктивний та об'єктивний аспекти майстерності, завдяки чому формується творча індивідуальність фахівця мистецького профілю. Витоки першого – від дійсності, другого – від особистості. При цьому особливою когнітивно-суб'єктивною ознакою справжнього майстра є володіння доведеними до автоматизму віртуозними способами вираження своїх художніх ідей. У своїй сукупності – це саме ті основні характеристики, що придатні для позначення критеріїв та показників за рівнями перцептивно-когнітивного компонента сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Це ілюструє таблиця 2.2.

Таблиця 2.2

**Критерії та показники за рівнями сформованості  
перцептивно-когнітивного компонента основ художньої майстерності  
майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Критерії	Показники за рівнями		
	фаховий	опорний	первинний
Архетип візуально-естетичного сприйняття	образно-інтерпретаційний	емоційно-споглядальний	пасивно-поверховий
Вияв художньо-естетичного смаку	вишуканий	розбіжний	примітивний
Обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва	значний	достатній	мінімальний

Із таблиці 2.2 видно, що перцептивно-когнітивний компонент позначено такими критеріями та відповідними їм показниками, що диференціюють фаховий, опорний та первинний рівні сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва:

1) архетип візуально-естетичного сприйняття, що диференціюється на образно-інтерпретаційний, емоційно-споглядальний і пасивно-поверховий;



2) вияв художньо-естетичного смаку, що оцінюється як вишуканий, розбіжний і примітивний;

3) обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва – значний, достатній мінімальний.

Обґрунтування сукупності критеріїв і показників за рівнями сформованості праксеологічно-вольового компонента основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва розпочнемо з того, що будь-який акт образотворення відбувається в надрах індивідуальної свідомості митця, де вибудовується механізм його роботи: від емоцій через уяву до ідеї та її втілення в матеріалі мистецтва. При цьому важливою є категорія авторства художнього твору, в якій М. Бахтін убачає реакцію митця на світ: «пізнавально-етична оцінка навколишньої дійсності втілюється в конкретно-споглядальне і смислове «ціле» саме в процесі боротьби художника з самим собою, з випадковим, із явищем заради пізнання сутності характеру, типу, явища» [21, с. 9]. На думку науковця, автор повинен розглядатися як учасник мистецької події, активність якого має бути спрямованою на створення іншої реальності, здатної до змістовного саморозвитку. Звідси, у понятті авторства провідним є концептуальний аспект, оскільки митцеві важливо першочергово визначити власну авторську позицію як систему його поглядів щодо способів відтворення дійсності в ході композиційних пошуків ідеї художнього твору, завдяки чому виявляються громадянська позиція, образотворча вправність, творча активність, майстерність і смак.

На переконання сучасного вітчизняного філософа В. Сабадухи, нині сформувалося три основних напрями мистецтва – класичне, «мистецтво для мистецтва» та «мистецтво для народу». Згідно з цим, ним розрізняються відповідні Я-концепції художника. Творчо-діяльнісний аспект першої з них ґрунтується на усвідомленні митцем своєї духовної місії, прагненні художніми засобами розкрити смисл буття, органічно поєднати форму і зміст та через художній образ пізнати людину, дійсність і самого себе; другої – на його зневазі до проблем людини і смислу буття, нерозумінні органічного взаємозв'язку її зовнішньої і внутрішньої діяльності, одновимірного сприйняття дійсності та

надмірної уваги до власних емоцій, почуттів, думок, що зумовлює абсолютизацію художньої форми; третьої – на відчуженості від життя і духовних досягнень людства, перевазі відображення суб'єктивних емоцій у беззмистовній грі ідей, форм і кольору та зорієнтованості на спрощені художні образи [239].

Отже, класична Я-концепція художника зумовлює образність, стильову єдність і віртуозність виконання твору, художність якого залежить від таланту, витонченого смаку й образотворчої вправності митця. Саме цього бракує в інших різновидах окреслених Я-концепцій. Наслідком їх реалізації є чимало творів різних авангардистських мистецьких течій із явною відсутністю художності – провідної естетичної якості та всезагального принципу, що лежить в основі художньо-образного мислення як процесу утворення нових смислів або семіозу на засадах мімезису (наслідування природи), формотворення та символізму (пошук змісту).

Звісно, що окреслені світоглядні Я-концепції мають місце в мистецькій практиці минулого й сьогодення. Але це стосується творчості зрілих авторів, процес становлення художньої майстерності яких неодмінно відбувався на теренах студіювання класичного мистецтва на основі суперактивної навчально-творчої діяльності та вияву непохитної сили волі до художнього вишколу. Для прикладу візьмемо біографію будь-якого знаменитого художника, скажімо імпресіоніста К. Моне, кубіста П. Пікассо, авангардистів К. Малевича чи О. Екстер, які роками працювали і вчилися у майстернях визнаних метрів живопису, щоб після тисяч академічних годин художньої практики показати світу, що в них, справді, є талант. Більше того, винайшовши нові арт-практики, вони продовжували підвищувати рівень своєї художньої майстерності в класичному її розумінні. Саме завдяки цьому стало можливим порушити усталені художні стереотипи не скільки майстерністю, класом, ремеслом, скільки своєю зухвалістю, незвичайними й радикальними ідеями, що кардинально трансформують звичні уявлення.

Про те, що навчання академічному мистецтву й досягнення художності твору як важливого критерію майстерності є обов'язковими передумовами

індивідуальної творчості, також свідчать висловлювання відомих художників різних мистецьких течій.

Так, знаменитий художник-авангардист В. Кандинський, обґрунтовуючи «безпредметне» мистецтво, поставив акцент на його змістовності, яку позначив «елементом чисто-і-вічно-художнього» як фактора величі художнього твору та його автора [114, с. 59]. У творчому акті митця він виокремив такі провідні збудники, як індивідуальність, змістовність і художність, що міцно переплітаючись, утворюють цілісність твору [114, с. 61].

Сюрреаліст С. Далі, декларуючи свій «параноїчно-критичний метод» живопису як сувору логічну систематизацію нісенітних, безглузких і божевільних явищ і матерій із метою надати їм відчутно творчого характеру [82, с. 187], водночас наголошував на вимогах до майстерності художника: «...за допомогою пензля можна зобразити найдивовижнішу мрію, на яку лише здатний ваш мозок, але для цього треба володіти талантом до ремесла Леонардо чи Вермеєра» [62, с. 116]. При цьому епатажний художник завзято відстоював суб'єктивізм. На його переконання, творчість – це завжди «сублімація, сходження». У цьому він вбачав суспільно-футуристичну місію художника як пророка подій майбутнього та індивідуальну траєкторію творчого поступу туди, «де будуть із максимальною точністю відтворені емоції» [82, с. 93].

В історії мистецтва фігурують імена художників, які досягнувши образотворчу грамоту, категорично відмовлялися від традиційних засад розуміння художності. Такою постаттю, наприклад, був російський художник П. Філонов. Відвідуючи курси вільних слухачів в Академії мистецтв при майстер-класах Г. Залемана, Г. М'ясоєдова, В. Савинського, Я. Цюнглінського, він активно займався художньою самоосвітою, копіюючи полотна реалістичного напрямку та вивчаючи анатомію, завдяки чому спромігся виконувати бездоганні в академічному плані роботи й сформував на цій основі власний мистецтвознавчий дослідницький підхід. Однак традиційне класичне мистецтво для нього було неприйнятним. Тому став працювати над його новою системою, результатом чого є рукопис «Ідеологія Аналітичного мистецтва і принцип зробленості». У ньому

автор пише: «Творчість, як довершеність, як мислення і праця, є організаційним чинником, що перетворює інтелект художника у вищу за своєю силою і вірністю аналізу форму: результат творчості, тобто роблена і зроблена річ, що б вона не зображувала, є фіксуванням процесу мислення, тобто еволюція того, що відбувається в майстрові...» [160]. Саме цією тезою якраз і проголошується особлива велич сили волі до художнього вишколу, що є неодмінною умовою становлення справжнього художника-майстра.

Отже, із наведених міркувань, теоретичних позицій і положень вирізняються ті провідні ознаки, що зумовлюють визначення критеріальних вимірів праксеологічно-вольового компонента сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Їх розміщено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Критерії та показники за рівнями сформованості  
праксеологічно-вольового компонента основ художньої майстерності  
майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Критерії	Показники за рівнями		
	фаховий	опорний	первинний
Образотворча вправність	віртуозна	уміла	аматорська
Активність навчально-творчої діяльності	суперактивна	посередня	пасивна
Сила волі до художнього вишколу	непохитна	тверда	слабка

Таблиця 2.3 унаочнює, що праксеологічно-вольовий компонент охоплює такі найважливіші критерії та відповідні їм показники для розрізнення фахового, опорного і первинного рівнів сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва:

- 1) образотворча вправність, що за ступенями вияву позначається як віртуозна, уміла й аматорська;
- 2) активність навчально-творчої діяльності, що параметрично розрізняється на суперактивну, посередню і пасивну;
- 3) сила волі до художнього вишколу – непохитна, тверда, слабка.

На основі розробленої структури за відповідними критеріями і показниками умовно визначено можливі рівні сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Так, фаховий рівень характеризується тим, що студенти здатні виявляти всеохоплюючу широту інтересу до базових цінностей художньої майстерності, істинне бажання засвоїти її основи та іманентне прагнення стати справжнім художником-майстром. Їм притаманний образно-інтерпретаційний архетип візуально-естетичного сприйняття, вишуканий художньо-естетичний смак та значний обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва. Вони мають віртуозну образотворчу вправність, перебіг їхньої навчально-творчої діяльності суперактивний, сила волі до художнього вишколу – непохитна.

Опорний рівень засвідчує те, що для майбутніх учителів образотворчого мистецтва характерні: широкий інтерес до базових цінностей художньої майстерності, обумовлений вияв бажання засвоїти її основи та ідентифікаційне прагнення стати справжнім художником-майстром. Вони мають емоційно-споглядальний архетип візуально-естетичного сприйняття, розбіжний художньо-естетичний смак і достатній обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва. Їм властиві: вмiла образотворча вправність, посередня активність навчально-творчої діяльності і тверда сила волі до ретельної підготовки.

Первинний рівень позначається тим, що майбутні вчителі образотворчого мистецтва демонструють вузький інтерес до базових цінностей художньої майстерності, ситуативне бажання засвоїти її основи та трансцендентне прагнення стати справжнім художником-майстром. У них помітно виражений пасивно-поверховий архетип візуально-естетичного сприйняття, примітивний художньо-естетичний смак та мінімальний обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва. Їхня образотворча вправність аматорська, навчально-творча діяльність пасивна, сила волі до художнього всеобучу слабка.

Звісно, що визначення компонентів, критеріїв, показників та фахового, опорного і первинного рівнів сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва є достатньо умовним, оскільки це

художньо-педагогічне явище надзвичайно складне й динамічне в просторі і часі, а тому не підлягає надто точним і всеохопним вимірам. Однак вони цілком придатні до використання в емпіричній частині дослідження, якій присвячено наступний підрозділ дисертації.

### **2.3. Діагностика рівнів сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Згідно із метою дослідження, одним із його важливих завдань є проведення діагностики рівня сформованості основ художньої майстерності у майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Діагностика (з грец. *diagnostikos* – здатність розпізнавати) використовується як диференційована процедура одержання інформації про низку показників, критеріїв, ознак, якостей, зарахування їх до певного класу, внаслідок чого формується достатньо повна уява про реальний стан окремих параметрів якості освіти [97, с. 143]. Окрім цього, педагогічна діагностика передбачає з'ясування умов і обставин, за яких відбувається процес навчання, а також прогнозування певних змін у педагогічній системі.

Отже, для кількісного розподілу студентів за рівнями сформованості основ художньої майстерності доцільно провести констатувальний експеримент, що неодмінно має охопити такі процедури: визначення обсягу вибірки; добір відповідного комплексу діагностичних методів; застосування адекватних способів збору емпіричної інформації; перевірка, кількісне і якісне оброблення отриманих експериментальних даних та їх наочна презентація.

Щоб забезпечити достовірність одержаних результатів педагогічного експерименту, необхідно визначити, скільки саме студентів потрібно до нього залучити, аби з імовірністю 0,95 можна було стверджувати, що якість фахової підготовки у вибірці відрізняється від якості цієї підготовки з генеральної сукупності не більше, ніж на 0,05. Узавши до уваги загальну кількість студентів (понад 2800 осіб), які здобувають фах учителя образотворчого мистецтва, скористаємося формулою [47, с. 120]:

$$n = \frac{Nt^2 pq}{N\Delta^2 + t^2 pq}, \quad (2.1)$$

де  $N$  – кількість майбутніх художників-педагогів у генеральній сукупності,  $p$  і  $q$  – частки вчителів, які володіють основами художньої майстерності,  $\Delta = 0,05$ ,  $t = 1,96$  – визначено з таблиць для  $F(t) = 0,95$  [47, с. 205]. Оскільки частка випускників закладів вищої освіти, які володіють основами художньої майстерності  $p$  і які не володіють основами художньої майстерності  $q$ , невідома, то беремо їхні значення такими, щоб їх добуток був максимальним  $pq = 0,25$ . Підставивши відповідні значення у формулу, одержимо  $n \approx 132$ .

До педагогічного експерименту було залучено 335 студенти освітнього ступеня «бакалавр» галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014.12 Середня освіта (Образотворче мистецтво).

Із урахуванням того, що елементарні основи художньої майстерності можливо сформулювати лише за певний період часу, то констатувальний експеримент проведено відразу після завершення студентами 3-го семестру (2-й курс) у 2016–2017 навчальному році. За цей час вони належним чином адаптувалися до освітніх умов у ЗВО, освоїли ази образотворчої грамоти на заняттях з рисунку, живопису, скульптури і композиції.

Таким чином, обсяг зазначеної вибірки склали експериментальна група (ЕГ – 160 осіб), до якої ввійшли студенти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», а також контрольна група (КГ – 175 осіб), що охоплювала студентів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка і Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Діагностичним комплексом охоплено методи анкетування, тестування, експертної оцінки та статистичного оброблення кількісних даних. Їх вибір здійснено з урахуванням ознак об'єктивності, конкретності, надійності і валідності та максимальної відповідності компонентам, критеріям і показникам за рівнями оволодіння студентами основами художньої майстерності.

Для проведення педагогічного експерименту створено 4 групи експертів, до кожної з яких залучено по 5 осіб, які на час дослідницької роботи були викладачами фахових дисциплін у ЗВО і мали стаж художньо-педагогічної діяльності не менше 5-ти років.

У процесі формування групи експертів ураховано такі вимоги [305, с. 342]: високий рівень художньо-педагогічної компетентності і художньої майстерності; інтелектуальність і креативність (розвинена здатність до адекватного аналізу складних художньо-педагогічних ситуацій, уміння знаходити оригінальні способи розв'язання наявних суперечностей); комунікативна толерантність (відсутність конформізму у процесі спілкування, прийняття поглядів і позицій більшості експертів); дотримання норм педагогічної етики, самокритичність, позитивне ставлення до інновацій.

Рейтинг кожного експерта оцінювався в балах:

- професійний статус (доктор наук або народний художник України, професор – 1,0; доктор наук, доцент – 0,9; кандидат наук, професор – 0,8; кандидат наук або заслужений художник України, доцент – 0,7; кандидат наук без ученого звання – 0,6; старший викладач, професійний художник – 0,5;

- стаж роботи у ЗВО (5 років – 0,5; від 5-ти – до 10-ти років – 0,6; від 10-ти до 15 років – 0,7; від 15-ти до 20 років – 0,8; від 20-ти до 25 років – 0,9; понад 25 років – 1,0);

- наукова робота (проведені наукові дослідження, що за темою безпосередньо стосуються означеної проблеми – 1,0; дотично стосуються означеної проблеми – 0,9; зовсім не стосуються означеної проблеми – 0,8) або публікації (наявність публікацій, що за темою безпосередньо стосуються означеної проблеми – 0,7; дотично стосуються означеної проблеми – 0,6; зовсім не стосуються означеної проблеми – 0,5);

- виставкова діяльність (наявність персональних виставок з образотворчого мистецтва Міжнародного рівня – 1,0; Всеукраїнського рівня – 0,9; обласного рівня – 0,8; регіонального рівня – 0,7; місцевого рівня – 0,6; участь у колективних виставках з образотворчого мистецтва різних рівнів – 0,5).



Загальну компетентність експертів визначено за формулою:

$$K_e = \frac{\sum_{j=1}^3 X_{ji}}{\sum_{i=1}^3 X_{i \max}}, \quad (2.2)$$

де  $X_{ji}$  – рейтинг  $i$ -го експерта за  $j$ -им показником;  $X_{i \max}$  – максимальна оцінка за  $j$ -им показником.

Показник репрезентативності експертної групи становить середньоарифметичне значення компетентності, що визначено за формулою:

$$K_{ep} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^3 K_e, \quad (2.3)$$

де  $K_e$  – професійна компетентність експерта;  $n$  – кількість експертів у групі.

Слід зазначити, що репрезентативною вважається група експертів, якщо  $2/3$  її членів відповідають вимогам  $0,67 < K_p < 1$  [305, с. 344].

Результати обчислення репрезентативності кожної групи експертів наведено в Додатку А. У числовому еквіваленті це виглядає так:  $K_{гр1} = 0,75$ ;  $K_{гр2} = 0,75$ ;  $K_{гр3} = 0,69$ ;  $K_{гр4} = 0,71$ . Це відповідає оптимальному рівню професійної компетентності обраних експертів, здатних об'єктивно оцінювати рівень оволодіння студентами основами художньої майстерності.

Отже, в обох групах експертів дотримується вимога  $K_p \geq 0,67$ . У тих випадках, якщо окремі здобуті емпіричні дані підлягали сумніву, у спосіб повторного проведення відповідних діагностичних процедур здійснено їх перевірку.

До початку констатувального експерименту проведено попередню роботу з добору наявних у науковій літературі діагностичних методик, їх адаптації чи модифікації, а також розроблення авторських. Також було підготовлено бланки протоколів для проведення дослідницьких процедур та іншу супутню документацію.

Експеримент розпочато з найпростішої процедури анкетування з метою діагностики рівня оволодіння студентами основами художньої майстерності за критеріями і показниками її мотиваційно-ціннісного компонента.

Щоб визначити у майбутніх учителів образотворчого мистецтва широту інтересу до базових цінностей художньої майстерності, вияв бажання засвоїти її основи й атрибутивність прагнення стати справжнім художником-майстром, проведено анкетування (додатки Б, В, Г). Бланки анкет мали ідентичну форму і містили по 20 запитань чи тверджень на зразок: «У творі образотворчого мистецтва найбільший інтерес я виявляю до грамотності його виконання»; «Чи хотіли б Ви досягнути такого рівня художньої майстерності, щоб Ваші твори високо оцінили глядачі?»; «Я активно шукаю ті персоналії, творчість яких би стала взірцем для наслідування художньої майстерності».

Студентам слід було відповісти «так» чи «ні». За позитивну відповідь нараховується по 1 балу; негативну – 0 балів. Якщо за кожною із анкет студент набрав від 20 до 15 балів, то це засвідчує, що йому властива фахова мотивація до оволодіння основами художньої майстерності; від до від 14 до 10 – опорна; менше 10 – первинна.

Відповідно до одержаних емпіричних даних окресленої діагностики, студентів експериментальних і контрольних груп кількісно розподілено за рівнями сформованості основ художньої майстерності згідно з критеріями мотиваційно-ціннісного компонента. Це унаочнює таблиця 2.4.

Таблиця 2.4

**Кількісний розподіл студентів (у %) за рівнями сформованості основ художньої майстерності згідно з критеріями мотиваційно-ціннісного компонента**

Критерії	Рівні					
	фаховий		опорний		первинний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Інтерес до базових цінностей художньої майстерності	38,9	39,2	22,4	21,5	38,7	39,3
Бажання засвоїти основи художньої майстерності	12,9	12,0	44,7	45,1	42,4	42,9
Прагнення стати справжнім художником-майстром	10,7	11,2	14,4	15,1	74,9	73,7
Середньо-арифметичне значення	20,8	20,8	27,2	27,2	52,0	52,0

Як свідчать цифрові дані таблиці 2.4, всеохопний інтерес до базових цінностей художньої майстерності має 38,9 % студентів ЕГ та 39,2 % КГ. Вони одночасно виявляють інтерес до грамотності, технічної досконалості, авторської художньої манери виконання, глибини змісту, виразності художнього образу і форми та довершеності композиції твору образотворчого мистецтва. Їх переважно цікавлять класичні твори знаменитих художників, майстрів нових напрямів образотворчого мистецтва, у тому числі й цифрового. Із задоволенням студенти колекціонують репродукції майстерно виконаних творів, відомих і маловідомих художників минулого і сучасності. Їм дуже цікаво розглядати твори художників різного статусу, високохудожні зразки, а також обговорювати полотна видатних митців та спілкуватися зі справжніми художниками-майстрами.

За даними діагностики, широкий інтерес до базових цінностей художньої майстерності властивий 22,4 % студентам ЕГ та 21,5 % КГ. Їх більше цікавить авторська художня манера виконання твору образотворчого мистецтва глибина його змісту, виразність художнього образу і форми, довершеність композиції, ніж грамотність і технічна досконалість виконання. Вони виявляють значний інтерес до творів художників-дилетантів, маловідомих митців і майстрів класичного образотворчого мистецтва та меншу зацікавленість до цифрового мистецтва. Студенти віддають перевагу колекціонуванню репродукцій творів сучасних художників, відвідуванню виставок професійних митців, обговоренню їх творчих доробків та спілкуванню зі справжніми художниками-майстрами.

Згідно з результатами анкетування, доводиться констатувати, що вузький інтерес до базових цінностей художньої майстерності притаманний 38,7 % студентів ЕГ та 39,3 % КГ. Їх мало цікавить художній рівень виконання творів. Вони виявляють інтерес до творчості художників-аматорів та майстрів нових напрямів образотворчого мистецтва, колекціонуванням взагалі не займаються, інколи відвідують виставки без будь-яких на те інтенцій.

Отже, представлені діагностичні дані дають змогу констатувати той факт, що в студентів експериментальної і контрольної груп за критерієм інтересу до базових цінностей художньої майстерності спостерігається майже однакова

кількісна пропорція розподілу (у межах 39 %) за фаховим і первинним рівнями мотивації до оволодіння основами художньої майстерності. Її опорний рівень, що в цифровому вираженні складає лише 22 % приналежності до нього студентів, засвідчує нагальну потребу підвищення вмотивованості майбутніх учителів образотворчого мистецтва до оволодіння основами художньої майстерності.

Згідно з результатами діагностики рівня сформованості у майбутніх учителів образотворчого мистецтва основ художньої майстерності за критерієм бажання засвоїти їх, встановлено, що лише 12,9 % студентів ЕГ і 12,0 % КГ справді хочуть навчитися образотворчої грамоти, глибоко опанувати художніми техніками, виробити власну манеру образотворення, навчитися продукувати глибокі за змістом і довершені за формою твори. Також вони продемонстрували щире бажання, щоб їхні твори експонувалися на виставках і були високо оцінені глядачами. Після відвідування художньої виставки їм властивий стан піднесеності, через що неодмінно хочеться щось негайно намалювати. Також вони демонструють істинне прагнення засвоїти образотворчий базис художньої майстерності, навіть незважаючи на певні невдачі цього процесу, та відповідну ствердну позицію, що справжній учитель образотворчого мистецтва однаковою мірою має бути професійним художником і педагогом. Незважаючи на те, що в разі якщо вже засвоєно базові основи художньої майстерності, у таких студентів є намір продовжити подальший художній вишкіл, а також змагатися з однокурсниками в досягненні його більшої результативності навіть за несприятливих обставин. Для них задовольнити потребу швидко засвоїти основи художньої майстерності – це не проблема, бо до вступу у заклади вищої освіти вже пройдено належний академічний вишкіл.

Обумовлене бажання засвоїти основи художньої майстерності виявлено у 44,7 % студентів ЕГ та 45,1 % КГ. Для них характерним є вияв бажання навчитися образотворчої грамоти й опанувати різні художні техніки, але без інтенції виробити власну художню манеру образотворення та навчитися продукувати глибокі за змістом і досконалі за формою твори образотворчого мистецтва. Через боязнь негативної оцінки своїх творів, вони уникають участі у виставковій

діяльності. Після відвідування художньої виставки в них найчастіше виникає бажання знищи всі свої малюнки. Їм справді хотілося б засвоїти основи художньої майстерності, але за умови, якщо буде вдосталь часу і художніх матеріалів та активної допомоги з боку авторитетного художника-педагога. Через недостатній рівень попередньої підготовки, задовольнити свою потребу швидко засвоїти основи художньої майстерності вони не можуть.

Ситуативне бажання засвоїти основи художньої майстерності властиве у 42,4 % студентів ЕГ та 42,9 % КГ. Як не дивно, у них є бажання навчитися образотворчої грамоти, але немає наміру глибоко засвоїти художні техніки. Їм хотілося б виробити власну художню манеру образотворення і водночас не хочеться навчитися продукувати глибокі за змістом і досконалі за формою твори образотворчого мистецтва. Вони категорично проти, щоб їхні твори експонувалися на виставках. Після відвідування художньої виставки у них найчастіше виникає стан апатії. У процесі навчання, коли багато чого не виходить, їм не хочеться продовжувати художній вишкіл. Ці студенти мають намір припинити подальший художній вишкіл, якщо ними буде засвоєно елементарну образотворчу грамоту, пояснюючи це тим, що для вчителя образотворчого мистецтва цього достатньо. На їхнє переконання, успішність процесу засвоєння основ художньої майстерності залежить лише від активної допомоги з боку авторитетного художника-педагога, обов'язком якого вбачають швидко наверстати елементарний рівень образотворчої підготовки, якого їм бракувало до вступу у заклади вищої освіти.

Таким чином, емпіричні дані цієї частини констатувального зрізу засвідчують приблизно однакову кількість приналежності студентів ЕГ і КГ (понад 42 %) до опорного і первинного рівнів мотивації до оволодіння основами художньої майстерності за критерієм бажання засвоїти їх. Її фаховий рівень властивий лише 12 % студентам експериментальної і контрольної груп. Це вказує на гостроту проблеми мотиваційного забезпечення процесу фахової підготовки в напрямі активного засвоєння майбутніми вчителями образотворчого мистецтва аксіології художньої майстерності.

Згідно з результатами діагностики рівня сформованості в студентів основ художньої майстерності за критерієм прагнення стати справжнім художником-майстром, встановлено, що його іманентна атрибутивність властива 10,7 % студентів ЕГ і 11,2 % КГ. Ними вже обрано тих авторитетних художників, рівня майстерності яких заплановано досягнути. При цьому вони систематично поповнюють колекцію репродукцій творів образотворчого мистецтва відомих майстрів, збагачують свій досвід їх ґрунтовного аналізу за критеріями художності, а для осягнення секретів художньої майстерності постійно і цілеспрямовано виконують копії полотен знаних художників, збагачують досвід творчої співпраці у майстернях авторитетних митців. Стати справжнім художником-майстром їм важливо в контексті успішної творчої самореалізації і суспільного визнання. Ці студенти глибоко вірять у те, що дійсно зможуть цього досягнути.

Ідентифікаційне прагнення стати справжнім художником-майстром характерна 14,4 % студентів ЕГ і 15,1 % КГ. Вони перебувають на стадії активного пошуку тих персоналій, творчість яких би стала взірцем для наслідування художньої майстерності. У їхні плани входить самостійне збирання колекції репродукцій творів образотворчого мистецтва відомих майстрів і навчання ґрунтовно аналізувати їх за критеріями художності. Щоб осягнути секрети художньої майстерності, їм інколи випадково доводилось виконати копії полотен та відвідувати майстер-класи авторитетних художників. Для них стати справжнім художником-майстром важливо в контексті успішної професійної самореалізації як учителя образотворчого мистецтва. Ці студенти переконані, що на це мають усі шанси.

Трансцендентне прагнення стати справжнім художником-майстром продемонстрували 74,9 % студентів ЕГ і 73,7 % КГ. Їм хотілося б обрати собі митців-кумирів для досягнення рівня їхньої художньої майстерності. Вони сподіваються на допомогу з боку педагогів щодо вибору репродукцій творів образотворчого мистецтва відомих майстрів і навчання їх ґрунтовного аналізу за критеріями художності. Щоб осягнути секрети художньої майстерності, у них є лише намір виконати копії творів образотворчого мистецтва і бажання відвідувати

майстер-класи авторитетних художників. Стати справжнім художником-майстром для них важливо в контексті можливості додаткового заробітку, але через різні обставини вони сумніваються, що спроможні досягнути цього.

Отже, діагностичні дані демонструють мінімальний кількісний розподіл приналежності студентів ЕГ і КГ до фахового (у межах 11 %) та опорного (майже 15 %) рівнів мотивації до оволодіння основами художньої майстерності за критерієм бажання засвоїти їх. Натомість її первинний рівень притаманний більшості студентів обох груп (ЕГ – майже 75 %; КГ – 74 %). Це говорить про надто слабку мотивацію майбутніх учителів образотворчого стати, передусім, справжнім художником-майстром, для зміцнення якої у процесі фахової підготовки очевидно необхідні спеціальні педагогічні настанови.

Обчисливши середнє значення кількісного розподілу студентів експериментальної і контрольної груп за рівнями сформованості основ художньої майстерності згідно з показниками критеріїв мотиваційно-ціннісного компонента, виявилось, що лише 21 % із них властивий фаховий рівень; 27 % – опорний; 52 % – первинний. Ці емпіричні дані констатують широке проблемне поле вдосконалення мотиваційно-ціннісного складника фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, спрямованої на формування основ художньої майстерності.

З метою констатування даних кількісної приналежності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до того чи того рівня сформованості основ художньої майстерності за перцептивно-когнітивним компонентом проведено низку діагностичних процедур.

Щоб визначити приналежність студентів експериментальної і контрольної груп до певного архетипу візуально-естетичного сприйняття, розроблено ілюстративний тест (див. додаток Д), що містив низку фотозображень: яскраво одягнений хлопчик, який грає з м'ячем на зеленій траві; відпочиваючи на лавочці у сквері, бабусі зустріли свою подругу; тендітна дівчина на морському березі; дідусь читає свіжу газету за чаєм; натюрморт із польовими квітами; зів'яла троянда у склянці; гілка осінньої горбини; вазони екзотичних рослин; яскравий

казковий палац; бабуся на тлі української хати; церква на крутій скелі; сучасне карпатське село.

Студентам запропоновано уважно розглянути фотозображення і подумки угрупувати їх за певними ознаками схожості, потім у письмовій формі описати, за якими саме критеріями угруповано картинки. В спосіб письмового фіксування номерів фотозображень надалі треба було ще класифікувати їх за іншими параметрами, досягаючи якомога більше варіацій. Після того, як учасник тестування вичерпав усі можливі варіанти, йому надано інший алгоритм угруповання, а саме: за об'єктом зображення, емоційним тоном, настроєм, монохромністю, поліхромією, колоритом, змістом, образною виразністю.

Аналогічну методику ілюстративного тесту було використано з метою діагностики рівня сформованості у майбутніх учителів образотворчого мистецтва художньо-естетичного смаку. Студентам спочатку запропоновано приписати відповідні бали (від 1 до 6) кожній із представлених їм репродукцій абстрактних композицій за ієрархією художньої виразності. Далі слід було зробити те саме стосовно живописних композицій пейзажу, визначивши ієрархією їх відповідності стилістиці інтер'єру вітальні в барочному стилі. Потім потрібно розв'язати ідентичні ілюстративні тести щодо встановлення ступеня художньої майстерності виконання акварельних квіткових композицій, міри естетики сприйняття різностильових автопортретів відомих художників та рівня графічної майстерності виконання академічних рисунків голови людини (див. додаток Е).

Процедура оформлення результатів тестування передбачала перенесення приписаних балів кожного варіанту тесту в загальну таблицю та визначення кількості відповідних балів із балами, що містяться в таблиці ключа до розв'язання тестів. Повна відповідність оцінювалася 1 балом; невідповідність – 0 балів. Інтерпретацію результатів тестування здійснено за такою градацією: якщо студент набрав від 25 до 36 балів, то він має вишуканий художньо-естетичний смак; від 13 до 24 – розбіжний; від 1 – до 12 – примітивний.

Для діагностики обсягу знань студентів з образотворчого мистецтва розроблено тестові завдання закритої форми першого рівня складності, у кожному



з яких містилася лише одна правильна відповідь. У розв'язанні тестів із рисунку і перспективи, живопису і кольорознавства, скульптури і пластичної анатомії та композиції (див. додатки Ж – Л) на кожний номер тестового завдання студентам запропоновано у відповідній клітинці наданої таблиці поставити позначку «х» того номера відповіді, що, на їхню думку, є правильною. При цьому в таблиці вертикальна нумерація позначала номери відповідей, а горизонтальна – номери тестових завдань.

Згідно з ключами до розв'язання кожного із комплектів тестів, було обчислено (у %) кількість обраних студентом правильних відповідей. Тест вважався виконаним, якщо студент отримав 50 і більше відсотків балів від загальної кількості балів, відведених на тест. Якщо він отримав 50 – 70 % балів, то йому виставляється оцінка «задовільно»; 71 – 87 % балів – «добре»; 88 % і більше балів – «відмінно».

Щоб визначити коефіцієнт обсягу засвоєних знань з образотворчого мистецтва, використано формулу:

$$K_{\alpha} = \frac{N_1}{N_2}, \quad (2.4)$$

де  $K_{\alpha}$  – коефіцієнт обсягу засвоєних знань,  $N_1$  – кількість засвоєних елементів знань,  $N_2$  – кількість елементів знань, пропонованих для засвоєння [144]. При цьому встановлений коефіцієнт знань, що дорівнює одиниці ( $K_{\alpha} = 1$ ), засвідчує повний обсяг засвоєних студентом елементів знань. У разі, якщо він дорівнював нулю ( $K_{\alpha} = 0$ ), то знання зовсім не засвоєні. За умови недостатнього обсягу засвоєних знань, значення коефіцієнта коливається в межах  $0 < K_{\alpha} < 1$ . Це коливання має певну градацію: коефіцієнт більший за 0,7 ( $K_{\alpha} > 0,7$ ) – оптимальне значення;  $0,5 < K_{\alpha} < 0,7$  – допустиме значення;  $0,4 < K_{\alpha} < 0,49$  – критичне значення.

На основі окресленої статистичної методики майбутніх художників-педагогів, які брали участь в експерименті, диференційовано на таких, що володіють значним, достатнім або мінімальним обсягом знань з образотворчого мистецтва.

За результатами окреслених діагностичних процедур одержано емпіричні дані, що містяться в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Кількісний розподіл студентів (у %) за рівнями сформованості основ художньої майстерності згідно з перцептивно-когнітивним компонентом**

Критерії	Рівні					
	фаховий		опорний		первинний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Архетип візуально-естетичного сприйняття	11,8	12,2	34,4	31,8	53,8	56,0
Вияв художньо-естетичного смаку	29,8	28,2	41,5	42,0	28,7	29,8
Обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва	13,4	14,2	39,2	38,8	47,4	47,2
Середньо-арифметичне значення	18,3	18,2	38,4	37,5	43,3	44,3

Як ілюструють дані таблиці 2.5, образно-інтерпретаційним архетипом візуально-естетичного сприйняття володіє лише 11,8 % студентів ЕГ та 12,2 % КГ. Вони здатні визначити велику кількість критеріїв угруповання запропонованих фотозображень, серед яких фігурують важливі для оволодіння основами художньої майстерності формальні (статика, динамка, симетрія, асиметрія, центричність, ритм, простір, час, закритість, відкритість) та змістові (спокій, сум, радість, гра, праця, відпочинок, старість, молодість, символізм, семантика, історія, подія) параметри, правильно описати їх і класифікувати за додатковими ознаками, приміром плановістю, масштабом, побудовою кадру, мотивом, домінантами тощо. Також їм властиво точно і чітко угруповувати фотозображення за наданим алгоритмом: об'єктом зображення, емоційним тоном, настроєм, монохромністю, поліхромією, колоритом, змістом, образною виразністю.

Згідно з результатами ілюстративного тесту, емоційно-споглядальний архетип візуально-естетичного сприйняття властивий більше третини респондентів: 34,4 % студентам ЕГ і 31,8 % КГ. Вони спроможні визначити обмежену кількість критеріїв угруповання запропонованих фотозображень, серед яких найчастіше фігурує статика/динаміка, ритм/метр, центр/периферія, час/простір, історія/подія, відпочинок/гра, частково правильно описати їх і

класифікувати лише за такими додатковими ознаками, як плановість, домінанта і фрагментарність. Ці студенти допустили плутанину щодо угруповання фотозображень за наданим алгоритмом, особливо це стосувалося параметрів емоційності та образної виразності.

Результати тестування також показали, що значна кількість (понад 50 %) майбутніх учителів образотворчого мистецтва має пасивно-поверховий архетип візуально-естетичного сприйняття (53,8 % – ЕГ і 56,0 % – КГ). При виконанні тестових завдань вони оперували мінімальною кількістю критеріїв угруповання запропонованих фотозображень, поодинокі з яких правильно описано і класифіковано за додатковими параметрами з випадковими варіаціями, не спромоглися їх поєднати за вибірковими ознаками наданого алгоритму. Іншими словами, ці студенти, розглядаючи фотозображення, не вбачають у них нічого художньо-естетичного, не помічають явних формальних змістових репрезентацій.

Наслідки проведення наступної серії ілюстративних тестів засвідчили, що майже третина респондентів демонструє вишуканий художньо-естетичний смак (29,8 % – ЕГ і 28,2 % – КГ). Так, вони здатні абсолютно точно розрізнити абстрактні композиції за ієрархією їх художньої виразності, визначити ті роботи, що дійсно належать відомим художникам-абстракціоністам, а не шимпанзе. Ці студенти добирають найвідповіднішу до дизайну інтер'єру вітальні в барочному стилі композицію пейзажу, правильно вказують на високу естетику сприйняття певного зразка серед різностильових автопортретів, найвищий рівень художньої майстерності виконання акварельних квіткових композицій та академічних рисунків голови людини.

Установлено, що розбіжним художньо-естетичним смаком володіє 41,5 % студентів ЕГ та 42,0 % – КГ. Вони здатні інтуїтивно розрізнити абстрактні композиції за ієрархією їх художньої виразності, не усвідомлюючи того, що окремі з них виконав примат. Ці студенти добирають недостатньо відповідну до дизайну інтер'єру вітальні в барочному стилі композицію пейзажу, частково правильно вказують на високу естетику сприйняття певного зразка серед

різностильових автопортретів, високий рівень художньої майстерності виконання акварельних квіткових композицій та академічних рисунків голови людини.

Констатовано, що примітивний художньо-естетичний смак притаманний майже третині респондентів (28,7 % – ЕГ і 29,8 % – КГ). Ці студенти неспроможні адекватно розрізнити абстрактні композиції за ієрархією їх художньої виразності, хибно вказуючи на те, які з них виконано справжніми художниками, а які – шимпанзе. Вони добирають маловідповідну або зовсім невідповідну до дизайну інтер'єру вітальні в барочному стилі композицію пейзажу, неправильно вказують на високу естетику сприйняття певного зразка серед різностильових автопортретів, приписують високий рівень художньої майстерності виконання акварельних квіткових композицій та академічних рисунків голови людини переважно дилетантським або низькопробним зразкам.

Як свідчать результати виконання тестів з образотворчого мистецтва, значний обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва продемонструвала незначна кількість респондентів (13,4 % – ЕГ і 14,2 % – КГ), серед яких не виявилось жодного студента зі 100 % наданням правильних відповідей. Однак, зіставляючи зміст тестових завдань, на які надано неправильні відповіді, виявилось, що допущені помилки не є типовими.

Достатній обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва продемонструвала понад третина від усієї кількості тестованих студентів (39,2 % – ЕГ і 38,8 % – КГ). Найбільше помилок ними допущено при розв'язанні таких тестових завдань:

– із рисунку і перспективи: На які різновиди поділяється лінія горизонту? На які різновиди поділяється освітлення? Який варіант зображення називається перспективою з нульового горизонту?

– із живопису і кольорознавства: Яким способом можна змінити власний колір? Хто вперше висунув теорію гармонії кольору? Назвіть ім'я науковця, який уперше систематизував кольори.

– зі скульптури і пластичної анатомії: Яку роль у процесі скульптурного формотворення відіграє метод обрубкування? Хто вважається основоположником

пластанатомії? Якими науковими термінами, що позначають форми тілобудови людини, оперує пластанатомія?

– із композиції: Що таке композиційна схема твору образотворчого мистецтва? Яка загальна методична послідовність створення композиції твору образотворчого мистецтва? Що є типізацією в композиції змістових творів образотворчого мистецтва?

Мінімальний обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва виявлено майже у половини студентів, які брали участь у тестуванні (47,4 % – ЕГ і 47,2 % – КГ). Окрім тих типових помилок, що стосувалися категорії студентів, зарахованих до достатнього обсягу засвоєних знань, ними допущено неправильні відповіді навіть на такі елементарні тестові завдання:

– із рисунку і перспективи: Із чого треба починати рисунок голови людини? На які різновиди поділяється перспектива? Які елементи охоплює перспективне зображення?

– із живопису і кольорознавства: Які основні ознаки кольору? Що таке колірний акцент? Які кольори вважають холодними?

– зі скульптури і пластичної анатомії: Що таке скульптура? В якому різновиді скульптури найчастіше використовується поліхромія? Що є точкою поділу зросту людини на дві рівні частини?

– із композиції: Які засоби композиції є суто пластичними? Що таке абстрактна композиція? Які засоби композиції є суто формотворними?

Завершальним етапом проведення констатувального експерименту була педагогічна діагностика кількісного розподілу майбутніх учителів образотворчого мистецтва за рівнями сформованості основ художньої майстерності згідно з критеріями праксеологічно-вольового компонента.

Щоб установити приналежність студентів до того чи того рівня образотворчої вправності, на 2-му курсі бакалаврату під час перегляду навчально-творчих робіт за 3-й семестр використано методику експертної оцінки якості виконання провідних програмних завдань із рисунку, живопису, скульптури та композиції за критеріями, що подано у таблиці 2.6.

**Критерії оцінки якості виконання майбутніми вчителями образотворчого мистецтва основних програмних завдань із рисунку, живопису, скульптури і композиції за навчальними програмами 3-го семестру бакалаврату**

Навчальна дисципліна	Основні програмні завдання	Критерії оцінки якості виконання
Рисунок	Академічний рисунок із природи капітелі іонічного ордеру	Композиційне розташування в заданому форматі, конструктивна побудова, відтворення пропорцій деталей, об'єму і фактури, лінійна перспектива, тональні співвідношення, художньо-образне рішення, техніка штрихування
Живопис	Академічний живопис із природи натюрморту з гіпсовим рельєфом	Композиційне рішення в заданому форматі і загальний колорит, живописне ліплення предметних форм, відтворення їх локального кольору, об'єму і фактури, плановість і колірна перспектива, тональні співвідношення, художньо-образне рішення, техніка акварелі
Скульптура	Академічне ліплення з природи маски Давида	Відтворення пропорцій та об'єму, схожість з оригіналом, техніка ліплення пластиліном
Композиція	Авторська композиція декоративного пейзажу зі стафажем	Вибір мотиву, композиційна схема, відтворення плановості, стилізація природних об'єктів, техніка декоративного виконання в матеріалі гуаші

За кожним із зазначених у таблиці 2.6 критеріїв передбачено встановлення міри досягнення студентом художньо-образної завершеності твору, що є головним показником володіння основами художньої майстерності. Згідно з цим, визначено типові студентські роботи із рисунку, живопису, скульптури і композиції, що належать до віртуозного, умілого й аматорського рівня їхньої образотворчої вправності. При цьому віртуозний рівень цієї вправності досягнуто в тому випадку, якщо відповідність представленим критеріям наявна в повному обсязі; умілий рівень – часткова відповідність; аматорський рівень – повна невідповідність або значне відхилення від необхідного результату.

Методика оцінки студентських робіт за окресленими критеріями полягала в заповненні експертами оцінного аркушу, у якому навпроти кожного критерію у графі під назвою «бали» ставився відповідний бал. Він визначався таким чином: якщо показники критерія виявлялися в об'єкті оцінювання повною мірою – 3 бали; недостатньою мірою – 2 бали; мінімально – 1 бал. Далі всі бали підсумовувалися і позначалися в стрічці «всього». Максимально можлива оцінка дорівнювала сумі оцінок усіх критеріїв, виражених у балах. Відповідно до кожної із навчальних дисциплін, диференціація суми балів, що позначала ту чи ту якість виконання роботи, різнилася за кількістю критеріїв. На основі набраної суми балів студентів слід було кількісно розподілити за рівнями образотворчої вправності. Для цього експерти створили рейтинговий ряд, тобто склали список студентів у послідовності від вищого до нижчого числа набраних балів.

Надалі проведено діагностичну процедуру самооцінки студентами міри вияву активності навчально-творчої діяльності в процесі студіювання фахових дисциплін за розробленою шкалою полярних профілів (див. додаток М). Для цього їм запропоновано приписати відповідні бали (від 1 до 9) до кожного з наведених у бланку анкети тверджень, об'єктивно оцінюючи як позитивні, так і негативні профілі цієї активності. Наприклад: позитивний профіль – «Я виявляю суперактивність у пошуку способів якісного виконання навчально-творчого завдання; негативний профіль – «Я виявляю пасивність у пошуку способів якісного виконання навчально-творчого завдання». Після завершення анкетування для інтерпретації результатів самооцінки надано градацію балів: якщо студент набрав від 5 до 15 балів, та його навчально-творча діяльність – пасивна; від 16 до 30 – активна; від 31 – до 45 – суперактивна.

Із метою визначення сили волі студентів до художнього вишколу, за аналогією до попередньої методики, розроблено наступний завершальний діагностичний аркуш, у якому містилися полярні профілі на зразок: позитивне твердження – «Я працелюбно, наполегливо і сумлінно виконую всі навчально-творчі завдання, сміливо долаючи будь-які труднощі; негативне твердження – «Я лінуюсь виконувати вибірково навчально-творчі завдання, очікуючи творчого

натхнення та легких шляхів подолання труднощів». Шкала балів для диференціації сили волі теж була ідентичною з попередньою анкетною: якщо студент набрав від 5 до 15 балів, та його сила волі до художнього вишколу в процесі фахової підготовки – слабка; від 16 до 30 – тверда; від 31 до 45 – непохитна (див. додаток Н).

Усі емпіричні дані цієї частини констатувального експерименту розміщено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Кількісний розподіл студентів (у %) за рівнями сформованості основ художньої майстерності згідно з критеріями праксеологічно-вольового компонента**

Критерії	Рівні					
	фаховий		опорний		первинний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Образотворча вправність	11,8	12,0	37,4	38,2	50,8	49,8
Активність навчально-творчої діяльності	14,7	13,3	40,2	39,8	45,1	46,9
Сила волі до художнього вишколу	7,7	8,0	44,3	45,2	48,0	46,8
Середньо-арифметичне значення	11,4	11,1	40,6	41,1	48,0	47,8

Згідно з цифровими даними таблиці 2.7, доводиться констатувати, що віртуозним та відповідно фаховим рівнем образотворчої вправності володіє незначна кількість студентів (11,8 % – ЕГ і 12,0 % – КГ). У цілому з рисунку іонічної капітелі вони продемонстрували здатність до вдалого композиційного розташування зображення в заданому форматі, вивіреної конструктивної побудови натурного об'єкта, правильного відтворення пропорцій його деталей, об'єму і фактури, лінійної перспективи, тональних співвідношень, виразного художньо-образного рішення, майстерної техніки штрихування. З живопису натюрморту їхні роботи характеризувалися адекватним композиційним рішенням, відповідним натурі загальним колоритом, грамотним живописним ліпленням предметних форм, правильним відтворенням їх локального кольору, об'єму і фактури, досягненням плановості і колірної перспективи, установленням відповідних тональних співвідношень, оригінальним художньо-образним рішенням, вмілою технікою акварелі як по-мокрому, так і в спосіб нашарування. Зі скульптури за моделлю



маски Давида студенти цього рівня спромоглися вірно відтворити пропорції та об'єм, досягли максимальної схожості з оригіналом, технічно вміло зліпити об'єкт у матеріалі пластиліну. З композиції декоративного пейзажу студентські твори відзначалися вдалим вибором мотиву та типової композиційної схеми, максимальним відтворенням плановості, оригінальністю і чіткістю стилізації природних об'єктів, акуратністю декоративного виконання в матеріалі гуаші.

Установлено, що до вмілого, тобто опорного рівня образотворчої вправності приналежні більше третини від усієї вибірки студентів (37,4 % – ЕГ і 38,2 % – КГ). Загалом вони допускали типові помилки дещо збільшеного чи зменшеного композиційного розташування зображення в заданому форматі, деяку неточність конструктивної побудови натурального об'єкта, відтворення пропорцій його деталей, об'єму і фактури, лінійної перспективи, тональних співвідношень, недостатню виразність художньо-образного рішення, допускали змішування різних технік штрихування. З живопису за критерієм композиційності спостерігалася аналогічна рисунку ситуація, а також незначна невідповідність натурі загального колориту, недосконале живописне ліпленням предметних форм, окремі помилки у відтворенні їх локального кольору, об'єму і фактури, неповне досягнення плановості і колірної перспективи, не зовсім точне установлення тональних співвідношень, дещо «лобове» художньо-образне рішення, недостатньо впевнена техніка акварелі як по-мокрому, так і в спосіб нашарування, що надало роботам ефекту «брудності» і «замусоленості». На прикладі ліплення маски Давида студенти допустили незначні помилки у відтворенні пропорцій та об'єму, не досягли повної схожості з моделлю, дещо «зализано» технічно виконали зліпок. У пейзажній композиції вони продемонстрували дещо шаблонний вибір мотиву та композиційної схеми, деяку плутанину у відтворенні плановості, недостатню оригінальність і чіткість стилізації природних об'єктів та окремі помарки декоративного виконання в матеріалі гуаші.

Як свідчать результати проведення діагностичних процедур, а також дані таблиці 2.7, аматорський або первинний рівень образотворчої вправності притаманний переважній більшості студентів, які брали участь в експерименті

(у межах половини від усієї кількості: 50,8 % – ЕГ і 49,8 % – КГ). З рисунку вони допускали грубі помилки композиційного розташування зображення в заданому форматі (збільшене чи зменшене, зрушене праворуч, ліворуч, вгору або вниз), вдавалися до «сліпого змальовування», неправильного відтворення пропорцій деталей, об'єму і фактури, лінійної перспективи, тональних співвідношень, зовсім невиразного художньо-образного рішення, хаотично брудного штрихування в поєднанні з розтушовуванням. Із живопису в контексті параметрів композиційності їхні роботи були такі самі, як і з рисунку. Ці студенти продемонстрували неспроможність бодай наближено відтворити загальний колорит. Живописну прописку предметних форм здійснювали переважно мазками не по формі або площинною градієнтною заливкою відкритими («баночними») кольорами, неправильно відтворювали їх локальний колір, об'єм і фактуру, навіть не намагалися досягнути будь-якої плановості і колірної перспективи. Також вони продемонстрували плутанину тональних співвідношень, примітивність художньо-образного рішення, недотримання ustalених технік акварелі, працюючи нею як гуашшю. При ліпленні маски Давида цей контингент студентів не спромігся відтворити пропорцій та об'єму натурного об'єкту. Їхні зліпки зовсім не схожі з моделлю та виконані технічно безграмотно. У створенні композиції пейзажу для них властиві випадковий вибір мотиву та композиційної схеми, одноплановість, еkleктичність стилізації природних об'єктів та неохайність декоративного виконання в матеріалі гуаші.

За критерієм активності навчально-творчої діяльності праксеологічно-вольового компонента основ художньої майстерності розподіл студентів за рівнями їх сформованості був аналогічним. Так, з'ясувалося, що суперактивність властива лише 14,7 % студентам ЕГ і 13,3 % – КГ. Вони достатньо енергійні в пошуку способів якісного продукування навчально-творчих завдань, швидко генерують творчі ідеї створення композиції творів образотворчого мистецтва, постійно і наполегливо тренують виконавські образотворчі техніки, відразу беруться до роботи та працюють із натхненням та завжди стимулюють і контролюють себе в її процесі.

Посередню активність навчально-творчої діяльності продемонструвала значна кількість студентів (40,7 % – ЕГ і 39,8 % – КГ). Студенти обох груп вибірково енергійні в пошуку способів якісного продукування навчально-творчих завдань, інколи швидко, а деколи повільно генерують творчі ідеї створення композиції творів образотворчого мистецтва, намагаються систематично тренувати виконавські образотворчі техніки, за певних умов, вчасно беруться до роботи і працюють часом із натхненням, а часом за потребою, ситуативно застосовуючи самостимулювання і самоконтроль у її процесі.

Установлено факт, що пасивність навчально-творчої діяльності притаманна майже половині від усієї кількості залучених до експерименту студентів (45,1 % – ЕГ і 46,9 % – КГ). Як правило, вони інертні в пошуку способів якісного виконання навчально-творчих завдань, переважно повільно генерують творчі ідеї створення композиції творів образотворчого мистецтва, зрідка і знехотя тренують виконавські образотворчі техніки, зволікають робочий час і працюють без наснаги, уникаючи при цьому актів самозаохочення і самоконтролю.

Згідно з критерієм сили волі до художнього вишколу, приналежність студентів за її рівнями виявилися зовсім невтішною. Так, вольову непохитність у цій практичній діяльності продемонструвала мінімальна кількість майбутніх учителів образотворчого мистецтва: лише 7,7 % – ЕГ і 8,0 % – КГ. Їм притаманна впевненість щодо руйнування «стереотипів» образної уяви, фантазії і мислення в процесі художньо-творчої діяльності, неприпустимість розриву між теорією і практикою в ході образотворчого вишколу, позитивне сприйняття критики його результатів та неодмінна настанова до подальшої плідної праці. Вони рішуче і негайно приступають до початку роботи в умовах так званого «бар'єра чистого аркуша», трудолюбиво, наполегливо і сумлінно виконують усі навчально-творчі завдання, сміливо долаючи будь-які труднощі.

Твердість сили волі до художнього вишколу властива значній кількості студентів (44,3 % – ЕГ і 45,2 % – КГ). У цілому вони спроможні руйнувати «стереотипи» образної уяви, фантазії і мислення в процесі художньо-творчої діяльності, намагаються забезпечити єдність теорії і практики в ході

образотворчого вишколу, залежно від ситуації, адекватно сприймають критику його результатів, мають намір ефективніше працювати. В умовах так званого «бар'єра чистого аркуша» їм властива поміркованість і неквапливість щодо початку роботи. Вияв трудолюбивості, наполегливості і сумлінності при виконанні навчально-творчих завдань у них спостерігається вибірково, через що не завжди сміливі у подоланні наявних труднощів.

За результатами діагностичної роботи, зафіксовано факт вияву слабкої сили волі до художнього вишколу у багатьох студентів (48,0 % – ЕГ і 46,8 % – КГ). Загалом, їм властива цілковита невпевненість щодо руйнування «стереотипів» образної уяви, фантазії і мислення в процесі художньо-творчої діяльності. Зазвичай, вони надають перевагу теорії або практиці в ході образотворчого вишколу, негативно сприймають критику з приводу допущених помилок у процесі образотворення і через це часто припиняють подальшу роботу. В умовах так званого «бар'єра чистого аркуша» такі студенти нерішуче та зі зволіканням приступають до початку роботи, лінуючись при цьому виконувати вибірково навчально-творчі завдання та очікуючи творчого натхнення і легких шляхів подолання труднощів.

Щоб унаочнити загальну картину кількісного розподілу майбутніх учителів образотворчого мистецтва за рівнями сформованості основ художньої майстерності, одержані в ході констатувального експерименту покомпонентні емпіричні дані зведено в окрему таблицю 2.8.

Таблиця 2.8

**Зведені дані покомпонентного кількісного розподілу студентів (у %) за рівнями сформованості основ художньої майстерності**

Компоненти	Рівні					
	фаховий		опорний		первинний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-ціннісний	20,8	20,8	27,2	27,2	52,0	52,0
Перцептивно-когнітивний	18,3	18,2	38,4	37,5	43,3	44,3
Праксеологічно-вольовий	11,4	11,1	40,6	41,1	48,0	47,8
Середнє арифметичне значення	16,8	16,7	35,4	35,3	47,8	48,0

Як видно з таблиці 2.8, за трьома компонентами основ художньої майстерності зафіксовано мінімальні цифрові дані кількісної приналежності студентів експериментальної і контрольної груп до фахового рівня їх сформованості (середнє значення – майже 17 %). Натомість опорний рівень у відсотковому еквіваленті сягає понад 35 %, а первинний рівень становить критичну цифру – аж 48 %.

Що стосується кожного компонента основ художньої майстерності, то в межах диференційованих рівнів можна помітити істотну різницю кількісного розподілу майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Так, за мотиваційно-ціннісним компонентом, фаховим рівнем сформованості основ художньої майстерності володіє майже 21 % студентів експериментальної і контрольної групи. Опорний рівень властивий понад 27 % студентів обох груп. До первинного рівня зараховано 52 % студентів ЕГ і КГ.

Згідно з перцептивно-когнітивним компонентом, фаховим рівнем сформованості основ художньої майстерності наділено понад 18 % студентів ЕГ і КГ. Опорний рівень сягає в межах 38 % студентів (різниця між ЕГ і КГ незначна). До первинного рівня належить 43,3 % студентів ЕГ та 44,3 % КГ (різниця 1 %).

Відповідно до праксеологічно-вольового компонента, фаховий рівень сформованості основ художньої майстерності зафіксовано лише понад 11 % студентів ЕГ і КГ. Опорний рівень запроTOCOLьовано в межах 41 % студентів обох груп. До первинного рівня належить 48 % студентів обох груп.

Отже, емпіричні дані констатувального експерименту засвідчують, що проблемне поле оволодіння студентами основами художньої майстерності, незалежно від того, у якому закладі вищої освіти України вони здобувають обраний фах, надзвичайно широке, оскільки майже однаковою мірою стосується кожного з її структурних компонентів. За результатами спеціально організованої бесіди з експертами, з'ясовано основні причини такого стану: недостатньо підготовлений контингент абітурієнтів; поступова втрата художньо-педагогічних цінностей академічного вишколу; недостатнє забезпечення наступності між мистецько-освітніми традиціями та інноваціями в цій галузі. Це вказує на

необхідність підвищення ефективності впливу наявних чинників і створення необхідних і достатніх педагогічних умов формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва основ художньої майстерності у процесі фахової підготовки у ЗВО. Цьому буде присвячено наступний розділ дисертації.

## **Висновки до розділу 2**

Уточнено сутність художньої майстерності стосовно професійного митця і художника-педагога. У фахівця з образотворчого мистецтва ця професійна якість позначається розвиненим естетичним сприйняттям об'єктів і явищ довкілля та художньої культури, художньо-естетичним смаком, здатністю мислити образами, глибоко розуміти специфіку мови мистецтва, вправно оперувати його засобами і технічними прийомами та за їх допомогою досягати високої художності й оригінальності твору. Доведено, що це визначення також стосується художника-педагога, оскільки він належить до категорії фахівців з образотворчого мистецтва. Специфіку його художньої майстерності позначено вмінням продукувати дидактично значущі та об'єктивно ціннісні твори, що засвідчують віртуозне володіння педагогічним малюнком, різними графічними, живописними, формотворними й оздоблювальними техніками.

Визначено основи художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що охоплюють мотиваційно-ціннісний, перцептивно-когнітивний та праксеологічно-вольовий компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент має такі критерії та відповідні показники: інтерес до базових цінностей художньої майстерності (всеохопний, широкий, вузький); бажання засвоїти основи художньої майстерності (істинне, обумовлене, ситуативне); прагнення стати справжнім художником-майстром (іманентне, ідентифікаційне, трансцендентне). Перцептивно-когнітивний компонент розкривають такі критерії і показники: архетип візуально-естетичного сприйняття образно-інтерпретаційний, емоційно-споглядальний, пасивно-поверховий); художньо-естетичний смак (вишуканий, розбіжний, примітивний);

обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва (значний, достатній, мінімальний). Праксеологічно-вольовий компонент охоплює такі критерії і показники: образотворча вправність (віртуозна, уміла, аматорська); активність навчально-творчої діяльності (суперактивна, посередня, пасивна); сила волі до художнього вишколу (непохитна, тверда, слабка).

Ступінь сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва диференційовано на фаховий, опорний і первинний рівні.

Фаховий рівень характеризується тим, що студенти здатні виявляти всеохоплюючу широту інтересу до базових цінностей художньої майстерності, істинне бажання засвоїти її основи та іманентне прагнення стати справжнім художником-майстром. Їм притаманний образно-інтерпретаційний архетип візуально-естетичного сприйняття, вишуканий художньо-естетичний смак та значний обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва. Вони мають віртуозну образотворчу вправність, перебіг їхньої навчально-творчої діяльності суперактивний, сила волі до художнього вишколу – непохитна.

Опорний рівень засвідчує те, що для майбутніх учителів образотворчого мистецтва характерні: широкий інтерес до базових цінностей художньої майстерності, обумовлений вияв бажання засвоїти її основи та ідентифікаційне прагнення стати справжнім художником-майстром. Вони мають емоційно-споглядальний архетип візуально-естетичного сприйняття, розбіжний художньо-естетичний смак і достатній обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва. Їм властиві: уміла образотворча вправність, посередня активність навчально-творчої діяльності і тверда сила волі до ретельної підготовки.

Первинний рівень позначається тим, що майбутні вчителі образотворчого мистецтва демонструють вузький інтерес до базових цінностей художньої майстерності, ситуативне бажання засвоїти її основи та трансцендентне прагнення стати справжнім художником-майстром. У них помітно виражений пасивно-поверховий архетип візуально-естетичного сприйняття, примітивний художньо-естетичний смак та мінімальний обсяг засвоєних знань з образотворчого

мистецтва. Їхня образотворча вправність аматорська, навчально-творча діяльність пасивна, сила волі до художнього всеобучу слабка.

У процесі діагностики сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва використано низку методик за компонентами та їх критеріями: для мотиваційно-ціннісного – авторські анкети оцінки відповідних характеристик; для перцептивно-когнітивного – авторські ілюстративні тести «Угрупування фотозображень», «Мій художньо-естетичний смак» та тести з теоретико-практичних основ рисунку і перспективи, живопису і кольорознавства, композиції, скульптури і пластичної анатомії; для праксеологічно-вольового – експертне оцінювання якості виконання програмних завдань із рисунку, живопису, скульптури і композиції, авторські анкети самооцінки вольових диспозицій за шкалою полярних профілів.

Окреслені діагностичні методики покладено в основу проведення констатувального етапу експерименту, аналіз результатів якого засвідчив, що за мотиваційно-ціннісним, перцептивно-когнітивним і праксеологічно-вольовим компонентами основ художньої майстерності та відповідними кожному з них критеріями первинний рівень їх сформованості переважав у студентів експериментальної і контрольної груп без значної різниці кількісної приналежності до нього. За підсумками співбесіди із залученими до дослідження експертами та викладачами фахових дисциплін з'ясовано основну причину такого стану: недосконалість фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти, що пов'язано з тенденцією до поступової втрати художньо-педагогічних цінностей академічного навчання і недостатнім його інтегруванням з інноваційними підходами до формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Основні положення та наукові результати другого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора: [64], [65], [69], [70].



**РОЗДІЛ 3**  
**ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ**  
**ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**  
**МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**  
**В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

**3.1. Модель формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки**

Для досягнення ефективності наукового пошуку часто послуговуються методом моделювання. Залежно від об'єкта і предмета дослідження, результатом використання цього методу є репрезентація різних видів моделей (структурні, функціональні, теоретичні, емпіричні, нормативні тощо) з метою уникнення стихійності перебігу освітнього процесу, надаючи йому доцільності, системних ознак, методологічної обґрунтованості, процесуальної послідовності й дидактичної забезпеченості.

Наукове аргументування методу моделювання міститься в багатьох працях сучасної педагогіки (Т. Гуменюк [76], Є. Лодатко [149], В. Маслов [164] та ін.).

Так, О. Каленюк поняття «моделювання» трактує як науково-пізнавальний метод дослідження змістових, технологічних, організаційних компонентів навчально-виховного процесу шляхом їх абстраговано-раціонального створення, вивчення й реалізації [113, с. 56]. Із кута зору наукової методології, процес моделювання виконує ілюстративну, пояснювальну, інтерпретаторську, апроксимаційну, екстраполяційну, трансляційну, евристичну, критеріальну, прогностичну та інші функції [169; 180]. Однак, якої б кількості цих функцій науковці не виокремлювали, базовими з них є гносеологічна й евристична. Перша призначена для здобуття нових знань та їх систематизації; друга – для розроблення інноваційного проєкту згідно з об'єктом дослідження. Зважаючи на це, варто погодитися з думкою С. Хаджирадевої про те, що в межах теоретичного дослідження як засіб систематизації, відображення, фіксування і пояснення знання

найчастіше використовуються три типи моделей: атрибутивні (коли відбувається систематизація інформації про властивості об'єкта), структурні (якщо відбувається систематизація інформації про істотні зв'язки і властивості відносин елементів об'єкта) і логічні (описуються засобами логіки) [284].

Таким чином, методика моделювання здійснюється на основі теорії систем із урахуванням закономірностей і специфіки функціонування конкретного об'єкта та неодмінно має творчий характер. При цьому процес моделювання має бути спрямованим на встановлення чіткого зв'язку елементів, що формують уявлення про те, як саме слід змінити педагогічну реальність із метою досягнення її ідеального стану. Згідно з цим обирають відповідний тип моделі, адекватно розуміючи при цьому її категоріальну сутність.

Поняття «модель» походить від латинського слова «*modulus*», що означає міру, мірило, зразок, норму чи деякий образ об'єкта. Вважається, що одним із перших, хто спробував розтлумачити цей термін, був німецький філософ минулого століття Г. Клаус: «Модель – це відображення фактів, речей і відносин певної галузі знань у вигляді простої, більш прозорої матеріальної структури» [327, с. 262].

Слід зазначити, що педагог А. Дахін сформулював досить чітке визначення моделі «як штучно створеного зразка у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, маючи подібність до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта» [84, с. 22].

Усебічно розглянувши сутність терміна «модель», науковець І. Кульчицький дійшов висновку, що ним слід позначати систему-репрезентант, аналіз якої слугує способом отримати інформацію про іншу систему [143, с. 280].

Узявши із наявної наукової літератури, можна й далі навести чимало авторських визначень поняття «модель». Проте досі бракує однозначного тлумачення його сутності. Натомість майже в кожній дефініції фігурує найістотніша ознака моделі – спрощеність аналога об'єкта дослідження, тобто відтворення його провідних властивостей у формі схеми структурних

взаємозв'язків між ними. Зважаючи на це, будь-який тип моделі має схематично-наочну чи структурно-функціональну форму.

У наявних дослідженнях, що певним чином стосуються порушеної проблеми, фігурують схематично-наочні аналоги моделей. Вважаємо, що їх доцільно взяти до уваги і, враховуючи певні позитиви, запропонувати власний варіант моделі процесу формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в системі фахової підготовки. При цьому слід звернути увагу на основні властивості будь-якої моделі – «цілеспрямованість, скінченність, спрощеність, приблизність, адекватність, наочність, доступність, інформативність, повнота, стійкість, цілісність, замкнутість, адаптивність, імітаційність, еволюційність» [110, с. 128].

Так, у дослідженні Д. Кудренко запропоновано структурно-функціональну модель формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей, що містить такі складники надбудови цього процесу, як його мету, функції і результат. Базисом моделі визначено теоретико-методологічний, змістово-процесуальний та критеріально-діагностичний блоки. У моделі міститься широкий спектр принципів організації художньо-педагогічного процесу, а саме: «емоційної насиченості навчання; спонукання до творчого самовираження; поєднання навчання і художньої творчості; активізації творчого потенціалу; діалогізації; інтеграції; проблемності; інноваційності; орієнтування на реалістичне художнє зображення дійсності; єдності теорії і практики в художньому розвитку особистості; посилення ролі самостійної та індивідуальної роботи» [138, с. 141].

Окресленим переліком принципів доцільно скористатися при розробленні авторської моделі процесу формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в системі фахової підготовки, але з урахуванням того, що окремі з них дійсно стосуються принципів, інші – педагогічних чи психологічних умов.

Модель підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи, що частково

стосується нашого дослідження, розроблено в дисертаційній роботі Г. Кузьменко. Її збудовано на основі трьох масивних блоків – методологічно-цільового, організаційно-процесуального й оцінювально-результативного [141, с. 73]. Варто зазначити, що окреслена модель є достатньо респектабельною, оскільки системно охоплює необхідні і достатні складники підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до керівництва художньо-творчою діяльністю учнів основної школи. Цінним для нашого дослідження є доцільне використання у заявленій моделі комплексу традиційних і нетрадиційних дидактичних форм та відповідних інтерактивних, художньо-педагогічних і художньо-творчих методів.

У дослідженні В. Бойчука (2016 р.) розроблено досить ґрунтовну структурно-функціональну модель художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій. Вона складається із методологічного змістового, методично-технологічного і контрольного-результатного модулів [34, с. 241]. У контексті наслідування ця модель беззаперечно має цінність, особливо з огляду на те, що методично-технологічний модуль містить традиційні й інноваційні методи і технології художньо-графічної підготовки, а також таку педагогічну умову, як її організація в контексті інформаційно-освітнього середовища. В умовах сьогодення це дуже актуально у зв'язку зі стрімким процесом інформатизації системи вищої освіти України.

Оскільки вияв художньої майстерності вчителя образотворчого мистецтва детермінується неодмінним володінням непересічним художньо-естетичним смаком, то варто взяти до уваги модель його розвитку у майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва, що міститься в дослідженні А. Линовицької. Вона складається з 4-х блоків – цільового, теоретико-методологічного, змістово-технологічного та результативного [145, с. 129]. Графічна презентація цієї моделі бездоганна. У ній міститься достатній обсяг необхідних складників. Однак простежується недоцільне розташування структурних компонентів художньо-естетичного смаку у теоретико-методологічному блоці. Адже вони нероздільні з критеріями та рівнями досліджуваного явища, а тому неодмінно мають презентувати результативний блок. Також не можна погодитися з тим, що в

змістово-технологічному блоці етапи розвитку художньо-естетичного смаку та методика, форми і засоби навчання становлять підструктуру педагогічної технології, оскільки технологія не є надбудовою процесу професійної підготовки, а лише одним з її елементів, що за ієрархією значущості посідає другорядне місце після методики. У якості того позитивного, що можна запозичити для розроблення моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, слід визнати педагогічну умову впровадження інноваційних технологій.

У кандидатській дисертації О. Семенової розроблено лаконічну модель формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції, що складається з нормативно-цільового, методологічного, процесуального, дидактико-змістового та результативного конструктивних блоків [245, с. 143]. Позитивно оцінюючи презентовану О. Семеновою модель, слід зазначити, що вона має чітку графічну подачу, доцільне розмежування на блоки, необхідний і достатній описовий матеріал, його логічний зв'язок з основними елементами достатньо цілісної педагогічної системи. Проте її розроблено без урахування парадигмальних основ модернізації системної методології у педагогіці, або «парадигмального моделювання» (за термінологією А. Семенової) як побудови взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, що визначається їхніми цінностями, позиціями і прагненнями, спрямованими на усвідомлення наявної особистісно-професійної парадигми, прогнозування та її можливої зміну [244, с. 314].

Таким чином, із опорою на усталену і новітню (парадигмальну) методологію педагогічного моделювання, вказані позитиви, якими характеризуються модельні аналоги із дотичних за темами дисертаційних робіт, розроблено схематичний графічно-описовий варіант авторської моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки (рис. 3.1), кожний структурний блок якої надалі буде розкрито докладніше.

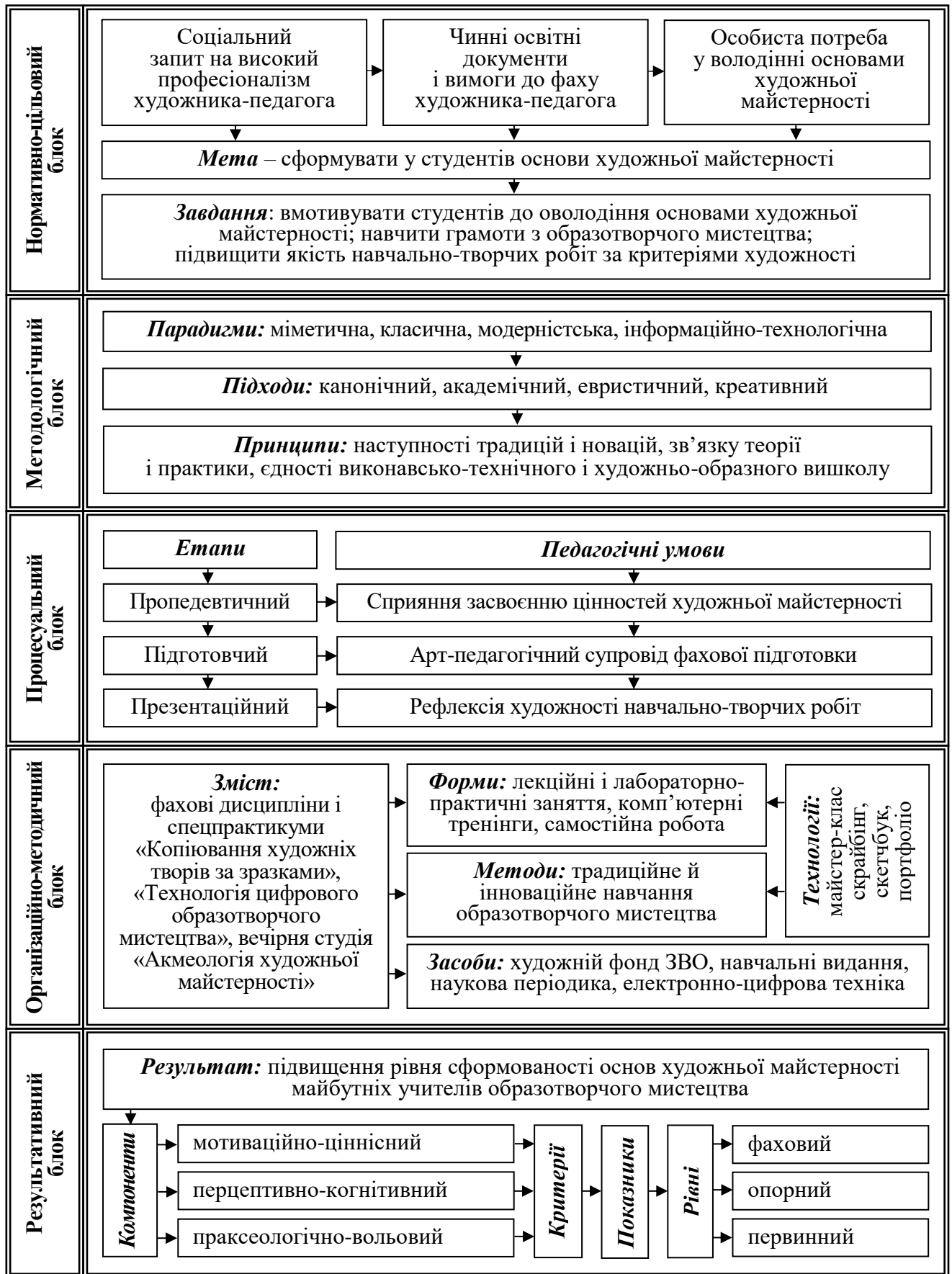


Рис. 3.1. Модель формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки

Як унаочнює рис. 3.1, модель формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки складається з нормативно-цільового, методологічного, процесуального, організаційно-методичного та результативного блоків, наповненість яких відповідає вимогам, що висунуті С. Мартиненко та Л. Хоружою стосовно розроблення таких типів моделей: модель повинна відображати цілісність педагогічного процесу; відповідати реальним властивостям структурних елементів модельованої системи; мати відтворювальний характер, що уможлиблює її експериментальну перевірку [162, с.118].

*Нормативно-цільовий блок* моделі охоплює соціальний запит на високий професіоналізм вчителя образотворчого мистецтва, чинні освітні документи і вимоги щодо цього фаху та особисту потребу студентів володіти основами художньої майстерності.

Запит сучасного суспільства на високий професіоналізм учителя образотворчого мистецтва зумовлюється тим, що його педагогічний і художньо-творчий складники діяльності у своїй єдності покликані виконувати соціокультурну (навчання, виховання і корекція розвитку учнів), інтеріоризаційну (створення естетичного середовища і гармонійний розвиток особистості у ньому), художньо-педагогічну (формування свідомості, мислення і способів дій учнів у царині мистецтва), аксіологічну (збереження і примноження цінностей художньої культури та сприяння їх засвоєнню учнівською молоддю), художньо-естетичну (художньо-образне осягнення і перетворення дійсності) та комунікативну (спілкування засобами образотворчого мистецтва) функції. З огляду на це, соціум очікує такого художника-педагога, який би став представником мистецької еліти, справжнім носієм художньої культури та непересічною творчою особистістю, здатною демонструвати високий рівень педагогічної та художньої майстерності.

Задоволення соціального запиту на високий професіоналізм художника-педагога регламентують загальнодержавні освітні документи, накази, розпорядження, постанови і стандарти Міністерства освіти і науки України та інші чинні нормативи, зміст яких, як стверджує О. Сова, «спрямовує інновації у

створенні методичних основ формування фахових умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва під час навчання у закладах вищої освіти на досягнення ґрунтового взаємозв'язку педагогічних та художніх знань і вмінь, що відповідає суспільному тренду на комплексність і нестандартність мислення молодого фахівця в умовах мобільності сучасного ринку праці» [255, с. 15]. Імплементация інновацій у систему мистецької освіти, зазначається у «Білій книзі національної освіти» (2010), є запорукою конкурентоспроможності національної освіти, її здатності формувати людину освічену, з інноваційним способом мислення [30, с. 156].

Слід зазначити, що в одному із перших освітніх документів початку ХХІ століття «Державно-національна програма «Освіта»» (2001) наголошено, що «нова соціальна ситуація та реальність породжують і нову культурну реальність, провідними рисами якої є переоцінка системи цінностей і їх нова ієрархія, створення нових відносин між основними учасниками художнього життя, зміна критеріїв оцінки естетичних і художніх цінностей та творів мистецтва, розширення меж естетичних і художніх потреб та можливостей їх задоволення, входження народно-національного елемента в спосіб життя і духовність, поява нових відносин та форм організації художнього життя, формування нового естетичного досвіду» [88, с. 195]. Це положення безпосередньо стосується вимог щодо володіння вчителем образотворчого мистецтва основами не лише педагогічної, але і художньої майстерності.

Що стосується формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, то передусім варто взяти до уваги розроблені в різних ЗВО відповідні освітньо-професійні програми і навчальні плани ОС «бакалавр».

Так, установлено, що більшість освітньо-професійних програм зорієнтовано на підготовку конкурентоздатного фахівця, який володіє методикою викладання образотворчого мистецтва, сучасними інформаційними технологіями, здатний до творчої навчально-методичної діяльності, безперервної самоосвіти, професійного самовдосконалення. У них чітко прописано перелік не лише художньо-педагогічних, але і суто фахових образотворчих компетентностей у формі



здатності: освоїти мистецької спадщину, фахову орієнтацію у сучасному світовому та українському образотворчому просторі; характеризувати всі складники системи мистецтв у контексті художньої культури; оволодіти образотворчою грамотою на рівні, необхідному для сприймання, оцінки та створення художнього образу; засвоїти прийоми використання комп'ютерних технологій у процесі створення художньої продукції.

Із аналізу змісту різних варіантів навчальних планів, затверджених у ЗВО України, випливає, що студентам упродовж фахової підготовки у цілому пропонується вивчати такі дисципліни (орієнтовну кількість кредитів наведено в дужках): «Рисунок» (30), «Живопис» (30), «Композиція» (10), «Декоративно-прикладне мистецтво» (18), «Мистецтво графіки» (10), «Художнє конструювання» (6), «Скульптура і пластична анатомія» (6), «Сучасні інформаційні технології та комп'ютерна графіка» (10), «Історія образотворчого мистецтва» (12), «Пленерна практика» (10), «Методика викладання образотворчого мистецтва» (8), «Педагогіка» (6), «Психологія» (6), «Педагогічна практика» (9), «Освітні технології» (3). Як слушно наголошує С. Коновець, «навіть оглядове ознайомлення з кількісними показниками змістовного наповнення професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва говорить саме за себе. Бо проста сума навчальних годин, відведених на власне професійно-педагогічну та вузько спеціальну художню підготовку студента ... свідчить про перевагу останньої майже в чотири рази» [130, с. 45]. Таке співвідношення частки академічного часу зі значною перевагою на фахово-художній вишкіл засвідчує першочергове надання пріоритету процесу формування основ образотворчої грамоти і майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва перед набуттям художньо-педагогічної компетентності. Цей факт пояснюється тим, що справжнім художником-педагогом дійсно можливо стати лише за умови розвитку і творчої реалізації образотворчих здібностей для задоволення духовної інтенції демонструвати соціуму активне продукування оригінальних та об'єктивно ціннісних творів та арт-об'єктів.

Закономірно, що потреба в мистецтві закладена в природі людини, її психофізіологічних можливостях. У цьому контексті актуальні слова О. Родена: «Мистецтво вказує людині, для чого вона живе. Воно розкриває їй смисл життя, освітлює життєві цілі, допомагає усвідомити своє покликання» [166, т. 3, с. 322]. Не менш значущим є твердження Л. Виготського про те, що діяльність людини в царині мистецтва не є її примхою, а необхідністю: «Мистецтво, таким чином, спочатку виникає як могутнє знаряддя в боротьбі за існування. Не можна, звісно, допустити думки, щоб його роль зводилася лише до комунікації почуття і щоб воно не містило в собі ніякого верховенства над цим почуттям» [49, с. 317]. Із цього випливає, що процеси ідентифікації майбутнього вчителя образотворчого мистецтва з майстром художнього ремесла мають суто суб'єктивний характер. Але це не впливає на соціальну значущість його художньо-творчої діяльності через кілька причин: його фах соціальний за своєю природою, а твори мистецтва, які він продукує, переживаються всіма, хто їх сприймає, що також вимагає співтворчості з боку глядача. Це означає, що закодовані у майстерно виконаних художніх композиціях емоції стають усупільненими. Тому задоволення потреби бути справжнім художником-майстром з особистісної інтенції трансформується в суспільну. При цьому образотворче мистецтво неодмінно має стати освітнім простором, засобом навчання і виховання, галуззю професійної діяльності, провідним фаховим сегментом професійної підготовки майбутнього художника-педагога, мета якої – формування основ художньої майстерності.

У представленій моделі окреслена мета позиціонується як усвідомлений образ уявного результату, що зумовлює цілісність і спрямованість поведінки як внутрішнього закону, якому людина підпорядковує свою волю [224, с. 440]. Її визначення, згідно з настановою Р. Магера [330], здійснено так, щоб абсолютно точно відображати дії, умови і відповідні параметри функціонування процесу фахової підготовки, що конкретизуються постановкою і неухильним виконанням необхідних і достатніх завдань: вмотивувати студентів до оволодіння основами художньої майстерності; навчити грамоти з образотворчого мистецтва; підвищити якість навчально-творчих робіт за критеріями художності.

Задоволення соціального запиту, дотримання приписів нормативно-освітніх документів, урахування особистісної потреби, досягнення поставленої мети й успішне виконання поставлених завдань формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва має неодмінно супроводжуватися відповідною науковою методологією організації процесу фахової підготовки.

*Методологічний блок* авторської моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва охоплює об'єктивацію (втілення) міметичної, класичної, модерністської й інформаційно-технологічної парадигм у процес фахової підготовки художників-педагогів та відповідно до них її організацію на засадах канонічного, академічного, евристичного і креативного художньо-педагогічних підходів із дотриманням при цьому принципів наступності традицій і новацій, зв'язку теорії і практики, єдності виконавсько-технічного і художньо-образного вишколу.

Методологія (від грец. *methodos* – шлях, спосіб пізнання і *logos* – розум, думка, поняття, яке вживається також в значенні: слово, мова, вчення) – наука про методи і принципи пізнання, а точніше – сукупність методів дослідження об'єктивної реальності. Методологія завжди базувалася на предметній області філософії, філософії науки і теорії пізнання. В «Енциклопедії освіти» вона тлумачиться, як система принципів і способів побудови теоретичної та практичної діяльності, а також як учення про цю систему [94, с. 498].

У розмаїтті сучасних наукових підходів до вдосконалення художньо-педагогічної освіти домінує парадигмальна методологія – учення про структуру, принципи, ідеали, норми, методи і засоби організації усталених і започаткованих у цій відкритій системі видів діяльності, спрямованих на підвищення ефективності, досягнення нового рівня якості її функціонування. Про це свідчать наукові праці вітчизняних науковців (С. Волков [46], В. Орлов [185], О. Реброва [226], О. Шрамко [302], О. Яшина [314] та ін.), де проголошено стратегію випереджувального розвитку мистецько-освітньої галузі, що забезпечує

її системне оновлення відповідно до змін соціокультурного простору держави з урахуванням прогресивних світових тенденцій.

Причина реалізації окресленої стратегії очевидна. Адже, як наголошує М. Пічкур, в Україні XXI століття спостерігається тенденція до занепаду вищої художньо-педагогічної освіти, котра супроводжується кризовими явищами на рівні розроблення її понятійного апарату, використання інтеграції мистецтв, якісним і змістовим забезпеченням, демографічними колізіями її здобувачів і їхньою економічною вмотивованістю до педагогічної праці. Науковець доходить висновку, що вже давно назріла потреба надати їй принципової значущості в контексті здатності зберегти і примножити цінності художніх традицій минулого і сьогодення [209, с. 212]. Цій позиції суголосні риторичні нотатки О. Чепелик: «Не секрет, що останніми десятиріччями система художньої освіти в Україні, попри нагальні проблеми в реформуванні, не зазнала ніяких якісних змін, хіба що додався курс арт-менеджерів. Не відбулася «культурна революція», як у деяких провідних художніх академіях країн колишнього соціалістичного табору. Чи відповідають сьогодні наші неперевороткі, бюрократичні та самодостатні освітні образотворчі інституції викликам часу і чи мають вони волю до оновлення, концептуального та художнього розвитку? Здається, відповідь відома і не викликає сумнівів» [290, с. 208].

Отже, наразі перед закладами вищої освіти України поставлені важливі завдання щодо розв'язання нагальних наукових проблем професійної підготовки майбутніх фахівців художнього профілю, у тому числі й учителів образотворчого мистецтва, здатних своєчасно й адекватно реагувати на інноваційні процеси в мистецтві і художній педагогіці та здобувати освіту протягом життя, упродовж усієї професійної кар'єри. В епоху інформатизації, стрімкої зміни технологій відсутність такого динамічного поступу вже сприймається як крок назад.

У публікації О. Ребрової констатується факт: «У педагогічній лексикографії застосовується поняття «поліпарадигмальність», яке позначає наукову стратегію із застосуванням декількох методологічних систем, що дозволяє побудувати або змодельовати найбільш повну картину освітнього процесу у вигляді теорії,

здійснити настановну рефлексію цілісності педагогічного процесу, актуалізувати його інтеграційність, міжпредметність, співтворчість та співпрацю...» [227, с. 21]. Узявши це за основу, у методологічному блоці моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачено інтегративне втілення міметичної, класичної, модерністської й інформаційно-технологічної арт-парадигм у процес фахової підготовки художників-педагогів (сутність кожної із них розкрито у підрозділі 1.3).

Згідно з аргументованим твердженням Л. Кондрашової, парадигма дає змогу адекватно розуміти і точно інтерпретувати теоретико-методичні основи реалізації сукупності підходів у ході фахової підготовки студентів [128, с. 5]. Тому, керуючись цим, міметична, класична, модерністська й інформаційно-технологічна арт-парадигми мають неодмінно охоплювати відповідні підходи до фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, котрі є інструментом реалізації методологічних підстав наукового аналізу педагогічних явищ і процесів та репрезентують вихідну позицію дослідника, визначають загальну його діяльності чи «принципову методологічну орієнтацію дослідження, кут зору, із якого розглядають об'єкт вивчення» (І. Блауберг) [32, с. 74].

Варто зазначити, що поняття «підхід» (без прикметника «парадигмальний») здавна фігурує в освітній теорії і практиці. Зазвичай, ним позначається практична орієнтація педагога-дослідника на «певну сукупність взаємопов'язаних понять, ідей і способів педагогічної діяльності» [262, с. 18]. Зважаючи на це, сутність підходу слід розуміти як провідну наукову ідею (концепцію), що лежить в основі організації едукативного процесу за відповідними принципами. Цю концепцію, яку дослідник генерує, аргументує і розвиває, експлікуючи найкращі способи її об'єктивації у межах генералізації обраної освітньої парадигми.

Згідно з об'єктом дослідження, у моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва міметична арт-парадигма передбачає реалізацію канонічного підходу до фахової підготовки; класична – академічного; модерністська – евристичного; інформаційно-

технологічна – креативного. Сутність методологічних засад кожного підходу, його позитиви і недоліки розкриті у підрозділі 1.3.

Слід наголосити, що в умовах сьогодення неприпустиме ігнорування тих художньо-педагогічних принципів і методів, що активно використовувалися в мистецько-освітній методології впродовж реалізації попередніх історично сформованих арт-парадигм. Адже це неодмінно призведе до масового поширення художнього любительства як чинника нівелювання розвивально-значущих в особистісно-професійному і художньо-культурному сенсі основ художньої майстерності митця. Подолати цей негатив можна, якщо дотримуватися принципів наступності традицій і новацій, зв'язку теорії і практики, єдності виконавсько-технічного і художньо-образного вишколу у процесі фахової підготовки як професійних вузькоспеціалізованих художників, так і вчителя образотворчого мистецтва.

Як ключове поняття будь-якого наукового підходу «принцип» (від лат. *principium* – першопочаток) однозначно пояснюється словами «опора», «основа», «керівництво», «вихідне положення». С. Вітвицька уточнює, що принцип – це система вимог і положень педагогіки, дотримання яких забезпечує продуктивність навчально-виховного процесу [44, с. 16.]. Із позицій конкретики об'єкта науково-педагогічного дослідження, варте уваги трактування категорії принципу Г. Падалкою як засадничого першоджерела, корінної основи, навколо якої синтезуються провідні поняття і закони мистецького навчання [188, с. 22].

Отже, розуміючи принцип як підґрунтя, на якому базується система теорії і практики фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, засадничим першоджерелом формування у них основ художньої майстерності слід визнати планомірний, дискретний і незворотній процес успадкування художньо-педагогічних традицій та одночасне втілення актуальних новацій.

Обґрунтованість неухильного дотримання означеного принципу полягає в тому, що згідно з позицією В. Бабіяка, «віковічна проблема зміни і наступності, феномен невпинної борні і неодмінної взаємозалежності нового і старого, консерватизму і новаторства, традиційного і надзвичайного, вочевидь, і є

рушійним чинником дивовижних історичних метаморфоз усього суцього, а раз так, то – і самого мистецтва вкупі з вічним охоронцем його традицій – художньою школою» [16, с. 198]. На глибоке переконання науковця, саме діалектичний симбіоз традицій і новацій – ознака позитивності художньо-освітнього процесу, де традиціоналізм виконує роль його системоутворювального стрижня [16, с. 199]. Зважаючи на це, категорію художньо-педагогічної традиції є підстави розуміти як трансепохальне явище, що бережно успадковується із покоління в покоління. Адже, підлягаючи певним історичним корективам, вона об'єктивно суверенна, а тому як факт ціннісного досвіду завжди доцільна до використання, але разом із певними новаціями. На користь такої думки слугують слова корифея англо-американської модерністської поезії Т. Еліота: «Традиція, передусім, передбачає почуття історії ..., що припускає відчуття минулого не лише як колишнього, але і як теперішнього» [321].

Таким чином, наступність традицій у художній педагогіці, проникнення «нового», прогресивного в уже відоме, «старе» відбувається в різних площинах, на різних рівнях – від теоретично засадничого до безпосередньо практичного. Саме цим і зумовлено дотримання принципу зв'язку теорії і практики у формуванні основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, який полягає в тому, що напрацювання науково-теоретичних положень має гарантуватися на практичних результатах, а практичні дії – на теоретичних розробках.

Відомий радянський художник-педагог Є. Шорохов наголошував на важливості оволодіння основами різних наук, аргументуючи це тим, що методи, якими користується наука, слугують також і методами вивчення мистецтва, оволодіння його теорією і практикою [301, с. 74]. Тому мистецько-освітній процес неодмінно має будуватися таким чином, щоб максимально забезпечувати зв'язок теорії із практикою. Це можливо за умови визнання дуальної основи науки і мистецтва як важливого чинника у справі оволодіння майстерністю митця, а також завдяки науковій організації художньо-педагогічного процесу.

Упродовж існування різних історичних формацій митець будь-якої спеціалізації визнавався справжнім творцем. І, незалежно від тієї чи тієї панівної арт-парадигми, провідним завданням художньої школи було навчити грамоти образотворчого мистецтва для задоволення природної потреби особистості створювати об'єктивно ціннісні художні образи. В історичній ретроспективі його виконання завжди супроводжувалося дотриманням принципу єдності виконавсько-технічного і художньо-образного вишколу. Це зумовлено визнанням творчості як складника навчання і водночас його результатом. Адже у навчанні рисунку, живопису, скульптурі, композиції пізнання і творчість є нероздільними, «у них наявні як пізнавально-аналітичні, так і емоційно-виражальні, тобто творчі сторони діяльності» [106, с. 52]. На користь цього слугує такий аргумент І. Туманова: «Процеси виконання робіт, закономірності створення зображень, принципи композиційної їх побудови майже одні і ті самі. Відмінність лише у виразності зображення, в рівні осмислення художнього образу, у виконавській майстерності» [271, с. 19]. З урахуванням цього, можна стверджувати, що в процесі студіювання фахових дисциплін разом із майстерним освоєнням технічних особливостей зображення необхідно успішно виконувати художньо-образні завдання.

Ґрунтуючись на окресленій методології, формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в експериментальній моделі представлено наступним конструктивним блоком – *процесуальним*. Ним охоплено пропедевтичний, підготовчий та презентаційний етапи, на кожному з яких необхідно створити відповідні педагогічні умови. Це аргументується тим, що поняття «формування» позначає цілеспрямоване застосування тих педагогічних ресурсів, що забезпечують ефективність професійної підготовки фахівця. За твердженням О. Ребрової, формування є процесом оптимізації дії чинників та суспільно-педагогічних законів, усвідомлення, наукова рефлексія яких допомагає практиці створювати такі умови, в яких вони впливають на становлення особистості найбільш оптимально [227, с. 20].



Отже, процес формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбувається під впливом різних об'єктивних обставин, факторів (із лат. *factor* – той, хто робить; рушійна сила будь-якого процесу чи явища). Безумовно, що серед зовнішніх чинників найбільш впливовими є широкий художньо-освітній простір, багате культурно-естетичне і творчо-розвивальне середовище системи мистецької освіти, інтерактивна взаємодія соціуму з митцем. Дієвими внутрішніми факторами слід визнати наявність у митця індивідуального художньо-освітнього простору, покликання до фаху, залученість до культурно-мистецької системи, активний вияв творчої індивідуальності. У системі мистецької освіти їх ефективність підвищується за певних педагогічних умов.

Традиційно в освітній теорії і практиці під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, відповідного психолого-педагогічного впливу на особистість і такого матеріально-просторового середовища, що спрямовані на розв'язання поставлених навчально-виховних і розвивальних задач. Аналогічну сутність педагогічної умови визначає В. Максимов, розглядаючи її як сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи, залежної від цілей, завдань, змісту, форм і методів цієї системи [158, с. 115]. Таке трактування розширює категоріальну значущість цього терміна до меж психологічного контексту педагогічного явища, детермінованого певними взаємопов'язаними зовнішніми (навчальні приміщення, час, простір тощо) і внутрішніми (взаємодія суб'єктів та об'єктів освітнього процесу) факторами. Звідси, є підстави для розуміння категорії педагогічної умови як сукупності різнопланових зовнішніх і внутрішніх чинників, необхідних і достатніх для вдосконалення наявної чи побудови нової педагогічної системи й забезпечення її стійкого та ефективного функціонування.

Будь-які умови усталено поділяються на необхідні і достатні: «Те, від чого залежить інше; важливий компонент комплексу об'єктів (речей, їх стану, взаємодії), із наявності якого з необхідністю послідує існування цього явища.

Якщо з усіх можливих наборів достатніх умов відібрати загальні, то одержимо необхідні умови, тобто ті, що функціонують кожного разу, коли має місце обумовлене явище. Повна сукупність необхідних умов, із яких неможливо виключити жодного компонента, не порушуючи обумовленості, і до якого немає потреби чогось додати, називають необхідними і достатніми [281, с. 607].

Завдяки створенню необхідних і достатніх педагогічних умов формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, викладачі фахових дисциплін у процесі професійної підготовки ефективно керують освітнім процесом, а студенти успішно навчаються і розвиваються, займаючи активну особистісну позицію та реалізуючи свої образотворчі здібності, потреби й інтереси. Тому на пропедевтичному етапі передбачено створити педагогічну умову – сприяння засвоєнню студентами цінностей художньої майстерності шляхом виховання стійкої потреби у цілеспрямованому художньому вишколі та стимулювання бажання стати справжнім художником-майстром; на підготовчому – арт-педагогічний супровід фахової підготовки майбутніх художників-педагогів із використанням традиційних та інноваційних методів навчання образотворчого мистецтва; на презентаційному – рефлексія художності студентських навчально-творчих робіт на засадах ситуативної та іміджевої самопрезентації.

Заявлені педагогічні умови зумовлюють визначення змісту дидактичного блоку репрезентованої моделі. Оскільки вони є тим найголовнішим, що необхідно реалізувати під час формувального експерименту при апробації моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, то їх обґрунтуванню, опису процесу створення та перевірки ефективності буде присвячено наступні підрозділи дисертації.

*Організаційно-методичний блок* моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки охоплює навчально-методичне забезпечення фахових дисциплін («Рисунок», «Живопис», «Скульптура», «Композиція», «Пленерна практика») і спецпрактикумів «Копіювання художніх творів за зразками», «Технологія

цифрового образотворчого мистецтва» та вечірньої студії «Акмеологія художньої майстерності». Студіювати їх передбачено у формі лекційних, лабораторно-практичних занять, а також комп'ютерних тренінгів за традиційними та інноваційними методами навчання образотворчого мистецтва з використанням арт-технологій майстер-класу, скрайбінгу, скетчбуку і портфоліо, а також художнього фонду кафедри, навчальних видань, наукової періодики й електронно-технічних засобів.

Необхідно наголосити, що становлення художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва – це тривалий психолого-педагогічний процес, що в умовах фахової підготовки у закладі вищої освіти означається стартовим етапом формування її основ у процесі студіювання таких провідних фахових дисциплін, як «Рисунок», «Живопис», «Скульптура» і «Композиція». Згідно з цим, є підстави розрізняти відповідні різновиди художньої майстерності – графічної, живописної, формотворної та композиційної. Проте між ними існує певна ієрархія за значущістю: першість посідає графічна; друге місце – живописна; третє – формотворна; четверте – композиційна. Це пояснюється тим, що рисунок постає як першооснова будь-якого творчого проєкту, а живопис, що не ґрунтується на ньому, є лише набором невпорядкованих колірних плям. У свою чергу, живопис спрямований на розвиток відчуття колірної гармонії. В обох випадках універсальну роль відіграє композиція, студіювання якої націлене на формування здатності митця генерувати оригінальні ідеї змісту і форми твору того чи того різновиду й жанру образотворчого мистецтва та їх досконалого втілення в матеріалі виразними графічними, колірними й об'ємно-просторовими засобами відповідної художньої техніки.

У цілому, перебіг фахової підготовки має супроводжуватися процесом інтегрованого використання традиційних і новітніх арт-парадигм, активного сприяння художньому розвитку кожного студента, постановки проблемних навчально-творчих завдань і досягнення успіху в їх виконанні на засадах творчої співпраці і толерантної художньо-педагогічної комунікації. Усе це має реалізуватися в ході формувального експерименту, після проведення якого

доцільно за критеріально-рівневою системою, що репрезентована в заключному результативному блоці моделі, здійснити підсумковий діагностичний зріз рівнів сформованості основ художньої майстерності у майбутніх учителів образотворчого мистецтва і показати динаміку їх підвищення. Цьому будуть присвячені матеріали наступного підрозділу дисертації.

### **3.2. Педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки**

Особистість митця, у тому числі й учителя образотворчого мистецтва, позначається бурхливим розвитком його психічних, соціальних і духовних якостей, що не обмежується якимись певними відрізками часу. Саме тому дискретність процесу формування його художньої майстерності – характерна риса особистісної самоорганізації. При цьому потужний вплив на досягнення бажаної результативності цього процесу має низка об'єктивних факторів.

В освітньому контексті розрізняються групи зовнішніх і внутрішніх чинників. До першої з них належать різні природні й соціальні детермінанти; до другої – лише психічні чинники, що охоплюють внутрішній світ людини.

Надзвичайно важливим і невід'ємним фактором формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва є їхнє перебування в освітньому просторі, що, згідно з різними галузями сучасної системи освіти, відповідно диференційовані. Тому закономірно, що в контексті набуття особистістю конкретного образотворчого фаху у науковому обігу часто вживаним є термін «художньо-освітній простір». В інституційному аспекті це поняття О. Комаровська інтерпретує як діяльність щодо втілення і саме втілення в просторі навчального мистецького закладу образу дійсності, утвореного творчою уявою кожного суб'єкта в їх діалогічній взаємодії, – як інтерпретацію цієї дійсності художніми (мистецькими) засобами у процесі навчання мистецтву, як вираження ціннісного ставлення і до мистецтва загалом, і до власної творчості зокрема. У середовищному аспекті окреслену категорію дослідниця позиціонує як

художньо-предметне оточення, тобто поле (інтер'єри закладів освіти, виставкові зали, стенди, преса, музеї тощо), у якому стають можливими спілкування, передача мистецької інформації, художнє пізнання [126, с. 213–215].

Отже, є підстави вважати, що у формуванні основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва важливу роль відіграють інституційний та середовищний чинники. Перший із них регулюється державними установами, що висувають вимоги до організації діяльності закладів мистецької освіти; другий – самими закладами освіти, що надають якісні послуги для професійної підготовки фахівців мистецького профілю.

У наукових працях часто використовують термін «культурно-естетичне середовище». За Н. Криловою, він позначає не щось зовнішнє щодо особистості, не декорацію повсякденного життя, її візуальну оболонку, а є цілісною структурою, компонентами якої є: якості особистості; художня діяльність (творчість, самодіяльність, активність тощо); естетизація навчально-виховного процесу; естетизоване матеріальне середовище (естетичний дизайн інтер'єру та екстер'єру, оригінальне і неповторне оформлення навчальних аудиторій тощо); естетизоване комунікативне середовище (краса стосунків у системі «викладач – студент», естетика поведінки, духовно-моральний та естетичний кодекси поведінки студентів і викладачів на основі взаємодії діалогу культур); створення творчої психологічно-комфортної атмосфери у закладі [137, с. 67–69].

У сучасному науковому обігу фігурує споріднене щодо окреслених вище категорій поняття «творче середовище». Вважаючи його ключовим фактором професійного становлення особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, О. Мозолюк-Коновалова визначила такі організаційно-педагогічні умови його формування: створення атмосфери дружби і взаємодопомоги, бажання навчатися в цьому колективі; залучення до педагогічного процесу художників-педагогів, живописців, графіків, скульпторів, дизайнерів, майстрів декоративно-прикладного мистецтва; залучення викладачів профільних спеціальностей до проведення майстер-класів, персональних виставок; добір оптимального змісту навчального матеріалу; застосування сучасних методів, прийомів, видів роботи

відповідно до завдань фахових дисциплін; використання індивідуального підходу до навчання студентів; забезпечення міжпредметних зв'язків (зв'язок між фаховими дисциплінами); залучення студентів до самоосвіти (виконання домашнього завдання, відвідування музеїв, виставок, проведення студентських творчих виставок) [170, с. 119–120].

Отже, мистецько-освітній простір у його концептуальному баченні неодмінно визначає конкретну можливість і стає джерелом для організації художньо-педагогічного процесу, що має особистісно-розвивальне значення у критеріально-рівневих вимірах формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. У такому розумінні він постає в категорії всезагального. Але, як слушно наголошують В. Кремень та В. Биков, наявність у конкретної людини мети використання певних компонентів загального освітнього простору структурно звужує його структуру до її потреб [136, с. 8]. З огляду на це, доцільно виокремити таке важливе поняття, як «індивідуальний художньо-освітній простір», що стосується максимального задоволення особистісних інтенцій творчого розвитку і формування професіоналізму майбутнього педагога-митця з урахуванням обраного ним фаху та вподобаного певного напрямку, виду і жанру образотворчого мистецтва.

Обґрунтованість окресленої позиції полягає в тому, що будь-який освітній простір розкривається через категорії суб'єктивного (ідеального) й об'єктивного (реального). У процесі задоволення життєво важливого інтересу щодо здобуття мистецького фаху в суб'єкта художньо-педагогічного процесу відбувається взаємне проникнення ідеального (бажання бути визнаним митцем) і реального (рівень розвиненості художніх здібностей та якість освітніх послуг, від чого залежить рівень сформованості відповідної фахової компетентності). Усе це зумовлює когнітивний акт усвідомлення чи рефлексії траєкторії власного художньо-творчого поступу, набуття ремісничих навичок і майстерності.

Оскільки основи художньої майстерності особистості вчителя образотворчого мистецтва іманентно формуються за рахунок його занурення в культурне середовище, то виникає внутрішній фактор мотивації до

самовдосконалення в духовному і професійному контекстах, що розгортається як активне входження до світу культури на стадіях адаптації, осягнення, засвоєння, привласнення і культуротворчості.

Мистецько-культурна система суспільства охоплює сукупність різних чинників, що спонукають художника-педагога залишатися в її межах. Серед них – чинник виховання, умови набуття художніх знань, умінь і навичок, детермінанта впливу панівних естетичних цінностей та оцінок із боку представників художньої критики тощо. По-суті, це «естетично ідеальна педагогічна система», що, на переконання В. Шульгіної та С. Рябінко, може бути побудована лише за умови усвідомлення шляхів формування творчої індивідуальності [304, с. 82]. Вихід за межі цієї системи, у свою чергу, зумовлений дією якихось особливих обставин, приміром, суб'єктивних (непересічні здібності, обдарованість, геніальність), що формують виключну довіру до власного художньо-творчого досвіду, чи об'єктивних – виникнення ситуації послабленого впливу усталених культурних цінностей, що сприяє розвитку надмірної креативності особистості. Проте лише цим не обмежується процес її окультурення. Також відбуваються такі акти, як взаємодія з іншими індивідами в культурному просторі. Це актуалізує розгляд іншого фактора – соціального.

Кожен студент-образотворець, будучи представником соціального середовища, набуває певних особистісно-професійних якостей, здобуває фахові знання, формує власний художньо-естетичний досвід, засвоює мистецькі цінності. Нормалізація, уніфікація й обумовлення провідних соціальних потреб (комунікація, обмін досвідом тощо) у процесі міжособистісної взаємодії утворює підґрунтя для організації постійних зв'язків між людьми в просторі культури.

Варто наголосити, що постать справжнього художника-педагога є надзвичайно важливою в системі національної і світової культури, оскільки, як слушно зазначає сучасний філософ і психолог Т. Сумінова, «цей майстер-творець інновує/генерує художню реальність як інформаційний світ, ґрунтуючись, передусім, на соціальній дійсності, глибоко проникаючи в неї, художньо точно відображаючи і фіксуючи в різних матеріалах і засобах виразності «сутність»

світу, універсуму» [264, с. 51–52]. Однак надзвичайно складно з'ясувати, звідки митець черпає енергію, інформацію, ідеї, смисли, символи, натхнення, прозоріння тощо, як саме у ньому втілюється людське, побутове, буттєве й духовне начала. З цієї позиції відомий вітчизняний живописець К. Коровін ототожнював художника з деякою цілісністю як суголосся його особистості з індивідуальністю, основною духовною і душевною настановами [291]. Таке когнітивне підґрунтя є передумовою становлення і розвитку художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що відбувається завдяки синтетичній діяльності нагромадження емоційного й образотворчого досвіду за психологічними механізмами естетичного сприйняття, художньо-образного мислення, візуальної пам'яті, креативності, уяви і фантазії.

Отже, ідеться про такі важливі особистісні чинники, як яскрава емоційна сприйнятливість та активна зовнішня і внутрішня інтерпретація предметів і явищ дійсності та мистецтва, наявність авторської позиції у форматі мистецько-світоглядної Я-концепції, здатність до художньо-образної концептуалізації. Ефективність дії цих чинників зумовлюється єдністю суб'єктивного та об'єктивного аспектів становлення основ художньої майстерності, вектор розвитку якої спрямований на формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Із цієї позиції варто наголосити на збереженні та підвищенні дієвості окреслених чинників, що в системі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва нині наявні. Проте, як показали результати констатувального експерименту, вплив розглянутих вище факторів недостатній для становлення і розвитку художньої майстерності студентів-образотворців. З огляду на це, керуючись нормативно-цільовими настановами та методологічними засадами, що містяться в моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки (див. підрозділ 3.1), у ході формувального експерименту апробовано процесуальний блок цієї моделі, репрезентований відповідною етапністю реалізації запропонованих у ньому педагогічних умов.



Формувальний експеримент проведено в межах освітнього процесу факультетів мистецтв Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет». Його розпочато з 4-го семестру на другому курсі у 2016–2017 навчальному році і завершено наприкінці 7-го семестру на 4-му курсі у 2018–2019 навчальному році бакалаврату, тобто він тривав протягом 2-х років. До нього було залучено студентів експериментальної групи, фахова підготовка яких відбувалася згідно з авторською моделлю формування у них основ художньої майстерності. Навчання студентів контрольної групи здійснювалося за усталеними програмами та методиками вивчення фахових дисциплін.

*Пропедевтичний етап припускає реалізацію першої педагогічної умови – сприяння засвоєнню студентами цінностей художньої майстерності шляхом виховання стійкої потреби у цілеспрямованому художньому вишколі та стимулювання бажання стати справжнім художником-майстром.* Тому його завданням було максимально зацікавити студентів цим феноменом у теоретичному і практичному аспектах, сформувати стійку потребу цілеспрямованого художнього вишколу та викликати нестримне бажання неодмінно стати справжнім художником-майстром. Для цього в рамках програм фахових дисциплін «Рисунок», «Живопис», «Скульптура» і «Композиція» зміст традиційних настановних лекцій оновлено питаннями з аксіології художньої майстерності. Їх проведено у комбінованій формі, тобто з використанням пояснювального, проблемного та візуалізованого методів.

У межах чинних програм зміст настановних лекцій з окреслених фахових дисциплін охоплював питання методики виконання запланованих навчально-творчих завдань. Не відхиляючи цього, пропонуємо новий варіант їх змістової репрезентації в органічній єдності з проблематикою досягнення художньої майстерності з її відповідною диференціацією на графічну, живописну, формотворну (скульптурну) та композиційну. Покажемо це на прикладі змісту настановної лекції з рисунку з теми «Образотворча методика виконання академічного рисунку складного натюрморту з побутових предметів».

*Зміст лекції:*

1. Характеристика рисунку складного натюрморту з побутових предметів: якість виконання – грамотність (композиція, конструкція, світлотінь, перспектива, тональні відношення), технічна досконалість і графічна манера; художність – змістовність, гармонійність частин цілого, художньо-образна виразність, завершеність.

2. Аналіз рисунків натюрморту відомих майстрів та їх об'єктивна художня цінність: рисунки знаменитих майстрів епохи Відродження та особливості їх майстерного виконання; рисунки відомих художників XVIII – XX століть та особливості їх майстерного виконання.

3. Копіювальний метод як основа пізнання секретів графічної майстерності: історичний огляд становлення копіювального методу у навчанні рисунку; значення копіювального методу в системі класичної художньо-педагогічної школи академічного рисунку; аналітичний огляд рисунків-копій, виконаних відомими майстрами олівця минулого і сучасності.

4. Цифрові технології як засіб досягнення графічної майстерності. характеристика комп'ютерних програм, придатних для продукування рисунків цифрового формату; цифровий метод створення рисунку як новітній засіб опанування художньо-графічної майстерності; аналітичний огляд майстерно виконаних сучасними художниками рисунків цифровими засобами.

5. Особливості рукотворного і цифрового рисунку та його значення у формуванні художньо-графічної майстерності митця: мануально-моторна природа рукотворного рисунку та емоційно- і когнітивно-ціннісний аспекти засвоєння його знань, умінь і навичок; техногенні ознаки цифрового рисунку та його допоміжне й альтернативне значення в становленні основ графічної майстерності художника; синтез рукотворного і цифрового рисунку як фактор зміни цільового вектора формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

За наведеною аналогією розроблено зміст лекцій із живопису (тема – «Образотворча методика виконання академічного живопису складного

тематичного натюрморту)), скульптури (тема – «Методологія формотворення в станковій скульптурі)), композиції (теми: «Ілюзорна основа формотворення в образно-фантастичній композиції»; «Творча методологія в композиції творів фантастичного реалізму і сюрреалізму»).

Проведення окреслених лекцій супроводжувалося активним упровадженням сучасних технологій візуалізації навчального матеріалу, серед яких провідним був «скрайбінг» (від англ. scribe – креслити, робити замальовки) – спосіб спілкування з аудиторією із використанням безпосередньо під час пояснення певного матеріалу низки нескладних, але зрозумілих продукованих вручну або в цифровому форматі зображень.

У ході занять застосовано такі види скрайбінгу, як скрайбінг-презентація, відео-скрайбінг, онлайн-скрайбінг, комп'ютерний та комбінований скрайбінг.

Скрайбінг-презентація – це замальовки, що безпосередньо виконуються під час доповіді перед аудиторією. Залежно від засобів їх створення, вони розрізняються на мальовані (лектор відтворює малюнки безпосередньо під час промови та аплікаційні (на довільний фон викладаються заздалегідь підготовлені зображення). Відеоскрайбінг – заздалегідь змонтовані у відеоряд ілюстрації. Вони мають перевагу перед скрайб-презентацією, яка полягає у можливості повторного відтворення її без лектора. Онлайн-скрайбінг – це спеціальні онлайн-сервіси (на зразок PowToon, VideoScribe, GoAnimate, Wideo та ін.), у яких використовуються готові шаблони. Комп'ютерний скрайбінг – при створенні презентації передбачає використання необхідного програмного забезпечення, наборів шаблонів та готових зображень (наприклад, Plotagon, Moovly, Sparcol VideoScribe та ін.). Комбінований скрайбінг – одночасне застосування декількох різновидів скрайбінгу [31; 184].

У процесі створення окреслених скрайбінгів застосовано алгоритм А. Полянського: 1) розроблення плану, що висвітлює найголовніші моменти презентації; 2) аналіз основних візуальних образів, що мають бути водночас простими і зрозумілими, та створення їх невеликої бібліотеки для швидкого використання; 3) добір елементів візуалізації: ручні і цифрові зображення, аудіо- та відеоряд; 4) регламентування таймінгу, тобто визначення

кількості часу на відображення кожного образу, думки і загальної тривалості презентації, щоб встигнути викласти необхідний матеріал [219].

Слід зазначити, що завдяки універсальності та доступності використання технології скрайбінгу у студентів сконцентровано увагу на навчальному матеріалі. Вони успішно засвоїли інформацію і запам'ятали ключові позиції. Така візуалізація сприяла підвищенню емоційної насиченості проведених занять. При цьому з метою глибшого засвоєння їх дидактичного матеріалу для студентів додатково організовано екскурсії до художніх музеїв, у ході яких акцентовано увагу на характеристиках майстерного виконання творів графіки, живопису, скульптури та на універсальні і специфічні якості побудови їх композиції. Також у позанавчальний час у комп'ютерному класі проведено віртуальну Інтернет-подорож до світових музейних колекцій сучасного образотворчого мистецтва, у яких містяться твори цифрового формату.

Проведення лекцій мало аксіологічне спрямування. Воно полягало в тому, що при розгляді кожного з порушених питань ставився акцент на важливості формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, фаховий рівень оволодіння якої досягається завдяки наполегливій навчально-творчій праці під керівництвом художника-педагога, неперервному та цілеспрямованому академічному (аудиторному) і самостійному (позааудиторному) художньому вишколу, а також через активізацію пізнавальної діяльності студентів у спосіб поглибленого вивчення класичних і цифрових шедеврів образотворчого мистецтва, біографії та особливостей творчої діяльності їх авторів.

Щоб студенти глибше засвоїли цінності художньої майстерності, на пропедевтичному етапі формувального експерименту організовано і проведено методичний семінар «Досвід творчої самореалізації вчителя образотворчого мистецтва у виставковій діяльності». До його роботи залучено досвідчених художників-педагогів ЗВО та вчителів образотворчого мистецтва регіону, які активно продукують художні твори. Семінар розпочався у формі круглого столу, у ході якого його куратор озвучив стендову доповідь про значення художньо-творчої діяльності педагога у професійній діяльності. Далі учасникам семінару

запропоновано розповісти про власний досвід образотворення, презентувати електронні репродукції своїх творів, що експонувалися на художніх виставках різного рівня та обговорити питання про те, як сприймають учні вчителя, який демонструє досягнення своєї художньої майстерності та чи є можливість сповна творчо самореалізуватися, незважаючи на труднощі роботи в закладі освіти.

На завершальному етапі семінару проведено його підсумки. Після цього студенти відповіли на питання бліц-анкети: Чи сподобався Вам зміст методичного семінару та його учасники? Чи усвідомили Ви значущість художньої майстерності в житті і професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва? Чи виникла у Вас інтенція неодмінно стати справжнім художником-майстром? Чи вбачаєте Ви перспективу творчої самореалізації завдяки оволодінню основами художньої майстерності? Якого вчителя образотворчого мистецтва Ви вбачаєте у своїй особі: котрий лише керує естетичним вихованням учнів, або той, що здатен прикладом власної художньої майстерності дійсно залучити дитину до мистецтва.

*На підготовчому етапі формувального експерименту реалізовано другу педагогічну умову – арт-педагогічний супровід фахової підготовки майбутніх художників-педагогів із використанням традиційних та інноваційних методів навчання образотворчого мистецтва. Його завдання полягало в скороченні обсягу академічних годин та часу на самостійну роботу студентів частин програм із рисунку, живопису, скульптури, композиції і плерної практики, які стосувалися 4-го семестру (2-й курс), для виокремлення і навчально-методичного забезпечення двох інтегрованих лабораторних спецпрактикумів: «Копіювання художніх творів за зразками» та «Технологія цифрового образотворчого мистецтва». Також передбачено розроблення й упровадження на третьому і четвертому курсах проекту платформи вечірньої студії «Акмеологія художньої майстерності». Усе це підлягало досягненню поставлено мети реалізації задекларованої в моделі методології фахової підготовки, що регламентувалася процесом об'єктивації міметичної, класичної, модерністської й інформаційно-технологічної арт-парадигм та організована на засадах канонічного, академічного, евристичного і креативного художньо-педагогічних підходів із дотриманням*

принципів наступності традицій і новацій, зв'язку теорії і практики, єдності виконавсько-технічного і художньо-образного вишколу.

Зважаючи на те, канонічна арт-парадигма ґрунтується на засадах відтворення майстерно виконаних зразків-еталонів образотворчого мистецтва, а навчання здійснюється за копіювальним методом, то першочерговими дидактичним призначенням спецпрактикуму «Копіювання художніх творів за зразками» визначено арт-педагогічний супровід діяльності студентів щодо навчального копіювання відповідних до тематики змістових модулів програм фахових дисциплін високохудожніх творів графіки, живопису і скульптури.

Програма окресленого спецпрактикуму спрямована на поглиблене вивчення студентами правил і прийомів відтворення художніх зображень академічної школи образотворчого мистецтва, а також створення оптимальних можливостей для опанування ними основами технічно-виконавської майстерності і формування на цій основі художньо-естетичного смаку.

Програмою спецпрактикуму «Копіювання художніх творів за зразками» охоплено 32 години аудиторного часу (лекц. – 2 год.; лабор.-практ. – 30 год.) та 44 годин для самостійної роботи. Згідно з цим, кожен модуль з рисунку, живопису і скульптури скорочено на 10 академічних годин та 16 годин самостійної роботи; із композиції – на 1 годину; із пленерної практики – на 2 години.

За змістом програма спецпрактикуму поділялася на чотири модулі: 1. Історія становлення і розвитку копіювального методу та дидактичні основи процесу копіювання. 2. Технологія копіювання академічного рисунку в жанрах натюрморту і пейзажу. 3. Технологія копіювання академічного живопису в жанрах натюрморту і пейзажу. 4. Технологія копіювання академічної скульптури портретного жанру. Перший модуль – теоретичний; другий, третій і четвертий – практичні. План лекції, аудиторні і тренувальні, навчально-творчі завдання і завдання для самостійної роботи конкретизовано в додатку П, а фрагмент лекції подано в додатку Р.

Слід зазначити, що окремої форми контролю за результатами проходженням лабораторного спецпрактикуму «Копіювання художніх творів за зразками» не передбачено, оскільки у навчальному плані бракує такого резерву. Тому виконані

студентами копії художніх творів підлягали оцінюванню під час підсумкового семестрового перегляду студентських навчально-творчих робіт із рисунку, живопису та пленерної практики. Відповідно до провідних програмних вимог цих дисциплін, це були графічні та живописні копії складних тематичних натюрмортів, міських пейзажів та копія-зліпок скульптурного портрета. Із композиції до залікового комплексу завдань зараховано оцінку ступеня оволодіння студентами алгоритмом аналізу композиції, образного ладу, авторської манери і техніки виконання обраних для копіювання зразків, що подані на підсумковий контроль у формі письмового опису та графічних композиційних схем скопійованих художніх зразків.

Одночасно із упровадженням курсу «Копіювання художніх творів за зразками» відбулося студіювання спецпрактикуму в комп'ютерному класі «Технологія цифрового образотворчого мистецтва». Ним передбачено об'єктивацію інформаційно-технологічної арт-парадигми у процес фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, її організацію на засадах евристичного і креативного художньо-педагогічних підходів.

Із урахуванням того, що інформаційно-технологічна парадигма – це арт-педагогічний процес організації продуктивної навчально-творчої діяльності студентів, що ґрунтується на методології комплексного опанування графічної, живописної, формотворної і композиційної грамоти, то метою студіювання спецпрактикуму «Технологія цифрового образотворчого мистецтва» визначено арт-педагогічний супровід діяльності студентів щодо поступового нагромадження візуальних електронно-інформаційних артефактів, використання технічних ресурсів цифрового образотворчого мистецтва і застосування його художньо-інструментальних засобів, що містяться в наявних комп'ютерних арт-програмах, із метою формування їхньої здатності у віртуальній формі майстерно втілювати авторський задум різножанрових художніх творів електронного формату.

Завдання курсу: ознайомлення студентів з основними поняттями цифрового рисунку, живопису і скульптури й галузями їх застосування; засвоєння методів растрової і векторної графіки, а також формування вміння володіти комп'ютером як засобом для виконання практичних завдань, пов'язаних із цифровим

образотворчим мистецтвом; практичне оволодіння сучасними прикладними комп'ютерними арт-програмами для подальшого їх застосування у розв'язанні конкретних навчальних, дослідницьких і творчих завдань; формування навичок роботи з основними графічними пристроями; закріплення здобутих знань, умінь і навичок з академічного рисунку, живопису, скульптури і композиції в царині цифрового образотворчого мистецтва.

Програма спецпрактикуму «Технологія цифрового образотворчого мистецтва» розрахована на використання 38 годин аудиторного часу та 52 години для самостійної роботи. Так само, як і в попередньому випадку, цей час, окрім композиції і пленерної практики, виділено за рахунок скорочення обсягу часу з курсів рисунку, живопису і скульптури.

За змістом програма спецпрактикуму поділялась на два модулі: М 1. Теорія і технологія цифрового образотворення; М 2. Практикум цифрового образотворення. У першому модулі міститься один змістовий модуль «Теоретичні та технолого-методичні основи цифрового образотворчого мистецтва», матеріали якого викладено у формі лекції. У другому модулі під час лабораторно-практичних занять передбачено студіювання трьох змістових модулів: ЗМ 2. Технологія цифрового образотворення в рисунку; ЗМ 3. Технологія цифрового образотворення в живопису; ЗМ 4. Технологія цифрового скульптінгу. План лекції, аудиторні і тренувальні, навчально-творчі завдання і завдання для самостійної роботи подано в додатку С.

Згідно зі змістом програми спецпрактикуму «Технологія цифрового образотворчого мистецтва», при виборі необхідних арт-програм для проведення лабораторно-практичних занять за специфікою змістових модулів цифрового рисунку, живопису і скульптури в кожній конкретній ситуації ми керувалися двома вимогами: по-перше, можливостями наявної комп'ютерної техніки і програмного забезпечення; по-друге, необхідністю сповна розкрити сучасні можливості оброблення художньо-графічної інформації. Це дало змогу ефективно поєднувати освоєння студентами інтерфейсу конкретного графічного редактора



через виконання вправ і практичних завдань, після чого було вирішено, які саме з них найбільш придатні для успішного навчання.

У сучасній практиці професійної підготовки фахівців з образотворчого мистецтва, зокрема щодо опанування її цифрового сегменту фігурує хибна позиція, якої часто дотримуються студенти і викладачі: краще досконало володіти однією-двома арт-програмами, ніж поверхово знати значно більшу їх кількість. Звісно, глибоке розуміння цифрового інструментарію образотворення в одній із популярних програм надзвичайно важливо, але така обмеженість часто звужує художньо-творчі можливості. Наприклад, такою програмою є Adobe Photoshop. Завдяки тому, що є змога одночасно професійно працювати з векторною, растровою і навіть із 3d графікою, вона стала лідером в арт-індустрії і в системі мистецької освіти. Однак ця програма потребує високої потужності комп'ютера, чимало часу для вивчення її інтерфейсу та інструментарію, на що в більшості ЗВО бракує відповідних ресурсів. Тому доцільно використовувати й інші програмні засоби, що вможливають збільшення продуктивності і якості навчально-творчих робіт студентів.

Отже, для продуктивного опанування майбутніми художниками-педагогами спецпрактикуму «Технологія цифрового образотворчого мистецтва» потрібно здобути не лише художньо-концептуальні знання, але і знання з програмної оптимізації певних етапів роботи. Наприклад, при створенні комп'ютерного графічного зображення натюрморту в академічному стилі можна всі його складники «з нуля» відтворити в програмі Adobe Photoshop. Проте, щоб збільшити швидкість роботи доцільно використовувати готові зображення, створивши композицію методом колажування і домальовування за допомогою графічного планшету. Ця технологія називається «Matte Painting». При цьому отримане зображення підлягає опрацюванню в 3d редакторі, завдяки чому є змога створити скульптурну рельєфну композицію цього натюрморту.

Для підвищення продуктивності навчально-творчих робіт студентів, зокрема розширення меж реалізації авторського художнього задуму, ми намагалися збільшити обсяг образотворчого інструментарію за рахунок вузькоспеціалізованих програм. Наприклад, при створенні цифрової композиції

пейзажного жанру, студенти скористалися вузькоспеціалізованими програми, що спеціально створені для проєктування тільки неба, окремих дерев і цілих лісів, малювання фігур людей і тварин, будинків і машин, візуалізації освітлення тощо.

Таким чином, основне завдання педагога в процесі арт-педагогічного супроводу опанування студентами цифровими технологіями образотворення полягало у навчанні їх мислити за допомогою програмного забезпечення, не порушуючи і не обмежуючи при цьому перебігу творчого мислення. Це реалізувалося шляхом відокремленого технічного використання конкретних арт-програм та їх сукупним оперуванням для забезпечення бажаного творчо-інструментального набору.

Ефективною формою для опанування студентами методами цифрового графічного, живописного і скульптінгового образотворення обрано комбіноване лабораторно-практичне заняття, що мало низку переваг: забезпечило багаторазову зміну видів діяльності, зворотний зв'язок; сприяло реалізації індивідуального підходу у навчанні; створило необхідні умови для швидкого застосування нових знань. Ця комбінованість полягала в тому, що одночасно організовано три види навчальної діяльності: демонстрація, фронтальна робота, практикум.

Специфіка методичної системи викладання спецпрактикуму «Технологія цифрового образотворчого мистецтва» зумовлюється застосуванням значної кількості доволі складних комп'ютерних арт-програм. Звісно, що охопити такий великий обсяг інформації протягом одного семестру і, водночас, забезпечити якісний рівень викладання при мінімальних затратах часу завдання непросте. Тому для розв'язання цієї проблеми використано такі методи навчання, як демонстрування відеофільмів та інших мультимедійних дидактичних матеріалів, що сприяло скороченню часу для засвоєння студентами програмних інтерфейсів і набуття навичок роботи з арт-інструментарієм, використання сучасного обладнання (інтерактивні дошки, веб-сайти, он-лайн пристрої тощо).

Ключовою методичною проблемою викладання заявленого спецпрактикуму є відсутність навчально-методичної літератури для студентів-образотворців із цифрового рисунку, живопису і скульптури, за виключенням посібників для

самонавчання з комп'ютерної графіки за програмами Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Corel Draw. Для усунення цієї прогалини використано добірку відповідних електронних статей і посібників.

Основною формою занять із окресленого спецпрактикуму – лабораторно-практичні роботи в комп'ютерному класі під арт-педагогічним супроводом викладача, що полягав в інструктажеві щодо користування комп'ютерним обладнанням і програмним забезпеченням, спостереженні за роботою студентів, допомозі їм у нагадуванні алгоритму певних дій. Оскільки кожна використовувана програма охоплює безліч інструментальних операцій, то відразу запам'ятати їх призначення і спосіб дії дуже важко. Тому в ході занять студенти часто послуговувалися методом систематичного повторення та підказками педагога.

Звісно, що вивчення інтерфейсу та інструментальних засобів комп'ютерних арт-програм було не надто цікавим заняттям. Тому, щоб уникнути цього негативу, використано інтерпретаційний метод навчання. Він полягав у тому, що під час тренувальної роботи студентам дозволялося відхилятися від заданого техніко-дидактичного алгоритму, одночасно виконуючи творчі експерименти з окремими інструментальними операціями для досягнення ефекту подиву досягнених за допомогою цього випадкових графічних, колористичних, фактурних, текстурних, фрактальних і скульптінгових ефектів, створення певного неочікуваного зображення абсолютно довільним чином. Пройшовши цей підготовчий етап, студентів залучено до виконання залікових навчально-творчих робіт. Важливого значення при цьому надано методу проєктів, що дало змогу глибше студентами зрозуміти зміст і призначення своєї роботи та обрати оптимальні засоби для її виконання.

Проєктне навчання вибудовувалося за логікою образотворчої діяльності цифровими засобами, що сприяло підвищенню мотивації до оволодіння основами художньої майстерності. Відтак, у студентів закономірно виникав логічний ланцюг: це я вже вмію робити, а цього мені ще неодмінно треба навчитися. З урахуванням цього, їхню проєктну діяльність регламентовано такою методичною етапністю:

*1. Постановка питання* – це створення проблемної ситуації. Цей етап має на меті виявити всі очевидні і неочевидні характеристики запланованого

навчально-творчого проєкту, тобто визначити естетичні, художні, технологічні та перцептивні вимоги до готового цифрового образотворчого продукту.

2. *Формулювання проблеми* – усвідомлення проблемної ситуації, методологічне оброблення інформації, формулювання проєктної задачі. Налаштування розумової діяльності за результатами попереднього етапу. Це період активізації минулого теоретичного і практичного досвіду цифрового образотворення, пошук нових знань й активізація креативної сфери особистості на майбутню роботу. Цей етап має на меті підготувати теоретичне підґрунтя, надати студенту достатню кількість інформації, максимально збільшити радіус охоплення знань із поставленого навчально-творчого завдання і гарантувати розуміння способів його виконання із відповідною профілактикою можливого допущення помилок і недоліків цифрового образотворення.

3. *Рішення* – етап безпосереднього виконання поставленої проєктної задачі, у ході якого розпочинається створення образотворчого цифрового продукту: побудова композиції, образного ладу тощо.

4. *Уточнення розвитку* – опосередкування образів, створених на попередньому етапі, пошук взаємозв'язків, підсилення композиційних характеристик, пошук, акцентування формотворчих і концептуальних мотивів та подальше перетворення, аналіз і знову перетворення, що триває до миті отримання задовільного результату. «Вдосконалити композицію – значить удосконалити думку» [19, с. 45].

5. *Відповідь* – сама мить отримання образотворчого продукту, що відповідає критеріям, виявлених на етапах постановки питання і формулювання проблеми. На цьому етапі студенти вносили певні корективи, робили заключні доопрацювання для досягнення завершеності навчально-творчого завдання відповідно до поставлених вимог художності твору.

Щоб продовжити подальший художній вишкіл студентів у царині цифрового образотворчого мистецтва, окремі навчально-творчі завдання 4-го семестру, що містяться в програмі дисципліни «Композиція», зорієнтовано на синтез ручного і комп'ютерного способів komponування.

Так, опановуючи методологію образно-фантастичної композиції, у ході навчально-творчого практикуму щодо засвоєння особливостей композиції творів образотворчого мистецтва фантастичного напрямку студенти за допомогою графічного планшета та інструментарію програми Corel Draw виконували такі завдання:

*Завдання 1.* Скориставшись абрисом власної кисті руки на графічному планшеті у цифровому форматі, створіть фантастичну композицію, у якій, не виходячи за межі простору, із пальців утворюються предметні форми, що переходять одна в іншу (формат 21 x 21 см).

*Завдання 2.* Ручним способом стилізуйте зооморфну форму і, скориставшись нею, у цифровому форматі створіть рапорт-пазл і на основі модульної сітки виконайте сітчастий орнамент на зразок робіт М. Ешера (формат 21 x 30 см., ширина смуги орнаменту – 15 см).

*Завдання 3.* Проаналізувавши твори художників-сюрреалістів (Сальвадор Далі, Октавіо Окампо, Олег Шупляк), ручним способом розробіть кілька варіантів ескізу композиції кольорової ілюстрації до казки з використанням подвійного образу, наприклад, «Аліса в країні чудес». Затвердивши найкращий варіант у викладача, виконайте оригінал-ескіз у цифровому форматі.

Наприкінці 2-го курсу студенти проходили пленерну практику. В цілому її проведено за традиційною методикою. Однак, щоб надати їй більшої значущості в контексті реалізації комп'ютерних технологій образотворення, студентам запропоновано завдання виконати пейзаж у цифровому форматі, використовуючи методику арт-експерименту. Для цього викладач акцентував увагу студентів на тому, що головним при роботі на пленері для початківця-пейзажиста є вибір «мотиву». Під словом «мотив» розуміється певне місце в природі, окремий фрагмент краєвиду, що зображується автором. Мотивом не буває якийсь один об'єкт (будинок, дерево тощо), оскільки кожен предмет перебуває у певному оточенні. Мотив виступає складною групою взаємопов'язаних об'єктів у певній природній ситуації.

Беручи до уваги вищезазначене, першочерговим завданням студентів щодо створення композицій пейзажу було цілеспрямоване спостереження краєвидів

дендропарку «Софіївка» в різні часи доби. Для цього вони скористалися цифровим фотоапаратом і створили колекцію різних куточків парку. Однак парковий ландшафт є рукотворним, у ньому бракує чіткої плановості окремих мотивів. Тому, відібравши із фототеки найбільш багатопланові і просторові мотиви, їм запропоновано виконати низку короткотривалих етюдів декоративного характеру. Їх покладено в основу для подальшого вивчення конкретних місцин та повторне фіксування їх цифровим фотоапаратом за різних погодних умов та часу доби (на світанку, вдень, увечері). Із зібраного матеріалу найкращими у колористичному й естетично-перцептивному аспектах виявилася пора надвечір'я і ті мотиви, об'єкти яких яскраво засвідчують головний зміст садово-паркового ансамблю. Це водограй «Змія» та «Острів кохання». Саме вони першочергово закарбовуються у пам'яті відвідувачів парку.

Наступним етапом підготовчої роботи було розроблення композиційної схеми пейзажів у формі графічних начерків, у яких розмежовано перший, другий і третій плани, в ахроматичній формі визначено тональне співвідношення пропорцій площин світлого, середнього і темного тонів (за законом трикомпонентності Ф. Ковальова [124]). Потім визначено композиційний центр як місце, де має зосереджуватися головна увага глядача на зображенні, та провідні об'єкти, що вказують на особливості змісту мотиву. Надалі цей ескіз конкретизовано плямами, виконаними у техніці аплікації із кольорового паперу. Увесь цей матеріал послугував для наступного етапу роботи із використанням комп'ютерно-графічних програм.

Відповідно до розроблених ескізів, зроблено повторні фотографії, що підлягали кадруванню в спосіб прорізної рамки у масштабі 1:10 пропорцій обраного натурального формату картини пейзажу. Ці відкадровані цифрові фото підлягали комп'ютерно-графічному редагуванню. Так, за допомогою інструментарію для ретуші програми Corel Photo-paint студенти коригували дрібні елементи зображення та наявні дефекти фото, зокрема світлоту, насиченість та контраст і нюанс окремих ділянок мотиву, підкреслювали плановість тощо. Після цієї роботи композицію скопійовано у файл програми Corel Draw і, скориставшись інструментальною функцією «трасування абрисом», студенти розробили різні варіанти декоративного спрощення пейзажного мотиву: максимально узагальнені

всі плани пейзажу; максимально узагальнений дальній план, посередньо узагальнений середній план та деталізований передній план пейзажу. Остаточний ескіз роздруковано на фотопапері.

Оскільки підготовчий матеріал цифрового формату мав певні недоліки щодо досягнення витонченої пластики окремих кольорових плям, гармонійності кольорових відношень, узгодженості контрастів і нюансів кольору та тону, окремих предметних форм тощо, то студентам запропоновано ручним способом на роздрукованому остаточному ескізі пензлем зробити відповідні правки гуашевою фарбою. Після цього готову композицію скопійовано за допомогою сканера. Одержане зображення повторно опрацьовано за допомогою вказаних вище комп'ютерних програм із використанням фільтрів для імітації живопису у матеріалі техніки гуаші.

Підготовчий етап формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення ними фахових дисциплін поширився на третьому і четвертому курсах на навчально-творчих заняттях із рисунку і живопису та в ході занять вечірньої студії «Акмеологія художньої майстерності». При цьому викладачі чітко дотримувалися методології традиційної художньо-педагогічної парадигми, надаючи пріоритету методиці майстер-класу.

Залежно від програмних завдань із рисунку і живопису та від індивідуальних особливостей студентів у процесі опанування ними основ художньої майстерності, ми намагалися сповна використати такі педагогічні функції майстер-класу, як колективна співтворчість, інструктаж, шоу, тренінг, презентація, менеджмент, самореалізація та арт-терапія (за класифікацією Ю. Самойленка [242]).

Так, у контексті реалізації функції майстер-класу як колективної співтворчості, окрім педагогічного супроводу викладача під час навчально-творчих занять, до роботи залучено студентів, які підказували своїм одногрупникам при виконанні того чи того практичного завдання з рисунку і живопису, аналізували і коментували їх, демонстрували окремі технічні прийоми тощо.

Дотримуючись «інструктажної» функції майстер-класу, викладач демонстрував методичну послідовність виконання академічних постановок за принципом – «це роблять так».

Згідно із функцією майстре-класу як шоу, було організовано демонстративні заходи колективного споглядання за роботою відомих майстрів живопису над виконанням акварельних етюдів пейзажів і натюрмортів, рисунку портрета, оголеної натури тощо. Це було проведено як за безпосередньої участі спеціально запрошених художників, так і в спосіб перегляду відповідних відеороликів.

Тренувальну функцію майстер-класу використано найчастіше. Вона полягала в тому, що викладач демонстрував технічні прийоми тонового і штрихового рисунку, виконання начерків, живописних етюдів по-мокрому (алья-прима), у спосіб пограничного торкання акварельних мазків, лесирування та корпусного письма олійними фарбами тощо.

Функцію майстер-класу як презентації переважно реалізовано під час художніх виставок, де автори творів образотворчого мистецтва у формі розповіді розкривали секрети своєї майстерності щодо генерування образотворчих ідей, розроблення композиційних схем, манери і технології виконання в матеріалі і навіть оформлення робіт.

Реалізація функції майстер-класу як менеджменту відбувалася в процесі залучення студентів до аналітичного огляду Інтернет-ресурсів, що демонструють різноманітні варіанти самореклами на кшталт: «Усього лиш декілька годин живопису та щастя, і Ви підете додому зі справжньою картиною, виконаною в техніці олійного живопису», або: «Як стати художником за 4 години» і т. ін. [242, с. 196]).

Для використання функції майстер-класу як самореалізації студентам було запропоновано самим провести заняття майстер-класу перед широкою аудиторією. Передусім, це стосувалося супроводу наукових та методичних заходів, що проводилися на факультетах мистецтв. Він полягав у тому, що студенти брали участь у публічних конкурсах на кращий рисунок портрету, начерку, шаржу тощо.

Арт-терапевтичну функцію майстер-класу зреалізовано під час пленерної та педагогічної різновидів практики. У першому випадку студенти, виконуючи завдання написання етюдів пейзажу, не соромилися перехожих спостерігачів і запрошували їх до співпраці у формі обговорення мотиву, естетичних параметрів обраних для зображення об'єктів тощо з метою викликати у реципієнтів позитивні



емоції. У другому випадку студенти працювали з учнями, демонструючи свої графічні і живописні вміння на прикладах виконання різножанрових композицій і тим самим захоплювали їх тим чи тим різновидом творчості.

Слід зазначити, що реалізація окреслених функцій майстер-класу відбувалася й у процесі занять вечірньої студії «Акмеологія художньої майстерності». Це переважно відбувалося на третьому курсі. У межах студії до роботи залучено студентів, яких поділено на категорії «академічно відсталих», «академічно стабільних» та «академічно випереджальних». Для кожної із цих категорій було визначено конкретні завдання. Так, академічно відсталі студенти наперстували упуснене; академічно стабільні студенти ретельно відпрацьовували свої можливості образотворення; академічно випереджальні студенти визначали свої фахові пріоритети і досягали вершин майстерності в їх царині.

На четвертому курсі, коли диференціація студентів на окреслені категорії дещо вирівнялася, стало можливим застосовувати такі принципи акмеологічної арт-педагогіки: 1) цілепокладання художньої діяльності; 2) усвідомлення мистецьких цінностей; 3) регуляція художньої діяльності (за класифікацією Г. Падалки) [187]. Згідно з першим принципом, студентів налаштовано на досягнення найвищого рівня досконалості у художній діяльності. Для цього їм запропоновано обрати собі художника-кумира і на матеріалах його біографії, творчих доробків «відшліфувати» свої аналітичні вміння щодо осягнення секретів майстерності. Відповідно до другого принципу, майбутніх учителів образотворчого мистецтва спрямовано на активну рефлексію найцінніших художніх творів обраного авторитетного митця з позиції їх оцінки за критеріями художності. З урахуванням третього принципу, студентів залучено до активної самоорганізації художньої діяльності в напрямі досягнення вершин художньої майстерності обраного майстра за методом строго регламентованого навчального, вільного і творчо-інтерпретаційного копіювання його найкращих творів. При цьому виконання поставлених перед студентами завдань супроводжувалося використанням індивідуального підходу і тих арт-педагогічних методів, що стосуються традиційної системи навчання образотворчого мистецтва.

Варто зазначити, що на підготовчому етапі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва особливе значення надано процесу активізації їх творчої самостійності. Обґрунтованість цієї позиції полягає в тому, що здавна поняття творчості позначало саме художню діяльність. І, здавалося б, кому як не художнику-педагогу слід активно реалізувати свій творчий потенціал. Але лише незначна кількість випускників факультетів мистецтв вищих закладів освіти стає на шлях досягнення вершин художньої майстерності. Це зумовлено тим, що в процесі їхньої професійної підготовки недостатньо уваги приділяється формуванню вмінь самостійної творчої діяльності. І, як наслідок, ще на етапі навчання мало хто зі студентів здатен майстерно виконати художні твори через побоювання репрезентувати себе як митця.

Окреслена проблема впливає із самої форми організації мистецької освіти, що переважно спрямована на строгу академічну студію, де спостерігається вияв пасивності власної художньої творчості майбутніх учителів образотворчого мистецтва. На противагу цьому художньо-дидактичний процес має стати безальтернативним засобом формування творчого мислення, розвитку образотворчих здібностей, тобто таких індивідуальних властивостей, котрі забезпечують успіх його самостійної творчої діяльності.

Мистецька освітня практика засвідчує, що сформованість академічної грамоти майбутніх учителів образотворчого мистецтва є недостатньою умовою ефективності перебігу процесу становлення й розвитку основ його художньої майстерності. У зв'язку з цим, як слушно зауважує І. Туманов, навчальний заклад повинен піклуватися не тільки про надання знань і ремісничих умінь, що характерно для академічної спрямованості навчання, але і про розвиток індивідуальних, самобутніх рис майбутніх фахівців. Науковець особливу увагу акцентує на взаємодії двох художньо-дидактичних принципів: зображення природи з метою її пізнання, у зв'язку з чим основою процесу навчання буде справді штудія, здійснювана за законами об'ємно-просторової зображальності, і зображення як творчість, здійснювана на підставі законів та закономірностей мистецтва з метою розвитку творчих, а радше індивідуальних здібностей майбутніх фахівців [271, с. 24].

Реалізація окреслених принципів має ґрунтуватися не лише на якісному професійному арт-педагогічному супроводі викладачем художньо-освітнього процесу, але і на засадах активного вияву творчої самостійності студентів. Адже, як наголошував К. Ушинський, «...тільки та діяльність дає щастя душі, зберігаючи її гідність, яка виходить із неї самої, отже, діяльність улюблена, діяльність вільна; а тому, наскільки потрібно в душі прагнення до діяльності, настільки ж потрібно виховувати в ній прагнення до самостійності або свободи: один розвиток без другого, як ми бачили, не може посуватися вперед!» [277, т. 1, с. 393].

За визначенням Т. Якимович, творча самостійність майбутніх фахівців є цілеспрямованою, керованою самим студентом навчальною діяльністю, що характеризується якістю творчого мислення, наявністю сформованих професійних знань та вмінь, прагненням і мотивацією творчої професійної діяльності. На переконання дослідниці, вищий, творчий рівень розвитку самостійності полягає в потребі постійно ставити перед собою нові цілі і завдання, спрямовані на вихід за межі заданого, на пошук і відкриття нових закономірностей і способів розв'язання. Творчість починається там, де здійснюється самостійний пошук принципів, способів поведінки і дій [313, с. 60].

У контексті порушеної проблеми варта уваги дефініція творчої самостійності в трактуванні Н. Згурської як складного інтегративного утворення особистості, спрямованого на створення нового, і яке ґрунтується на єдності розуму, почуття та волі. На переконання дослідниці, характерними виявами творчої самостійності є: творчий характер діяльності, оригінальність мислення, вчинків, здатність до генерування ідей, самоконтролю, самооцінки, вміння комбінувати раніше відомі засоби діяльності, опановувати нові знання й уміння, ставити та вирішувати проблеми, які виникають у практичній діяльності [103, 300]. Таке визначення суголосне із нашою позицією стосовно таких провідних професійно-особистісних детермінант образотворчого базису художньої майстерності митця, як його здатність до естетичного сприйняття й оцінки об'єктів і явищ довкілля, а також мистецтва з позиції їх краси й гармонії, спроможність мислити образами, глибоко розуміти специфіку мови різних видів і

жанрів візуально-просторових мистецтв, володіння спеціальними графічними, колористичними й формотворчими здібностями, образотворчою грамотою, художніми техніками, естетичним смаком, стійкою мотивацією і силою волі до цілеспрямованого й активного продукування об'єктивно ціннісних творів.

Поняття «творча самостійність» можна розглядати як якість особистості і як самокеровану цілеспрямовану діяльність. Ці два аспекти нероздільно пов'язані між собою. Самостійна діяльність може проявитися лише тоді, коли самостійність сформувалася як індивідуальна риса суб'єкта. Однак і набутий досвід успішної самостійної діяльності впливає на подальший розвиток самостійності як властивості індивіда. З огляду на це, принципового значення набуває використання в художньо-дидактичному процесі методів проблемного, евристичного й дослідницького навчання, адже вони сприяють створенню творчої ситуації на заняттях із рисунку, живопису, композиції та інших фахових дисциплін, призводять до необхідності студентам самостійно вирішувати проблеми образотворення й будувати на цій основі індивідуальну траєкторію формування основ художньої майстерності.

У фаховій підготовці майбутніх художників-педагогів технологію проблемного навчання доцільно реалізовувати через ті завдання, що ставить викладач на спеціалізованих дисциплінах. У процесі їх викладання викладач грає роль наставника, а студенти максимально виявляють свою активність у розв'язанні різноманітних творчих ситуацій. Надалі поступове ускладнення проблемних завдань неминуче призведе до того, що кожному студентові доведеться самостійно і творчо підходити до їх розв'язання. Якщо досвід такої роботи буде успішним, то у позанавчальній діяльності, наприклад, при підготовці творчої роботи для участі у виставках, студент буде спроможний самостійно поставити собі завдання і знайти способи його виконання.

Значна частка самостійної роботи майбутніх учителів образотворчого мистецтва над кожною натурною постановкою дає змогу стверджувати, що кожне таке заняття – це вже послідовна реалізація проекту за такими етапами:

- 1) пошуковий – постановка навчальних і творчих завдань безпосередньо самими студентами або педагогом;

2) конструктивний – визначення напрямів роботи і конкретизація завдань стосовно них, пошук джерел інформації та її засвоєння, вибір художніх матеріалів і регламентування термінів виконання навчально-творчого завдання;

3) технологічний – самостійна групова й індивідуальна робота, обмін інформацією, виконання запланованих технологічних операцій та поточний контроль їх якості;

4) заключний етап – колективне обговорення й аналіз результатів виконання проєкту, організація перегляду студентських робіт та їх оцінка викладачами.

Отже, активізація творчої самостійності майбутніх учителів образотворчого мистецтва відіграє важливу роль у формуванні основ його художньої майстерності, але за таких умов: насичення мистецько-освітнього процесу різноманітними видами самостійної творчої діяльності; умотивованості самостійної творчої діяльності й самореалізації у ній; використання методології задачно-творчого підходу до організації навчально-пізнавальної і творчої діяльності; підвищення ініціативності студентів в розробленні продуктів творчої діяльності; заохочення викладачем студентів за спроби використати уяву, фантазію й інтуїцію при самостійному виконанні навчально-творчих завдань і проєктів.

Художньо-педагогічна практика викладання фахових дисциплін у вищій школі засвідчує, що успішному створенню окреслених педагогічних умов сприяє впровадження арт-технології «скетчбук».

Слід зазначити, що англійське слово «Sketchbook» буквально перекладається як «альбом для начерків» (Sketch, скетч – начерк, book – книга). Це інструмент для генерування і фіксування творчих ідей у текстовій та візуальній формах. У скетчбуці можуть міститися різні начерки, замальовки, ілюстрації, записи, помітки, фотографії, брошури, листівки, вставки з кольорового паперу, вирізки з газет і журналів та будь-які необхідні для творчого проєкту матеріали.

Арт-технологія «скетчбук» як «нотатник своїх вражень і творчих ідей» була широкоживаною образотворчою практикою ще в XIX столітті, про що свідчать записники В. Ван Гога, П. Гогена, К. Піссаро, А. Тулуз-Лотрека та інших

художників. Скетчбуком також називають артбуки, тревелбуки. Але їх сутність одна – зафіксувати думки, які згодом можуть сприяти виконанню творчого проєкту.

Відповідно до специфіки фахових дисциплін, окрім традиційного письмового скетчбуку (цитатник, щоденник подій, генерованих думок та ідей), студентам запропоновано вести різні варіанти зображувального скетчингу: художньо-технічного – живописного, графічного, цифрового; середовищного – ботанічного, ландшафтного, архітектурного, зоо- й антропоморфного, побутово-технічного; потокового – автоматичне малювання, абстрактне й образне фантазування, схематизація подій і явищ.

Оскільки студіювання композиції – це найбільш творчо-ємний процес, то в межах реалізації технології скейтчбуку студентів налаштовано на обов'язкову візуалізацію навчального матеріалу в спосіб скетчноутингу – короткого і швидкого фіксування ідеї у вербальній формі із подальшою її візуальною презентацією. Ця методика (від англ. *scetch* – ескіз, замальовка і *note* – занотовувати, робити примітки) ґрунтується на теорії подвійного кодування. Саме за рахунок того, що мозок обробляє ідеї у вербальному та візуальному режимах, застосовуючи одночасно зір та слух, інформація запам'ятовується легше і надійніше. Скетч – це нотатка, що об'єднує малюнок (схему чи графічний елемент) і текст [231].

Щоб зацікавити студентів скетчноутингом, було наголошено, що використання цієї методики не вимагає обов'язкового вміння майстерно малювати. Тут важлива практика постійного створення простих схематичних рисунків, що відображають певні образи, властивості, явища тощо. Саме завдяки цьому, інформація проходить декілька етапів: слухове сприйняття і його синтез, засвоєння ідеї та її відображення на папері.

Будь-який малюнок легко створити за допомогою всього кількох базових формотворних елементів: кола, квадрату, трикутника, лінії та крапки. Студентів ознайомлено з головними правилами створення скетчів: починати варто із простих малюнків і діаграм, їх можна допрацювати пізніше; записи слід робити зрозумілими для себе та небагатослівними, розподіляючи інформацію на блоки (частини) з метою її структурування; нотувати думки та ідеї треба швидко,

розвиваючи свої мислення і сприйняття; доцільно робити перерви у створенні скетчів, працюючи з натхненням [35].

Щоб навчитися робити скетчі, необхідно багато тренуватися. Для цього варто завести окремий блокнот (скетчбук), у якому виконувати малюнки. Його бажано постійно мати при собі і намагатися робити замальовки за будь-якої нагоди. При цьому створювати скетчі буде простіше, якщо вже існуватиме певна бібліотека готових базових малюнків. Її можна створити в окремому блокноті і за мірою необхідності доповнювати новими зображеннями.

Існує декілька видів скетчноутингу: лінійний – інформація подається за звичним принципом у рядок; променеподібний – від основної ідеї, що розташовується по центру ідуть відгалуження другорядних; вертикальні – запис подається зверху вниз; траєкторіальний – обирається певна траєкторія подачі інформації (наприклад, літери Z, C або W тощо); модульний – на кожний блок інформації відводиться певне місце; хмарочос – скетчі подаються в стовпчиках; попкорн – хаотична подача матеріалу, що, зазвичай, створюється під час мозкового штурму, але потребує подальшого впорядкування [251].

За умов розвитку сучасних інформаційних технологій стає можливим використання цифрових скетчбуків (гаджетів, телефонів, планшетів тощо), для яких існує низка мобільних додатків: Sketch Notes, FreeNote 7, Notepad + Free, IdeaStorm, Ideament (Formerly Idea Sketch), Inkflow та ін. [280]. Перевага застосування цього програмного забезпечення для створення студентами скетчів полягає у тому, що є змога оперувати колосальним цифровим інструментарієм (геометричні фігури, різні пензлі, олівці, кольорові, текстурні і фактурні фільтри тощо). Вони можуть бути відредаговані викладачем, швидко передані на великі відстані в електронному форматі. Однак цей процес має бути контрольованим, оскільки є ймовірність надмірного захоплення студентів цифровим скетчноутингом і, як наслідок, – відволікання від безпосереднього виконання навчально-творчих завдань.

Використовуючи можливості скетчноутингу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, помічено, що кожен автор скетчу вкладав у свій малюнок власний зміст. Переглядаючи їх, зафіксовано корисний

ефект як із позиції запозичення візуальних образів, так і для розвитку креативності переважної більшості студентів, а також значну варіативність їхнього творчого пошуку в межах студійованих тем і навчально-творчих завдань із модуля образно-фантастичної композиції програми дисципліни «Композиція».

*Завершальний етап формувального експерименту – презентаційний. У його ході реалізовано третю педагогічну умову – рефлексія художності студентських навчально-творчих робіт на засадах ситуативної та іміджевої самопрезентації.*

Слід зазначити, що провідним технологічним арсеналом презентаційного етапу формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва були папки «портфоліо». Звісно, що їх оформлення відбувалося протягом усього періоду навчання студентів. Проте, сповна проаналізувати і репрезентувати портфоліо кожного студента стало можливим лише після впровадження експериментального змісту та методики викладання фахових дисциплін. Щоб науково забезпечити цей рефлексивний за своєю сутністю процес, використано методику самопрезентації художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Вона неодмінно пов'язана з фаховим іміджем, що створюється не лише самим студентом, але й близьким оточенням, і залежить від тих чинників, що розкриті на початку цього підрозділу. Окрім того, імідж – це стійкий особистісний конструкт, що не підлягає коригуванню зовні. Його може зіпсувати лише сам суб'єкт, який був наділений ним. Натомість самопрезентація – це мінливе явище, що в різних ситуаціях підлягає визначеним цілям явно продемонструвати свої професійні якості чи, навпаки, приховати їх.

Отже, в локусі оволодіння основами художньої майстерності доцільно виокремити два типи самопрезентації майбутніх учителів образотворчого мистецтва: 1) локальний чи ситуативний, спрямований на виклик у реципієнтів певного позитивного враження під час тимчасового споглядання виставкової презентації авторських образотворчих композицій художника-педагога та відповідного педагогічного впливу на учнів саме в такий спосіб; 2) іміджевий або стратегічний, спрямований на створення перспективного образу художньо-творчої й арт-педагогічно розвиненого фахівця, спроможного активно продукувати



об'єктивно-ціннісні твори образотворчого мистецтва і завдяки цьому ефективно естетично виховувати особистість учня.

Щоб зреалізувати окреслені типи самопрезентації майбутніх учителів образотворчого мистецтва, із самого початку формувального експерименту студентам поставлено завдання завести і постійно поповнювати паперовий та цифровий різновиди папки «портфоліо».

Паперовий різновид портфоліо передбачав комплектування студентом папки, до якої мають входити зібрані відомості про його навчально-творчу діяльність і документи, що підтверджують її результати. Це письмово викладена коротка автобіографія, авторська концепція творчості, фотографії художніх творів, відгуки та рецензії на них, збірники наукових праць та тез доповідей на студентських семінарах і конференціях, а також подяки, сертифікати, дипломи і нагороди за участь у виставках тощо. Портфоліо також може містити опис процесу створення художніх композицій, начерки, ескізи, фото творчого процесу тощо.

У електронному варіанті папка «портфоліо» містила файли з автобіографічною інформацією студента, його публікації в збірниках наукових конференцій, цифрові репродукції художніх творів та фото з різних виставкових заходів (семестрові перегляди навчально-творчих робіт, звітні кафедральні виставки тощо), копії подяк, сертифікатів, дипломів і грантів тощо, а також авторських творів образотворчого мистецтва, виконаних у цифровому форматі.

Звісно, що такі папки кожен студент комплектував індивідуально. Однак, щоб портфоліо засвідчував певний рівень володіння основами художньої майстерності, із нього слід було вилучити недоцільно вміщені матеріали. Для цього після кожного поточного перегляду студентських навчально-творчих робіт, студенти представляли викладачам фахових дисциплін самостійно відібрані до папки «портфоліо» доробки, а потім разом із ними здійснювали рефлексивно-оцінні процедури кожного твору за критеріями його міри художності. Якщо виявлялося, що якісь із наявних композицій не відповідали вимогам до художньо-образної і виконавсько-технічної якості, то студентам запропоновано у своєму скетчбуку занотувати ці недоліки і поставити собі за мету неодмінно виправити їх

при виконанні аналогічних навчально-творчих завдань під час аудиторної чи самостійної роботи.

Слід зазначити, що перед початком роботи над створенням портфоліо студентам надано рекомендацію щодо дотримання таких принципів комплектування паперових та цифрових папок: системності і регулятивності; самомоніторингу; достовірності; об'єктивності; спрямованості автора на самовдосконалення; структуризації матеріалів, логічності та лаконічності всіх письмових пояснень; акуратності й естетичності оформлення; цілісності, тематичної завершеності представлених матеріалів; наочності результатів роботи; технологічності [204; 221]. Саме ці принципи лягли в основу перевірки якості остаточно скомплектованих папок «портфоліо» наприкінці формувального експерименту.

Розглянувши портфоліо кожного студента, викладачі фахових дисциплін об'єктивно оцінили їхні досягнення щодо оволодіння основами художньої майстерності, згідно з чим надали їм відповідні рекомендації щодо доцільності експонування конкретних художніх творів на виставках різного рівня, а також указали напрями подальшого художнього вишколу і творчого самовдосконалення.

Загалом, проведена робота на кожному з етапів формувального експерименту сприяла досягненню бажаної результативності підвищення рівнів сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Аналізу результативності цього процесу буде присвячено наступний підрозділ дисертації.

### **3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи**

Щоб з'ясувати настільки результативним виявився формувальний експеримент, під час зимової екзаменаційної сесії на 4-му курсі проведено підсумковий зріз рівнів сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Студентів контрольних та експериментальних груп було повторно залучено до виконання тих самих діагностичних процедур, що і в ході констатувального експерименту.

Таблиця 3.1 ілюструє дані підсумкового зрізу кількісного розподілу студентів (у %) згідно з рівнями сформованості основ художньої майстерності за критеріями мотиваційно-ціннісного компонента.

Таблиця 3.1

**Дані підсумкового зрізу кількісного розподілу студентів (у %) згідно з рівнями сформованості основ художньої майстерності за критеріями мотиваційно-ціннісного компонента**

Критерії	Рівні					
	фаховий		опорний		первинний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Інтерес до базових цінностей художньої майстерності	45,4	40,6	32,4	25,8	22,2	33,6
Бажання засвоїти основи художньої майстерності	30,2	18,9	51,8	47,7	18,0	33,4
Прагнення стати справжнім художником-майстром	25,0	17,8	30,0	20,4	45,0	61,8
Середнє арифметичне значення	33,5	25,8	38,1	31,3	28,4	42,9

Як видно з таблиці 3.1, згідно із середніми арифметичними даними за мотиваційно-ціннісним компонентом на 7,7 % більше студентів ЕГ, ніж КГ, досягли фахового рівня сформованості основ художньої майстерності. Кількість майбутніх учителів образотворчого мистецтва, яким властивий її опорний рівень в обох групах різнилася в межах 7 % на користь експериментальної групи. Їх кількісний розподіл за первинним рівнем, порівняно з КГ, виявився меншим на 14,5 %.

Зіставивши цифрові дані, з'ясувалося, що, порівняно з контрольною групою, найбільше підвищення фахового рівня сформованості основ художньої майстерності в студентів експериментальної групи відбулося за критерієм бажання засвоїти основи художньої майстерності (ЕГ – 30,2 %; КГ – 18,9 %); дещо менше – за критерієм прагнення стати справжнім художником-майстром (ЕГ – 25,0 %; КГ – 17,8 %); ще менше за критерієм інтересу до базових цінностей художньої майстерності (ЕГ – 45,4 %; КГ – 40,6 %). У першому випадку різниця складає понад 11 %; у другому – більше 7 %; у третьому – майже 5 %.

Слід зазначити, що ці емпіричні дані засвідчують певну ефективність експериментальної методики формування основ художньої майстерності

майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Очевидно, що це відбулося завдяки пропедевтичному етапу формувального експерименту.

Підсумковий зріз діагностики рівнів сформованості основ художньої майстерності студентів контрольної та експериментальної груп за критеріями перцептивно-когнітивного компонента проведено під час екзаменаційної сесії наприкінці 4 курсу. Про його результати свідчать дані таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Дані підсумкового зрізу кількісного розподілу студентів (у %) згідно з рівнями сформованості основ художньої майстерності за критеріями перцептивно-когнітивного компонента**

Критерії	Рівні					
	фаховий		опорний		первинний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Архетип візуально-естетичного сприйняття	18,5	14,0	40,0	35,1	41,5	50,9
Вияв художньо-естетичного смаку	41,2	32,7	45,3	44,2	13,5	23,1
Обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва	38,0	24,4	49,8	41,5	12,2	34,1
Середнє арифметичне значення	32,6	23,7	45,0	40,3	22,4	36,0

Згідно з даними таблиці 3.2, середнє значення кількісного розподілу студентів за рівнями сформованості основ художньої майстерності у критеріальних вимірах перцептивно-когнітивного компонента свідчить про те, що порівняно з контрольною групою в експериментальній групі відбулися позитивні зрушення: за фаховим рівнем майже на третину (ЕГ – 32,6 %; КГ – 23,7 %); за опорним рівнем майже на 5 % більше (ЕГ – 45,0 %; КГ – 40,3 %); за первинним рівнем майже на третину менше (ЕГ – 22,4 %; КГ – 36,0 %).

Якщо зіставити цифрові дані кількісної приналежності студентів ЕГ і КГ до фахового рівня сформованості основ художньої майстерності за кожним з критеріїв її перцептивно-когнітивного компонента, то серед них першість посідає обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва (ЕГ – 38,0 %; КГ – 24,4 %) із різницею у 13,6 %; друге місце – вияв художньо-естетичного смаку (ЕГ – 41,2 %;

КГ – 32,7 %) із різницею у 8,5 %; третє місце – архетип візуально-естетичного сприйняття (ЕГ – 18,5 %; КГ – 14,0 %) із різницею у 4,5 %.

Отже, є підстави стверджувати, що порівняно з контрольною групою в експериментальній групі завдяки реалізації такої педагогічної умови, як арт-педагогічний супровід фахової підготовки майбутніх художників-педагогів із використанням традиційних та інноваційних методів навчання образотворчого мистецтва, відбулося відчутне підвищення рівня сформованості основ художньої майстерності.

На етапі підсумкового зрізу діагностика рівнів сформованості основ художньої майстерності в студентів експериментальної і контрольної груп за праксеологічно-вольовим компонентом, зокрема за критерієм образотворчої вправності, дещо відрізнялася від констатувального зрізу. Так, оскільки на 3-му і 4-му курсах не передбачено студіювання скульптури і композиції, то експерти оцінювали якість виконання майбутніми вчителями образотворчого мистецтва провідних програмних завдань лише з рисунку та живопису за навчальними програмами 7-го семестру бакалаврату за такими самими критеріями, що ставилися до них на 3-му семестрі. Це були завдання з академічного рисунку голови натурника та живописного етюд голови з плечовим поясом людини на тлі драперій з орнаментом. Решта діагностичних процедур була ідентичною з констатувальним експериментом. За результатами підсумкового зрізу одержано фіксовані дані, що містяться в таблиці 3.3.

*Таблиця 3.3*

**Дані підсумкового зрізу кількісного розподілу студентів (у %) згідно з рівнями сформованості основ художньої майстерності за критеріями праксеологічно-вольового компонента**

Критерії	Рівні					
	фаховий		опорний		первинний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Образотворча вправність	39,5	30,5	43,8	34,1	16,7	35,4
Активність навчально-творчої діяльності	28,9	20,7	45,5	40,0	25,6	39,3
Сила волі до художнього вишколу	33,3	28,6	50,0	44,9	16,7	26,5
Середнє арифметичне значення	33,9	26,6	46,4	39,7	19,7	33,7

Цифрове середнє арифметичне значення кількісного розподілу студентів за рівнями праксеологічно-вольового компонента сформованості основ художньої майстерності, що міститься в нижній стрічці таблиці 3.3, свідчить про її більший формувальний ефект в експериментальній групі, порівняно із контрольною групою. Так, студентів ЕГ з фаховим рівнем сформованості основ художньої майстерності в зіставленні з КГ виявилися майже на чверть більше (ЕГ – 33,9 %; КГ – 26,6 %); із опорним рівнем – майже на 1/5 більше (ЕГ – 46,6 %; КГ – 39,7 %); з елементарним рівнем – понад 1,5 ризи менше (ЕГ – 19,7 %; КГ – 33,7 %).

За даними кожного з критеріїв, цифрові показники розподілу студентів за фаховим рівнем сформованості основ художньої майстерності аналогічно різнилися. При цьому першість посідав критерій образотворчої вправності: розрив становив 9 % на користь студентів експериментальної групи (ЕГ – 39,5 %; КГ – 30,5 %). Дещо менша різниця (понад 8 %) спостерігається за критерієм активності навчально-творчої діяльності: (ЕГ – 28,9 %; КГ – 20,7 %); іще менша (майже 5 %) – за критерієм сили волі до художнього вишколу: (ЕГ – 33,3 %; КГ – 28,6 %).

Щоб унаочнити загальну картину кількісного розподілу майбутніх учителів образотворчого мистецтва за рівнями сформованості основ художньої майстерності, одержані в ході підсумкового зрізу емпіричні дані зведено в окрему таблицю 3.4.

Таблиця 3.4

**Покомпонентні дані підсумкового зрізу кількісного розподілу (у %) студентів ЕГ і КГ за рівнями сформованості основ художньої майстерності**

Компоненти	Рівні					
	фаховий		опорний		первинний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційно-ціннісний	33,5	25,8	38,1	31,3	28,4	42,9
Перцептивно-когнітивний	32,6	23,7	45,0	40,3	22,4	36,0
Праксеологічно-вольовий	33,9	26,6	46,4	39,7	19,7	33,7
Середнє арифметичне значення	33,3	25,4	43,2	37,1	23,5	37,5

Дані таблиці 3.4 засвідчують, що за всіма компонентами основ художньої майстерності в межах третини від усієї кількості студентів експериментальної групи досягли її фахового рівня. Натомість студентів контрольної групи з цим рівнем майстерності виявилось в межах 25,0 %, тобто чверті від їх загальної кількості. Середнє значення розподілу студентів за цим рівнем має таке кількісне вираження: ЕГ – 33,3 %; КГ – 25,4 %.

Що стосується кожного компонента основ художньої майстерності, то в межах диференційованих рівнів простежується істотна різниця кількісного розподілу студентів експериментальної і контрольної груп.

Так, за мотиваційно-ціннісним компонентом, фаховим рівнем сформованості основ художньої майстерності володіє 33,3 % студентів експериментальної групи і лише 25,8 % студентів контрольної групи. Опорний рівень властивий 38,1 % студентів ЕГ і дещо менше (31,3 %) студентів КГ. До первинного рівня зараховано 28,4 % студентів ЕГ і в 1,5 рази більше (43,9 %) студентів КГ.

Згідно з перцептивно-когнітивним компонентом, фаховим рівнем сформованості основ художньої майстерності наділені 32,6 % студентів ЕГ і значно менше (23,7 %) КГ. Опорний рівень сягає 45,0 % студентів ЕГ і 40,3 % КГ (різниця між ЕГ і КГ – майже 5 %). До первинного рівня зараховано 22,4 % студентів ЕГ і майже в 1,5 рази більше (36,0 %) студентів КГ.

Відповідно до праксеологічно-вольового компонента, фаховий рівень сформованості основ художньої майстерності зафіксовано в 33,9 % студентів ЕГ і 26,6 % студентів КГ. До опорного рівня приналежні 46,4 % студентів ЕГ і значно менше (39,7 %) студентів КГ. Первинний рівень властивий лише 19,7 % студентів ЕГ і значно більше (33,7 %) студентів КГ.

Для унаочнення динаміки підвищення рівня сформованості основ художньої майстерності в студентів експериментальної і контрольної груп за кожним із її компонентів використано дані констатувального та підсумкового зрізів, які розміщено в таблиці 3.5.

**Динаміка зростання (у %) рівня сформованості основ художньої майстерності в студентів ЕГ і КГ за зведеними покомпонентними даними констатувального (КЗ) та підсумкового зрізів (ПЗ)**

Компоненти	Рівні	Зрізи				Приріст	
		КЗ		ПЗ		ЕГ	КГ
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ		
Мотиваційно-ціннісний	Фаховий	20,8	20,8	33,5	25,8	+12,7	+ 5,0
	Опорний	27,2	27,2	38,1	31,3	+ 10,9	+ 4,1
	Первинний	52,0	52,0	28,4	42,9	- 23,6	- 9,1
Перцептивно-когнітивний	Фаховий	18,3	18,2	32,6	23,7	+ 14,3	+ 5,5
	Опорний	38,4	37,5	45,0	40,3	+ 6,6	+ 2,8
	Первинний	43,3	44,3	22,4	36,0	- 20,9	- 8,3
Праксеологічно-вольовий	Фаховий	11,4	11,1	33,9	26,6	+ 22,5	+ 15,5
	Опорний	40,6	41,1	46,4	39,7	+ 5,8	- 6,7
	Первинний	48,0	47,8	19,7	33,7	- 28,3	- 14,1

Як ілюструє таблиця 3.5, кількісний розподіл приналежності студентів експериментальної і контрольної груп до фахового опорного і первинного рівнів сформованості основ художньої майстерності за кожним з її структурних компонентів різняться. Зіставлення одержаних у ході констатувального і підсумкового зрізів цифрові дані, дає змогу стверджувати, що досягнуто певну результативність формувального експерименту. Про це свідчить значний кількісний приріст підвищення рівня сформованості основ художньої майстерності в студентів експериментальної групи і незначний – у студентів контрольної групи.

Так, за фаховим рівнем в ЕГ найбільший приріст (+ 22,5 %) спостерігається за праксеологічно-вольовим компонентом; дещо менший (+ 14,3 %) – за перцептивно-когнітивним; іще менший (+12,7 %) – за мотиваційно-ціннісним компонентом. Натомість у КГ помітне невелике зростання фахового рівня сформованості основ художньої майстерності; за праксеологічно-вольовим компонентом воно складає + 15,5; за перцептивно-когнітивним компонентом – лише + 5,5 %; за мотиваційно-ціннісним компонентом – тільки + 5,0 %.

Якщо зіставити узагальнені дані розподілу майбутніх учителів образотворчого мистецтва ЕГ і КГ за рівнями сформованості основ художньої



майстерності, то стає очевидним, що в студентів експериментальної групи спостерігається зростання її фахового й опорного рівнів. Це наочно демонструє таблиця 3.6.

Таблиця 3.6

**Динаміка рівнів сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва за результатами констатувального та формувального етапів експерименту**

Рівні	Експериментальна група					Контрольна група				
	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент		Приріст	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент		Приріст
	абс.	у %	абс.	у %		абс.	у %	абс.	у %	
Фаховий	27	16,9	53	33,1	+ 16,2	29	16,6	43	24,6	+ 8,0
Опорний	57	35,6	69	43,1	+ 7,5	62	35,4	65	37,1	+ 1,7
Первинний	76	47,5	38	23,8	- 23,7	84	48,0	67	38,3	- 9,7

Цифрові дані таблиці 3.6 свідчать, що за результатами констатувального експерименту фаховий рівень сформованості основ художньої майстерності був властивий 16,9 % студентів експериментальної групи, а після формувального експерименту – 33,1 %. Приріст складає 16,2 %. За наслідками констатувального експерименту опорного рівня сформованості основ художньої майстерності досягли 35,6 % студентів ЕГ, а після формувального – 43,1 %, що на 7,5 % більше. Відповідно студентів ЕГ із первинним рівнем сформованості основ художньої майстерності зменшилося з 47,5 % до 23,8 % за різниці в 23,7 %.

У контрольній групі кількісна приналежність студентів до фахового й опорного рівнів сформованості основ художньої майстерності також дещо зростає, але, у зіставлення з ЕГ – значно менше. За даними констатувального експерименту у контрольній групі фаховим рівнем володіли 16,6 % студентів, а за даними формувального експерименту – 24,6 %, що на 8,0 % більше. За результатами констатувального експерименту опорним рівнем охоплено 35,4 % студентів, а за формувального – 37,1 %, що на 1,7 % більше. Із первинним рівнем після констатувального експерименту студентів було 48,0 %, а після завершення формувального експерименту – 38,3 %, тобто зменшилося на 9,7 %.

Графічне зображення загальних даних констатувального і формувального етапів експерименту щодо кількісного розподілу студентів ЕГ і КГ за рівнями сформованості основ художньої майстерності дає змогу у формі діаграм наочно репрезентувати динаміку їх зростання (рис. 3.2).

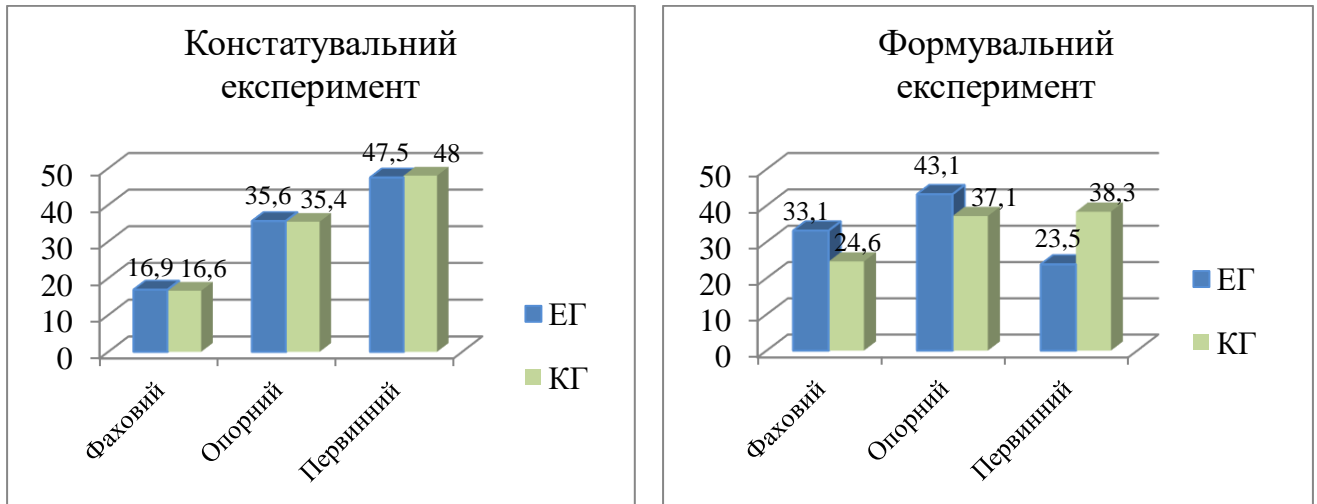


Рис. 3.2. Діаграми динаміки рівнів сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва за результатами констатувального та формувального етапів експерименту

Діаграми, що містяться в рисунку 3.2, наочно демонструють, що в цілому кількість приналежних до фахового рівня сформованості основ художньої майстерності студентів експериментальної групи, порівняно з констатувальними даними, стала більшою майже вдвічі, а первинного – понад вдвічі менше.

Щодо студентів контрольної групи, то з діаграм видно, що їх кількісна приналежність до фахового й опорного рівнів сформованості основ художньої майстерності теж зросла, але порівняно з ЕГ значно менше. Так, у зіставленні з даними констатувального експерименту, після формувального експерименту студентів з фаховим рівнем стало більше майже в 1,5 рази, а первинного – лише близько чверті менше.

Щоб статистично перевірити достовірність одержаних емпіричних даних, використано такий алгоритм [18]: висування основної й альтернативної гіпотез; визначення адекватного критерію для перевірки гіпотез; обчислення фактичного

значення критерію; збірка критерію з табличним значенням; формулювання висновків за результатами перевірки гіпотез.

Згідно з положеннями теорії ймовірностей та математичної статистики, нульовою є припущена гіпотеза ( $H_0$ ), а альтернативною – гіпотеза, що суперечить основній гіпотезі ( $H_1$ ) [18, с. 234].

У нашому випадку сутність нульової гіпотези полягає в тому, що традиційна методика формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки недостатньо ефективна.

Альтернативна гіпотеза, навпаки, припускає, що експериментальної методика формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки достатньо ефективна. Для їх перевірки слід скористатися статистичною методикою визначення критерію  $\varphi^*$  (фі) – кутового перетворення Фішера [248, с. 158–171].

Щоб підтвердити чи спростувати висунуті гіпотези, треба виконати відповідні статистичні обчислення. Для цього буде достатнім оперування узагальненими цифровими даними кількісного розподілу студентів ЕГ і КГ за фаховим і опорним рівнями сформованості основ художньої майстерності, одержаними на констатувальному і формувальному етапах експерименту.

Згідно з результатами констатувального експерименту, кількість студентів експериментальної групи із фаховим рівнем сформованості основ художньої майстерності сягала 16,9 %, а з опорним рівнем – 35,6 %. Відповідно до результатів формувального експерименту, фаховим рівнем сформованості основ художньої майстерності володіли 33,1 % студентів, а опорним рівнем – 43,1 %. Сума цих даних за результатами констатувального експерименту складає 50,0 %; за даними формувального експерименту – 76,2 %.

Для визначення емпіричного значення  $\varphi^*$  використано формулу 3.1 [248, с. 162]:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (3.1)$$

де:  $\varphi_1$  – відповідний більшій відсотковій частці кут, що в нашому випадку становить 76,2 %;  $\varphi_2$  – відповідний меншій відсотковій частці кут, що за емпіричними даними дослідження складає 52,0 %;  $n_1$  – обсяг вибірки студентів експериментальної групи під час констатувального експерименту становив 160 осіб;  $n_2$  – обсяг цієї вибірки після формульовального експерименту залишився таким самим.

Скориставшись табличними даними для різних відсоткових часток [248, с. 331], знаходимо величину кута  $\varphi$ . Так, для 52,0% величина кута  $\varphi_2$  становить 1,615, а для 76,2 % величина кута  $\varphi_1$  дорівнює 2,129. Підставивши ці дані у формулу 3.1, отримуємо цифрове значення:  $\varphi^*_{\text{емпір}} = 2,91$ .

За табличними даними рівнів статистичної значущості різних значень критерія  $\varphi^*_{\text{емпір}}$  Фішера [248, с. 332] визначається, якому ж саме її рівню відповідає  $\varphi^*_{\text{емпір}} = 2,91$ . З'ясувалося, що  $\rho = 0,00$ . Оскільки в таблиці найменше емпіричне значення  $\varphi^* = 1,29$ , що позначає верхню межу  $\varphi_{\text{кр}} = 0,10$ , то  $\varphi^*_{\text{емпір}} = 2,91$  розташоване дуже близько до зони статистичної значущості. Це показано на рисунку 3.2.

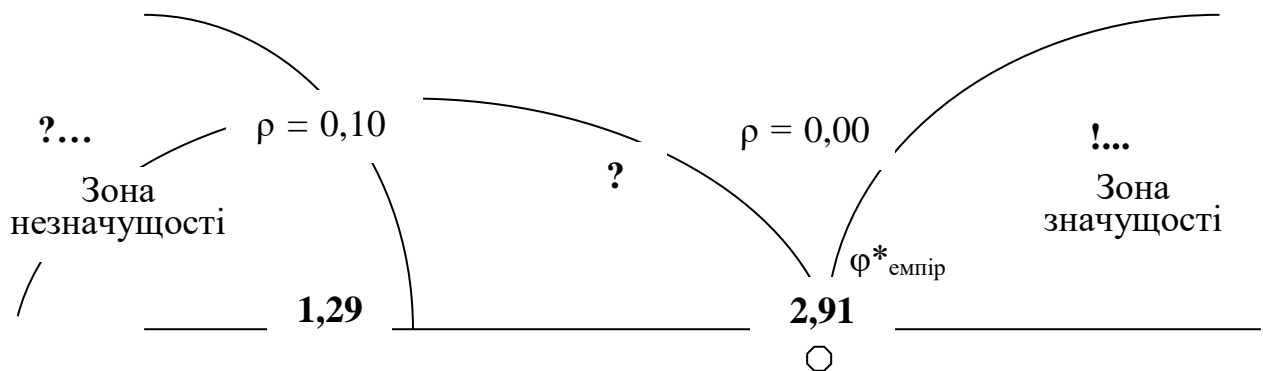


Рис. 3.3. Схема розташування емпіричного критерію Фішера на вісі його значущості за емпіричними даними констатувального і формульовального етапів експерименту в експериментальній групі студентів

Оскільки  $\varphi^*_{\text{емпір}} = 2,91 > \varphi_{\text{кр}}$ , то нульова гіпотеза  $H_0$  відхиляється, а альтернативна гіпотеза  $H_1$  цілком приймається. Отже, в експериментальній групі

статистична розбіжність між результатами констатувального і формувального етапів експерименту велика. Це засвідчує достатню ефективність експериментальної методики формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки.

За результатами констатувального експерименту, кількість студентів контрольної групи із фаховим рівнем сформованості основ художньої майстерності сягала 16,6 %, а з опорним рівнем – 35,4 %. Відповідно до результатів формувального експерименту, фаховим рівнем сформованості основ художньої майстерності володіли 24,6 % студентів, а опорним рівнем – 37,1 %. Сума цих даних відповідно складає 52,0 % та 61,7 %.

За таблицею відсоткових часток [248, с. 331] для 52,0 % величина кута  $\varphi_2$  становить 1,571, а для 61,7 % величина кута  $\varphi_1$  дорівнює 1,807. Обсяг вибірки на час констатувального і формувального експериментів однаковий:  $n_1 = 175$  студентів. Підставивши ці дані у формулу 3.1, отримуємо цифрове значення:  $\varphi^*_{\text{емпір}} = 1,25$ .

Оскільки  $\varphi^*_{\text{емпір}} = 1,25 < \varphi_{\text{кр}}$ , то в цьому разі приймається нульова гіпотеза. Тобто за розрахунками  $\varphi^*_{\text{емпір}} = 1,25$  перебуває в зоні статистичної незначущості, що показано на рисунку 3.4.

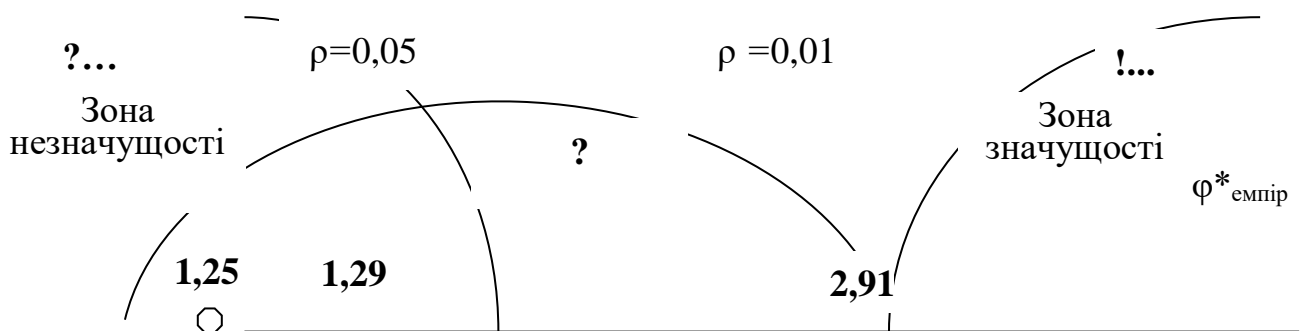


Рис. 3.4. Схема розташування емпіричного критерію Фішера на вісі його значущості за емпіричними даними констатувального і формувального етапів експерименту у контрольній групі студентів

Як ілюструє рисунок 3.4, емпіричне значення критерію Фішера ( $\varphi^*_{\text{емпір}} = 1,25$ ) розташовано в зоні незначущості. Тому є підстави стверджувати, що статистично доведено недостатню ефективність традиційної методики формування основ художньої майстерності студентів, які склали контрольну групу. Натомість статистичні розрахунки одержаних емпіричних даних стосовно експериментальної групи засвідчують позитивний формувальний ефект. Саме через це розроблену й апробовану модель формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки доцільно поширювати на генеральну сукупність.

Таким чином, мету дослідження, що передбачає підвищення рівня сформованості основ художньої майстерності у майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки, досягнуто, а також сповна виконано його завдання. Бажана результативність і достатня ефективність формувального експерименту зумовлена чіткою аргументованістю вихідних теоретичних, методологічних та практичних положень дисертації та успішною реалізацією запропонованих педагогічних умов, що є дійсно необхідними і достатніми для забезпечення пропедевтичного, підготовчого та презентаційного етапів формування в студентів основ художньої майстерності.

### **Висновки до розділу 3**

Розроблено модель формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки, що інтегрує п'ять блоків.

Нормативно-цільовий блок об'єднує: соціальний запит на високий професіоналізм учителя образотворчого мистецтва, чинні освітні документи і вимоги до фаху, особисту потребу студентів у володінні основами художньої майстерності; мету (сформувати у студентів основи художньої майстерності); завдання (умотивувати студентів до оволодіння основами художньої

майстерності, навчити грамоти з образотворчого мистецтва, підвищити якість навчально-творчих робіт за критеріями художності).

Методологічний блок репрезентує парадигми (міметичну, класичну, модерністську, інформаційно-технологічну), підходи (канонічний, академічний, евристичний, креативний), принципи (наступності традицій і новацій, зв'язку теорії і практики, єдності виконавсько-технічного і художньо-образного вишколу). Процесуальний блок містить етапи (пропедевтичний, підготовчий, презентаційний) та педагогічні умови (сприяння засвоєнню студентами цінностей художньої майстерності; арт-педагогічний супровід фахової підготовки; рефлексія художності навчально-творчих робіт).

Організаційно-методичний блок охоплює зміст (фахових дисциплін і спецпрактикумів: «Копіювання художніх творів за зразками», «Технологія цифрового образотворчого мистецтва»; вечірньої студії «Акмеологія художньої майстерності»); форми (лекційні і лабораторно-практичні заняття, комп'ютерні тренінги, самостійну роботу); методи (традиційне й інноваційне навчання образотворчого мистецтва); технології (майстер-клас, скрайбінг, скетчбук, портфоліо); засоби (художній фонд закладів вищої освіти, навчальні видання, наукову періодику, електронно-цифрову техніку).

Результативний блок моделі демонструє компоненти (мотиваційно-ціннісний, перцептивно-когнітивний, праксеологічно-вольовий), критерії, показники, рівні (фаховий, опорний, первинний) та результат (підвищення рівня сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва).

Окреслену модель апробовано в ході формувального експерименту з урахуванням наявних зовнішніх і внутрішніх факторів, що сприяють ефективному перебігу процесу фахової підготовки, водночас поетапно реалізовано педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

На пропедевтичному етапі реалізовано першу педагогічну умову – сприяння засвоєнню майбутніми вчителями образотворчого мистецтва цінностей художньої

майстерності шляхом виховання стійкої потреби у цілеспрямованому художньому вишколі та стимулювання бажання стати справжнім художником-майстром. Для цього зміст традиційних настановних лекцій із фахових дисциплін («Рисунок», «Живопис», «Скульптура» і «Композиція») оновлено питаннями з аксіології художньої майстерності. Їх проведено з використанням пояснювального, проблемного і візуалізованого методів та технологій скрайбінгу (скрайбінг-презентація, відео-скрайбінг, онлайн-скрайбінг, комп'ютерний та комбінований скрайбінг). На цьому етапі у формі круглого столу проведено методичний семінар «Досвід творчої самореалізації вчителя образотворчого мистецтва у виставковій діяльності».

На підготовчому етапі реалізовано другу педагогічну умову – арт-педагогічний супровід фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва з використанням традиційних та інноваційних методів навчання образотворчого мистецтва, спрямованих на формування у них основ художньої майстерності. На заняттях спецпрактикуму «Копіювання художніх творів за зразками» організовано навчальне копіювання взірців високохудожніх творів, що відповідають змісту фахових дисциплін («Рисунок», «Живопис», «Скульптура» і «Композиція») та навчально-творчої практики на пленері. У процесі студіювання спецпрактикуму «Технологія цифрового образотворчого мистецтва» студенти нагромаджували візуальні матеріали (електронні репродукції творів, ілюстровані алгоритми роботи, композиційні схеми тощо), використовували художньо-технічні ресурси цифрового образотворчого мистецтва (інструментарій комп'ютерних арт-програм, графічні планшети, сканери, цифрові фотоапарати, мобільні пристрої) та проєктні методи у продукуванні різножанрових художніх творів електронного формату. У ході його викладання на сучасному обладнанні за коментарем викладача продемонстровано відеофільми про роботу художників над творами.

На заняттях вечірньої студії «Акмеологія художньої майстерності», залежно від програмних завдань фахових дисциплін та індивідуальних особливостей студентів, використано функції майстер-класу (колективну співтворчість,



інструктаж, шоу, тренінг, презентацію, менеджмент, самореалізацію та арт-терапію). До роботи залучено студентів, яких диференційовано на академічні категорії: «відсталі», «стабільні», «випереджальні». Для них визначено конкретні завдання, виконання яких супроводжувалося використанням технології паперового й електронного скетчбуку.

На презентаційному етапі формувального експерименту реалізовано третю педагогічну умову – рефлексію художності навчально-творчих робіт на засадах ситуативної (представлення творів для поточного контролю, оцінювання й обговорення викладачами й однокурсниками) та іміджевої (презентація на семестровому перегляді всіх аудиторних і самостійних робіт, їх оцінювання художньою комісією й обговорення разом зі студентським колективом та відбір найкращих зразків для експонування на виставках різних рівнів) самопрезентації, а також моніторингу оволодіння студентами основами художньої майстерності за технологічним арсеналом паперових і цифрових папок «портфоліо».

Згідно з результатами емпіричної частини дослідження, з'ясовано, що сформованість основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва за всіма критеріями на фаховому рівні більше зросла в експериментальній групі (ЕГ), ніж у контрольній (КГ). Так, порівняно з констатувальним етапом, в ЕГ кількість студентів із фаховим рівнем стала більшою на 16,2 %; із опорним – на 7,5 %; із первинним – на 23,7 % менше. Кількість студентів КГ із фаховим рівнем збільшилася на 8,0 %; із опорним – на 1,7 %; із первинним рівнем – зменшилася на 9,7 %.

Для доведення достовірності одержаних емпіричних даних використано методику кутового перетворення Фішера, за якою визначено статистичну розбіжність між результатами констатувального та формувального етапів експерименту, що в ЕГ становила цифрове значення 2,92 (зона значущості); у КГ – 1,25 (зона незначущості).

Зіставлення статистичних даних та якісний аналіз результатів констатувального і формувального етапів експерименту засвідчило значне зростання рівнів сформованості основ художньої майстерності студентів

експериментальної групи, у контрольній – незначне зростання. Це є доказом достатньої ефективності педагогічних умов формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки та підтвердженням висунутої гіпотези, досягнення поставленої мети й успішного виконання завдань дослідження.

Окремі матеріали цього розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора: [61], [67], [68], [69], [70], [199].

## ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано теоретико-методичне розв'язання проблеми формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки. Результати проведеного теоретичного пошуку й дослідно-експериментальної роботи підтвердили гіпотезу і послугували підставою для низки аргументованих висновків:

1. З'ясовано ступінь розробленості порушеної проблеми. Установлено, що в наявних наукових працях досліджено процес становлення особистості художника-педагога, окремі аспекти його професійної діяльності (естетична культура, художньо-творча компетентність, творчі здібності, художній смак тощо), що засвідчує фрагментарність відображення теорії і методики формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки. Зокрема, у них бракує ґрунтовного аналізу феномену художньої майстерності, усієї повноти визначення його термінологічного тезаурусу в загальнонауковому і мистецько-освітньому контекстах.

Розкрито феноменологію художньої майстерності, що становить єдність термінолексичних одиниць стосовно понять художності, образності, естетичності, мистецькості, ремісництва та відповідних супровідних категорій: «якість», «досконалість», «витонченість», «шедевр», «штучність», «віртуозність», «умілість», «вправність», «артистизм», «смак», «геній», «талант», «спокуса», «досвід», «основи майстерності», «супермайстерність», «метамайстерність».

Уточнено сутність поняття «художня майстерність» як провідної професійно-індивідуальної якості митця у вимірах його непересічного естетичного смаку, талановитості, геніальності, умілості, вправності, ремісничості, мистецькості, артистизму, досвідченості та здатності захоплено продукувати об'єктивно-ціннісні твори, що мають провідні ознаки художності, естетичності, образності, досконалості, витонченості, шедевральності.

Обґрунтовано концепт «формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва», під яким розуміємо понятійний

базис методологічних засад освітньої діяльності специфічної щодо фаху художника-педагога арт-школи, функціонування якої забезпечує наступність традиційних та інноваційних підходів і на поліпарадигмальній основі гарантує високу результативність навчання, виховання і творчого розвитку студентів у системі фахової підготовки, організованої за акмеологічними принципами усвідомлення мистецьких цінностей, цілепокладання і регуляції художньої діяльності та використання відповідної методичної системи.

Розкрито традиційний підхід до формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що ґрунтується на активному використанні методів копіювання, наслідування, імітування, колажування; дотриманні принципу дуалістичної основи мистецтва в єдності його духовно-емоційного і наукового складників; неухильному збереженні і примноженні художньо-педагогічних цінностей академізму. Інноваційним підходом передбачено опанування графічного, живописного, формотворного і композиційного різновидів художньої майстерності за такою технологічною етапністю: нагромадження візуальних електронно-інформаційних артефактів; генерування авторського задуму різножанрових художніх творів електронного формату; виконання навчально-творчих завдань із цифрового образотворчого мистецтва із застосуванням художньо-інструментальних засобів комп'ютерних арт-програм.

Генералізовано методологію міметичної, класичної, модерністської та інформаційно-технологічної мистецько-освітніх парадигм. Установлено, що міметична, класична і модерністська парадигми є традиційними, оскільки в них художність позначає усталену сутність самого мистецтва в його теоретичному і практичному аспектах. Інформаційно-технологічна парадигма – інноваційна, адже в ній художність має віртуальні ознаки. Установлено, що мімезис відповідає канонічному підходу до формування основ художньої майстерності; класика – академічному; модерн – етнокультурному, культурно-синтетичному, діяльнісно-розвивальному й евристичному; інформаційні технології – креативному підходу.

2. Уточнено сутність основ художньої майстерності, що позначається розвиненим естетичним сприйняттям об'єктів і явищ довкілля та художньої культури, художньо-естетичним смаком, здатністю мислити образами, глибоко розуміти специфіку мови мистецтва, вправно оперувати його засобами і технічними прийомами і за їх допомогою досягати високої художності й оригінальності твору. Специфіка цієї якості у майбутніх учителів образотворчого мистецтва полягає в умінні продукувати дидактично значущі та об'єктивно цінні твори, що засвідчують віртуозне володіння педагогічним малюнком, різними графічними, живописними, формотворними й оздоблювальними техніками.

Основи художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва охоплюють мотиваційно-ціннісний, перцептивно-когнітивний та праксеологічно-вольовий компоненти, за якими визначено критерії і показники їх сформованості. Мотиваційно-ціннісний компонент має такі критерії та відповідні показники: інтерес до базових цінностей художньої майстерності (всеохопний, широкий, вузький); бажання засвоїти основи художньої майстерності (істинне, обумовлене, ситуативне); прагнення стати справжнім художником-майстром (іманентне, ідентифікаційне, трансцендентне). Перцептивно-когнітивний компонент розкривають такі критерії і показники: архетип візуально-естетичного сприйняття образно-інтерпретаційний, емоційно-споглядальний, пасивно-поверховий); художньо-естетичний смак (вишуканий, розбіжний, примітивний); обсяг засвоєних знань з образотворчого мистецтва (значний, достатній, мінімальний). Практично-вольовий компонент охоплює такі критерії і показники: образотворча вправність (віртуозна, уміла, аматорська); активність навчально-творчої діяльності (суперактивна, середня, пасивна); сила волі до художнього вишколу (непохитна, тверда, слабка).

Диференційовано три рівні сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва: фаховий, опорний, первинний.

3. Здійснено діагностику сформованості основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, якою передбачено

констатувальний етап експерименту. Аналіз його результатів засвідчив, що за мотиваційно-ціннісним, перцептивно-когнітивним і праксеологічно-вольовим компонентами основ художньої майстерності та відповідними кожному з них критеріями первинний рівень їх сформованості переважав у студентів експериментальної і контрольної груп без значної різниці кількісної приналежності до нього. З'ясовано основну причину такого стану: недосконалість фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти, що пов'язано з тенденцією до поступової втрати художньо-педагогічних цінностей академічного навчання і недостатнім його інтегруванням з інноваційними підходами до формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

4. Розроблено й апробовано модель формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки, що охоплює нормативно-цільовий (соціальний запит на високий професіоналізм художника-педагога, чинні освітні документи і вимоги до фаху, його особисту потребу у володінні основами художньої майстерності та мету і завдання їх формування), методологічний (парадигми, підходи, принципи), процесуальний (етапи та педагогічні умови), організаційно-методичний (зміст фахових дисциплін, спецпрактикумів і вечірньої студії, форми, методи, технології і засоби) та результативний блоки (підвищення рівня сформованості основ художньої майстерності).

5. Обґрунтовано й реалізовано педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки: сприяння засвоєнню студентами цінностей художньої майстерності шляхом виховання стійкої потреби у цілеспрямованому художньому вишколі та стимулювання бажання стати справжнім художником-майстром; арт-педагогічний супровід фахової підготовки майбутніх художників-педагогів із використанням традиційних та інноваційних методів навчання образотворчого мистецтва; рефлексія художності студентських навчально-творчих робіт на засадах ситуативної та іміджевої самопрезентації. Реалізація першої умови

супроводжувалася студіюванням фахових дисциплін за їх оновленим аксіологією художньої майстерності змістом із використанням пояснювального, проблемного і візуалізованого методів і технологій скрайбінгу, а також проведенням методичного семінару з питань виставкової діяльності. Друга умова реалізувалася через проведення занять копіювального і технолого-цифрового спецпрактикумів та вечірньої студії «Акмеологія художньої майстерності», що відповідали тематиці змістових модулів програм фахових дисциплін і були забезпечені відеофільмами, сучасним обладнанням, комплексом інтерпретаційних і проєктних методів навчання, технологій скетчбуку та майстер-класу. Третю умову впроваджено на основі використання поточного і семестрового колективного оцінювання та моніторингу оволодіння основами художньої майстерності за технологічним арсеналом паперових і цифрових папок «портфоліо».

Ефективність педагогічних умов доведено результатами формувального етапу експерименту: кількість студентів із фаховим рівнем сформованості основ художньої майстерності в експериментальній групі, порівняно з констатувальним етапом, збільшилася на 16,2 %; із опорним – на 7,5 %; із первинним – зменшилася на 23,7 %. Кількість студентів контрольної групи з фаховим рівнем збільшилася на 8,0 %; із опорним – на 1,7 %; із первинним – зменшилася на 9,7 %.

Порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального етапів експерименту показав значне зростання рівнів сформованості основ художньої майстерності студентів експериментальної групи, у контрольній – незначне зростання, що є доказом достатньої ефективності педагогічних умов формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки та підтвердженням висунутої гіпотези, досягнення поставленої мети дослідження й успішного виконання його завдань.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспектива подальших наукових пошуків убачається в аналізі, узагальненні й адаптації до сучасних умов мистецької освіти в Україні зарубіжного досвіду формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**СПИСОК ВИКОРИТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Агапов О. Д. Интерпретация как практика автопоэзиса человеческого бытия. Казань: Познание, 2009. 248 с.
2. Алехин А. Д. Когда начинается художник: книга для учащихся. Москва: Просвещение, Владос, 1994. 160 с.
3. Андреева А. В. Основы копийного мастерства как формы обучения монументальной канонической религиозной живописи. *Молодой ученый*. 2012. № 8. С. 393–397.
4. Аносова С. С. Основные художественные школы в российской истории. Строгановская школа. Венециановская школа. Школа Филонова. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-hudozhestvennyye-shkoly-v-rossiyskoy-istorii-stroganovskaya-shkola-venetsianovskaya-shkola-shkola-filonova> (дата обращения: 14.07.2017).
5. Аношкина В. Л., Розванов С. В. Образование. Инновация. Будущее: методологические и социокультурные проблемы. Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. 176 с.
6. Ануфриева А. В. Проявление коллажного мышления в изобразительном искусстве: от модернизма к постмодернизму. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2012. № 14. С. 169–174.
7. Арістотель Нікомахова етика; пер. з др.-гр. В. Ставнюк. Київ: Аквілон-Плюс, 2002. 480 с.
8. Аристотель. Об искусстве поэзии. Москва: Гослитиздат, 1957. 183 с.
9. Аристотель. Политика. URL: <https://www.twirpx.com/file/1283586/> (дата обращения: 14.09.2016).
10. Аристотель. Сочинения в 4-х томах. URL: <https://www.twirpx.com/file/1283586/> (дата обращения: 17.09.2016).
11. Афанасьев Ю. Л. Критерии художественности как методологический ключ эффективного научного искусствознания. *Современное искусство в контексте глобализации: наука, образование, художественный рынок:*



- материалы V Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 3 февр. 2012 г.). Санкт-Петербург: СПбГУП, 2012. С. 23–25.
12. Афанасьев Ю. Л. Мистецька освіта: ремісничий та професійний підходи. *Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми, перспективи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Умань, 8 жовт. 2013 р.). Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. С. 9–13.
  13. Афанасьев Ю. Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности: монография. Львов: Свит, 1990. 157 с.
  14. Афанасьев Ю. Л. Мистецька освіта: питання ефективності та художньо-естетичного розвитку. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (3). С. 7–14.
  15. Бабияк В. В. Русский академический учебный рисунок (XVIII – начало XX века): автореф. дис. ... канд. искусствовед.: 17.00.04. Санкт-Петербург, 2005. 46 с.
  16. Бабияк В. В. Традиции и новаторство в художественном образовании (историко-искусствоведческий аспект). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2004. № 7. Т. 4. С. 198–206.
  17. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. Москва: Карапуз, 2009. 304 с.
  18. Барковський В. В., Барковська Н. В., Лопатін О. К. Теорія ймовірностей та математична статистика. Київ: Центр навч. літ-ри, 2006. 424 с.
  19. Бархин Б. Г. Методика архитектурного проектирования. Москва: Стройиздат, 1982. 224 с.
  20. Басин Е. Я. Творческая личность художника. Санкт-Петербург: Алетейя, 2015. 88 с.
  21. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва: Искусство, 1979. 424 с.
  22. Безгодова Т. Г. Формирование основ художественного мастерства студентов в процессе обучения живописи на художественно-графических факультетах

- педагогических институтов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1974. 189 с.
23. Безклубенко С. Д. Всезагальна теорія та історія мистецтва. Київ: [б. в.], 2003. 261 с.
  24. Безклубенко С. Д. Етнокультурологія: критичний аналіз теоретичних та методологічних засад: монографія. Київ: Наука-Сервіс, 2002. 287 с.
  25. Безклубенко С. Д. Мистецтво: терміни та поняття: енцикл. вид.: у 2-х т. Київ: Ін-т культурології АМУ, 2008. Т. 1: А–Л. 239 с.
  26. Безклубенко С. Д. Мистецтво: терміни та поняття: енцикл. вид.: у 2-х т. Київ: Ін-т культурології АМУ, 2010. Т. 2: М–Я. 255 с.
  27. Безклубенко С. Д. Нариси загальної теорії мистецтва. IV. Становлення художньої форми. Канон. *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство»*. 2002. Вип. 6. С. 4–11.
  28. Безклубенко С. Д. Нариси загальної теорії мистецтва. Становлення художньої форми. Що таке «художнє». *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство»*. 2001. Вип. 5. С. 16–26.
  29. Белиц-Гейман А. П. Возможности компьютерных технологий в процессе обучения художественной, графической композиции: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2008. 16 с.
  30. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. Київ: Інформаційні системи, 2010. 340 с.
  31. Білоусова Л. І., Житеньова Н. В. Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя. *Фізико-математична освіта*. 2016. Вип. 1 (7). С. 39–47.
  32. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 270 с.
  33. Бобров Ю. Г. Последние из могикиан: персональная мастерская Владимира Симонович Песикова. *Мастерская Владимира Песикова*. Санкт-Петербург: Артиндекс, 2014. С. 7–9.

34. Бойчук В. М. Теоретичні і методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій: монографія. Вінниця: ФОП Рогальська О. І., 2015. 564 с.
35. Бондаренко Л. В., Юношев С. Ю. Скетчноутинг – візуалізація для бізнес-ідей. *Участь молоді у розбудові агропромислового комплексу країни: матеріали 29-ї студ. наук.-теор. конф. (Миколаїв, 22 берез. 2017 р.)*. Миколаїв: МНАУ, 2017. С. 282–283.
36. Боткин Д. Инновационное обучение, электроника и интуиция. *Перспективы: Вопросы образования ЮНЕСКО*. 1983. № 1. С. 39–47.
37. Бродский И. И. Репин-педагог. Москва: Изд-во Академии художеств СССР, 1960. 126 с.
38. Бычков В. В., Маньковская Н. Б. Художественность как метафизическое основание эстетического опыта и критерий определения подлинности искусства. *Вестник славянских культур*. 2017. № 43. С. 220–241.
39. Ваняев В. А. Историко-культурологический аспект копирования произведений изобразительного искусства. *Преподаватель XXI век*. 2012. № 3. Т. 1. С. 134–140.
40. Василий Шухаев. Жизнь и творчество / автор-сост. Н. А. Элизбарашвили; науч. ред. Е. П. Яковлева. Москва: Галарт, 2010. 286 с.
41. Векслер А. К. Методико-педагогические аспекты преподавания коллажа в художественном образовании XX века. *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2010. № 11. С. 104–111.
42. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2002. 1736 с.
43. Виитман В. Р., Казакова О. А. Временные соотношения компетенций: «академические рисунок и живопись» – «компьютерные технологии» в процессе обучения студентов-дизайнеров. *Gaudeamus igitur*. 2017. № 1. С. 3–5.

44. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.
45. Власов В. Г. Стили в искусстве. Словарь: архитектура, графика, декоративно-прикладное искусство, живопись, скульптура. Санкт-Петербург: Кольна, 1995. Т. 1. 672 с.
46. Волков С. М. Система мистецької освіти в культурі України 90-х років ХХ століття: традиції, реформи, перспективи: автореф. дис. ... канд. мистецтвозн.: 17.00.01. Київ, 2003. 24 с.
47. Воловик П. М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці. Київ: Рад. шк., 1969. 220 с.
48. Вуль О. А. Особенности методики преподавания рисунка студентам-дизайнерам интерьера в условиях развития информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2018. 294 с.
49. Выготский Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. Москва: Педагогика, 1987. 344 с.
50. Гельвеций К. А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. Москва: СОЦЭКГИЗ, 1938. 484 с.
51. Гераимчук И. М. Теория творческого процесса: структура разума (интеллекта): монография. Киев: Эдельвейс, 2012. 269 с.
52. Гёте И.-В. Об искусстве. Москва: Искусство, 1975. 624 с.
53. Гильдебранд А. Проблема формы в изобразительном искусстве. Москва: Логос, 2011. 144 с.
54. Глобальні модерності / за ред. М. Фезерстоуна, С. Леша, Р. Робертсона; пер. з англ. Т. Цимбала. Київ: Ніка-центр, 2008. 400 с.
55. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посібн. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.
56. Голубкина А. С. Как создаётся скульптура. Несколько слов о ремесле скульптора. Москва: Советский художник, 1965. 48 с.

57. Гончаров И. А. Полное собрание сочинений и писем: в 20-ти т. Москва: Наука, 2008. Т. 8. 536 с.
58. Гордаш А. М. Актуальність проблеми формування основ художньої майстерності майбутнього художника-педагога. *Молодь, освіта, наука і мистецтво*: зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-метод. Інтернет-семінару з міжнар. участю (Умань, 23 листоп. 2017 р.). Умань: Візаві, 2017. С. 40–44.
59. Гордаш А. М. Античні витоки категорії художньої майстерності в сучасному тезаурусі мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2018. Вип. 1 (8). С. 11–21.
60. Гордаш А. М. Генералізація арт-парадигм в освітній методології становлення основ художньої майстерності митця. *Проблеми освіти*. Київ, 2019. Вип. 91. С. 115–123.
61. Гордаш А. М. Значущість канонічної й академічної дидактики у формуванні основ художньої майстерності майбутнього художника-педагога. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття*: зб. матеріалів XVI Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької (Київ, 6 груд. 2018 р.). Київ: Талком, 2019. Вип. 2 (14). С. 101–104.
62. Гордаш А. М. Когнітивні чинники становлення художньої майстерності фахівців галузі мистецтва. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2018. Вип. 7. С. 29–35.
63. Гордаш А. М. Мистецько-освітня концептуалізація категорії «художня майстерність». *Естетика і етика і педагогічної дії: збірник наукових праць*. 2019. Вип. 19. С. 74–88.
64. Гордаш А. М., Пічкур М. О. Базис художньої майстерності й освітні орієнтири його формування у майбутнього художника-педагога. *Научен вектор на Балканите*. 2017. № 1. С. 5–8.
65. Гордаш А. М., Пічкур М. О. Специфіка художньої майстерності вчителя образотворчого мистецтва і професійного митця. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін*: матеріали

- Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 19–20 квіт. 2018 р.). Умань: АЛМІ, 2018. С. 39–43.
66. Гордаш А. М. Провідні чинники оновлення методології сучасної художньо-педагогічної освіти. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 18–19 квіт. 2019 р.). Умань: Візаві, 2019. С. 36–45.
67. Гордаш А. М. Психолого-педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття*: зб. матеріалів XV Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької (Київ, 6–7 груд. 2017 р.). Київ: Талком, 2018. Вип. 1 (13). С. 205–209.
68. Гордаш А. М. Роль творчої самостійності у формуванні основ художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Мистецтво у нелінійному просторі*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 25 жовт. 2018 р.). Тернопіль: Ред.-вид. від. ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. С. 56–59.
69. Гордаш А. М. Формування основ художньої майстерності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва на педагогічних засадах арт-школи. *Традиції та новітні технології у розвитку сучасного мистецтва*: зб. матеріалів V Всеукр. наук. конф. (Черкаси, 30 листоп. 2018 р.). Черкаси: Видавець Третяков О. М., 2018. С. 31–33.
70. Гордаш А. М. Шлях до вершин художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань: Візаві, 2018. Вип. 18. С. 156–166.
71. Гройс Б. О музее современного искусства. URL: <http://www.guelman.ru> (дата обращения: 22.10.2017).
72. Громов Е. С. Мироззрение, мастерство, поиск и творчество художника. Москва: Советский художник, 1965. 200 с.
73. Громов Е. С. Природа художественного творчества. Москва: Просвещение, 1986. 240 с.
74. Гроос К. Введение в эстетику. Москва: Книга по Требованию, 2012. 162 с.

75. Гропиус В. Границы архитектуры / пер. А. С. Пинскер, В. Р. Аронова, В. Г. Калиша; сост., науч. ред. и предисл. В. И. Тасалова. Москва: Искусство, 1971. 287 с.
76. Гуменюк Т. Б. Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2010. Вип. 7. С. 66–72.
77. Гуртова Г. Л. Мастер-классы – форма передачи профессиональных навыков. *Вестник МГП имени Ивана Федорова*. 2013. № 1. С. 162–165.
78. Гусева Л. Г. Організація студентами художнього простору в процесі їх образотворчої підготовки. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Херсон, 2017. Вип. 80 (2). С. 96–100.
79. Давидова М. О. Художність як категорія філософії культури в проблемному полі культури постмодерну. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2013. Вип. 40 (2). С. 70–79.
80. Дадамян Г. Г. Атлантида советского искусства, 1917–1991. Москва: ГИТИС, 2010. Ч. 1. (1917–1932). 521 с.
81. Дали С. 50 магических секретов мастерства. Москва: Эксмо, 2002. 272 с.
82. Дали С. Дневник одного гения. Москва: Искусство, 1991. 271 с.
83. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: монография. Новосибирск: Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2005. 230 с.
84. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21–26.
85. Демченко І. І. Активізація творчої діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в галузі художньої кераміки. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогіка*. 2009. № 2. С. 45–48.
86. Демченко І. І., Бабій І. В., Пічкур М. О. Теоретико-практичні засади формування готовності педагога до творчого розвитку школярів в умовах інклюзивної освіти: колективна монографія Умань: Візаві, 2015. 198 с.

87. Деревянко А. П. Традиции и инновации в истории и культуре. URL: <http://tradition.iea.ras.ru> (дата обращения: 17.11.2018).
88. Державно-національна програма «Освіта»: нормативно-правові акти про наукову та науково-технічну діяльність у вищих навчальних закладах України: у 2 кн. / за ред.: Ю. І. Горобця, М. І. Панова. Харків: Право, 2001. Кн. 1. 764 с.
89. Дешарон Р., Дешарон Н. Сальвадор Дали. Москва: Белый город, 2001. 382 с.
90. Дидро Д. Сочинения: в 2 т. / сост., ред., вступ. статья и примеч. В. И. Кузнецова; пер. с фр. П. С. Попова и др. Москва: Мысль, 1986. Т. 1. 591 с.
91. Дмитрий Николаевич Кардовский об искусстве. Воспоминания, статьи, письма / сост. Е. Д. Кардовская; науч. ред. Д. А. Шмаринов. Москва: Изд-во Академии Художеств СССР, 1960. 257 с.
92. Друженкова Г. А. Владимир Маковский. Москва: Академия художеств СССР, 1962. 136 с.
93. Ежова Е. Ю. Развитие художественной культуры личности: современные культурологические модели. *Вопросы культурологии*. 2010. № 1. С. 58–63.
94. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1004 с.
95. Ерохин С. В. Эстетика цифрового компьютерного изобразительного искусства. Москва: Алтейя, 2010. 429 с.
96. Эстетика: підручник / Левчук Л. Т., Панченко В. І., Оніщенко О. І., Кучерюк Д. Ю.; за заг. ред. Л. Т. Левчук. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 520 с.
97. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль в образовании: учеб. пособ. Москва: Университетская книга, Логос, 2005. 368 с.
98. Жадова Л. А. Государственный институт художественной культуры (ГИНХУК) в Ленинграде. *Проблемы истории советской архитектуры*. Москва, 1978. № 4. С. 25–28.



99. Жуковский В. И. Творческий диалог художника и художественного материала сквозь призму искусственности, искусности и искусства. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*: в 2-х ч. 2015. № 6 (56). Ч. I. С. 74–76.
100. Завьялов А. С. Цифровое искусство в контексте художественных парадигм. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки*. 2015. № 2. С. 32–37.
101. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://osvita.ua/vnz/reform/41966> (дата звернення: 20.06.2019).
102. Закон України «Про освіту». URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/T172145.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html) (дата звернення: 20.06.2019).
103. Згурська Н. М. Розвиток творчої самостійності як основа формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*: зб. статей. Київ: УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1997. С. 299–301.
104. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для академического бакалаврата. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2019. 395 с.
105. Зенькович Ю. О. Формування ціннісних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 190 с.
106. Зинченко В. П. Развитие творческих способностей на занятиях академическим рисунком. Ростов на Дону: РГПУ, 1996. 126 с.
107. Злотникова Т. С. Эстетические парадоксы режиссуры: Россия, XX век: монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. 308 с.
108. Зязюн І. А. Проблема розвитку особистості у теорії мистецької освіти. *Мистецтво у розвитку особистості*: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2006. С. 14–36.

109. Иттен И. Искусство формы: мой форкурс в Баухаузе и других школах. Москва: Издатель Д. Аронов, 2014. 136 с.
110. Казиев В. М. Введение в анализ, синтез и моделирование систем: учеб. пособ. Москва: БИНОМ, 2006. 244 с.
111. Кайдановська О. О. Значення емоцій у формуванні художньо-творчих здібностей студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* Київ, 2000. Вип. 4. С. 51–58.
112. Каленюк О. М. Активність студентів у художньо-творчій діяльності. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2004. № 3. С. 47–50.
113. Каленюк О. М. Використання методу моделювання в навчальній діяльності майбутніх художників-педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2015. № 7. С. 55–63.
114. Кандинский В. В. О духовном в искусстве. Ленинград: Фонд «Ленинградская галерея», 1990. 67 с.
115. Кант И. Критика способности суждения. Основы метафизики нравственности. Москва: Мысль, 1999. 1472 с.
116. Кардашов В. М. Художньо-творчий розвиток особистості: теоретичний та методичний виміри: монографія. 3-тє вид., доповн. Мелітополь: Вид. будинок ММД, 2011. 287 с.
117. Кардовская Е. Д. Дмитрий Николаевич об искусстве. Москва: Академия художеств СССР, 1960. 281 с.
118. Кардовский об искусстве. Воспоминания. Статьи. Письма / под. ред. Д. А. Шмаринова. Москва: Академия художеств, 1960. 339 с.
119. Карцева Г. А. Личность художника в создании произведения искусства. *Вестник Тамбовского университета. Серія: Гуманитарные науки.* 2017. № 121 (104). С. 314–318.
120. Кафаров Т. Традиция как социокультурный феномен. *Философские исследования.* 2001. № 1 (30). С. 142–152.

121. Кенесарина Ж. С. Освоение закономерностей живописного изображения как основа художественного мастерства будущего художника-педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Алма-Ата, 1999. 181 с.
122. Киселева Е. Г. Гиляровский и художники. 2-е изд., доп. Ленинград: Художник РСФСР, 1961. 197 с.
123. Ковалев А. А. Методология академического художественно-педагогического образования (мировоззренческий аспект). *Преподаватель XXI век*. 2013. № 2–1. С. 157–165.
124. Ковалев Ф. В. Золотое сечение в живописи: учеб. пособ. Киев: Выща шк., 1989. 143 с.
125. Колоянова О. Г. Формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до інтерпретації художніх творів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2013. 200 с.
126. Комаровська О. А. Художній образ як вектор створення художньо-освітнього простору мистецького навчального закладу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. № 9. С. 210–215.
127. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. Москва: Альянс, 2013. 250 с.
128. Кондрашова Л. Концептуальные основания оптимизации педагогического образования в условиях современного университета. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 132. С. 3–5.
129. Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2015. 40 с.
130. Коновець С. В. Особливості професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2011. Вип. 22. С. 36–46.
131. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва: монографія. Рівне : Волинські обереги, 2009. 384 с.

132. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. Київ, 2004. № 10. С. 3–24.
133. Корницька Л. А. Копіювання як засіб освоєння стилістики орнаментального мистецтва у процесі вивчення навчальної дисципліни «Орнамент». *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2017. Вип. 6. С. 34–39.
134. Косенко Н. А. Индивидуальный подход в обучении мастерству акварельной живописи (на прим. худож.-граф. фак.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Орел, 1998. 170 с.
135. Красюк І. О. Нариси з історії розвитку художньої освіти в Україні в ХІХ – на початку ХХ ст.: навч.-метод посібн. вид. 2, доп. і перероб. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. 222 с.
136. Кремень В. Г., Биков В. Ю. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 3–16.
137. Крылова Н. Б. Ребёнок в пространстве культуры. Москва: Проспект, 2000. 452 с.
138. Кудренко Д. О. Дидактичні умови формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Тернопіль, 2018. 329 с.
139. Кудренко Д. О. Формування професійної майстерності студентів художньо-графічних факультетів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 43. С. 38–42.
140. Кузин В. С. Психология живописи: учеб. пособ. для вузов. 4-е изд., испр. Москва: ООО «Издательский дом «Оникс 21 век»», 2015. 304 с.
141. Кузьменко Г. В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації художньо-творчої діяльності учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 280 с.
142. Кузьміченко І. О. Майстерність: від іманентного до трансцендентного. *Гілея*. 2014. № 82. С. 162–166.

143. Кульчицький І. М. Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Інформаційні системи та мережі*. 2015. № 829. С. 273–284.
144. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.
145. Линовицька А. О. Розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2018. 312 с.
146. Литературные манифесты французских реалистов / под ред. и со вступ. статьей М. К. Клемана. Ленинград: Изд-во писателей в Ленинграде, 1935. 208 с.
147. Личковах В. А. Світ людини в мистецтві (світоглядно-антропологічні засади теорії естетичного виховання): монографія. Чернігів, 2005. 150 с.
148. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / авт.-уклад. Юрій Ковалів. Київ: Академія, 2007. Т.1. 608 с.; Т. 2. 624 с.
149. Лодатко Є. О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*: у 2-х т. 2011. Вип. 3. Т. 1. С. 339–344.
150. Лосев А. Ф. Двенадцать тезисов об античной культуре. URL: [http://psylib.org.ua/books/\\_losew02.htm](http://psylib.org.ua/books/_losew02.htm) (дата обращения: 10.04.2016).
151. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития: в 2 кн. Харьков: Фолио; Москва: АСТ, 2000. Кн. 1. 832 с. Кн. 2. 688 с.
152. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Ранняя классика. Москва: АСТ; Харьков: Фолио, 2000. 621 с.
153. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Москва: АСТ; Харьков: Фолио, 2000. 846 с.
154. Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А. Платон. Аристотель. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Молодая гвардия, 2005. 392 с.

155. Лосев А. Ф. Шестаков А. П. История эстетических категорий. Москва: Искусство, 1965. 372 с.
156. Лушина А. П. Формирование основ художественного мастерства будущего художника-педагога: единство теории и практики. *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2009. № 3. С. 52–58.
157. Лушина А. П. Формирование профессионального художественного вкуса у будущих учителей изобразительного искусства средствами живописи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Владикавказ, 2012. 204 с.
158. Максимов В. Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя. Чебоксары: ЧГПИ, 1996. 227 с.
159. Малевич К. С. Ось цвета и объема. *Изобразительное искусство*. Петроград, 1919. Вып. 1. С. 27–30.
160. Маркина Г. И. Аналитическое искусство П. Н. Филонова: о сущности основных понятий и принципов. URL: <http://anthropology.ru> (дата обращения: 22.08.2017).
161. Мармоза А. Т. Практикум з математичної статистики: навч. посіб. Київ: Кондор, 2004. 101 с.
162. Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л. Загальна педагогіка: навч. посіб. Київ: МАУП, 2002. 176 с.
163. Марченко А. А. Дидактичні умови формування художньо-професійних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами комп'ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Тернопіль, 2015. 190 с.
164. Маслов В. І. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 3–9.
165. Маслова Л. А. Копирование работ мастеров изобразительного искусства в процессе обучения архитекторов: метод. указ. для студ. 1-го и 2-го курсов спец. 270301 «Архитектура». Ухта: УГТУ, 2011. 19 с.
166. Мастера искусства об искусстве: в 7-ми т. / под ред. А. А. Губера. Москва: Искусство, 1967. Т. 3. 503 с.; Т. 5. Кн. 1. 448 с.

167. Мовчан В. С. Естетика. Особистість митця. URL: <http://westudents.com.ua> (дата звернення: 11.11.2017).
168. Мовчан В. С. Митець і художня школа. URL: <http://westudents.com.ua> (дата звернення: 14.11.2017).
169. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / Глинський Б. А., Грязнов Б. С., Дынин Б. С., Никитин Е. П. Москва: Изд-во Московского ун-та, 1965. 248 с.
170. Мозолюк-Коновалова О. М. Вплив творчого середовища на професійне становлення особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 152. С. 116–121.
171. Музика О. Я. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 20 с.
172. Мухин А. С. Концепт мастерства и мастера в архитектуре. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств*. 2011. № 3. С. 128–136.
173. Мысли об искусстве и педагогике из записных книжек, черновиков переписки и воспоминаний. URL: [http://nn-dom.ru/zgt14\\_03.php](http://nn-dom.ru/zgt14_03.php) (дата обращения: 21.12.2018).
174. Научно-технический прогресс: словарь / под. ред. В. Г. Горохова, В. Ф. Халипова. Москва: Политиздат, 1987. 336 с.
175. Национальная педагогическая энциклопедия. URL: <http://didacts.ru/termin/eksplicacija.html> (дата обращения: 08.04.2017).
176. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: [http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro\\_1221.pdf](http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf) (дата звернення: 18.05.2016).
177. Никитина Н. Н. Мимесис в эстетике Аристотеля. Москва: Знание. 1990. 64 с.
178. Никитин Е. П. Открытие и обоснование. Москва: Мысль, 1988. 221с.

179. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 09.03.2018).
180. Новик И. Б., Мамедов Н. М. Метод моделирования в современной науке. Москва: Общество «Знание» РСФСР, 1981. 40 с.
181. Оверчук В. В. Творчість: психологічний, культурний і духовний аспекти. *Іван Огієнко у діалозі культур і духовності (Огієнківські читання у Чудодієвому)*: зб. наук. пр. / за ред. П. Ю. Сауха; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 285–290.
182. Овчарук О. В. Ідеал людини у культурологічних парадигмах ХХ – початку ХХІ століть: монографія. Київ: НАКККіМ, 2016. 267 с.
183. Опанасюк О. П. Іntenціональність у просторі культури: мистецтвознавчий, культурологічний та філософський аспекти: монографія. Львів: Ліга-прес, 2013. 447 с.
184. Орешко М. А. Мастер-класс «Скрайбінг. Как нарисовать презентацию». URL: <https://sites.google.com/site/mkskrajbing/> (дата звернення: 17.09.2019).
185. Орлов В. Аксіологічний вимір педагогічних інновацій. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2011. Вип. 2. С. 159–167.
186. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2007. 752 с.
187. Падалка Г. М. Акмеологічна арт-педагогіка: предмет, принципи, методичні підходи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2010. Вип. 10. С. 9–14.
188. Падалка Г. М. Теорія мистецького навчання: формоутворювальні аспекти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2013. Вип. 14. С. 18–23.
189. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики: у 2 т. Київ: Знання України, 2005. Т. 1. 420 с.



190. Палласмаа Ю. Мыслящая рука: архитектура и экзистенциальная мудрость бытия. Москва: Издательский дом «Классика – XXI», 2013. 175 с.
191. Панченко В. І. Мистецтво в контексті культури: монографія. Київ: ТОВ Міжнародна фінансова агенція, 1998. 192 с.
192. Паньок Т. В. Розвиток вищої художньо-педагогічної освіти в Україні у ХХ столітті (1917–1991): монографія. Харків: Оперативна поліграфія: Здоровий Я. А., 2016. 659 с.
193. Пасічний А. М. Образотворче мистецтво. Словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 216 с.
194. Пастир І. В. Педагогіка художньої творчості: монографія. Ізмаїл: СМІЛ, 2016. 250 с.
195. Пастир І. В. Художньо-творче становлення фахівця засобами образотворчого мистецтва: теорія і практика: монографія. Одеса: Букаєв В. В., 2012. 262 с.
196. Педагогика. Теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. 5-е изд-е. Москва: Академия, 2006. 115 с.
197. Петрова О. М. Третє Око. Мистецькі студії: монографія. Київ: Фенікс, 2015. 478 с.
198. Пикулев И. И. Николай Семенович Самокиш. Москва: Искусство, 1955. 48 с.
199. Пічкур М. О., Гордаш А. М. Фактори становлення основ художньої майстерності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва. *Jurnalul științific al dunării*. 2018. №. 1. С. 30–34.
200. Пічкур М. О. Бінарна специфіка образотворчої підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю у вищій художньо-професійній школі. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2019. Вип. 2. С. 95–102.
201. Пічкур М. О. Евристичний концепт образотворчої підготовки майбутніх дизайнерів та художників-педагогів у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2017. Вип. 2, ч. 2. С. 140–149.

202. Пічкур М. О. Етапність та методика навчання композиції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2016. Вип. 14. С. 104–112.
203. Пічкур М. О. Єдність змісту і форми в композиції як провідна ознака художності твору образотворчого мистецтва. *Традиції і новітні технології розвитку сучасного мистецтва*: зб. матеріалів V Всеукр. наук. конф. (Черкаси, 30 листоп. 2018 р.). Черкаси: Видавець Третяков О. М., 2018. С. 93–95.
204. Пічкур М. О. Метод «портфоліо» як засіб формування рефлексивної культури майбутнього дизайнера. *Збірник наукових праць Запорізького класичного приватного університету*. Запоріжжя, 2009. Вип. 5 (58). С. 109–115.
205. Пічкур М. О. Особистісно зорієнтовані детермінанти формування композиційної майстерності майбутніх фахівців мистецького профілю. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття*: зб. матеріалів XV Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької (Київ, 6–7 груд. 2017 р.). Київ: Талком, 2018. Вип. 1 (13). С. 217–221.
206. Пічкур М. О., Семенова О. В. Роль засобів композиції просторових мистецтв у формуванні творчої особистості майбутнього художника-педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 50. С. 110–115.
207. Пічкур М. О., Сотська Г. І. Художньо-педагогічна парадигма мімезису у навчанні майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва на пленері. *Вісник національної академії керівних кадрів культури і мистецтва*. 2019. № 1. С. 384–389.
208. Пічкур М. О. Сутність та специфіка образотворчої підготовки митця покоління «Z» у вищій художньо-професійній школі. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 18–19 квіт. 2019 р.). Умань: АЛМІ, 2019. С. 89–92.

209. Пічкур М. О. Тенденція занепаду вищої художньо-педагогічної освіти України ХХІ століття. *Неперервна педагогічна освіта в Україні і зарубіжжі: досвід, інновації, тенденції*: зб. матеріалів XVI Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької (Київ, 6 груд. 2018 р.). Київ: Талком, 2019. С. 210–212.
210. Пічкур М. О. Формування поліпрофесійналізму художника-педагога – актуальна проблема сучасної мистецької освіти. *Молодь, освіта, наука та мистецтво*: матеріали III Всеукр. наук.-метод. семін. з міжнар. участю (Умань, 24 листоп. 2016 р.). Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. С. 107–111.
211. Платон. Диалоги. Москва: АСТ; Харків: Фолио, 2008. 349 с.
212. Платон. Сочинения в четырех томах. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского университета; Изд-во Олега Абышко, 2006. Т. 1. 632 с.
213. Платон. Тимей. *Платон. Избранные диалоги*. Москва: АСТ, 2004. С. 400–480.
214. Покровщук Л. М. Комп'ютерні технології у творчому розвитку вчителів образотворчого мистецтва: метод. посіб. Херсон: Айлант, 2005. 106 с.
215. Покровщук Л. М. Основні параметри методичного забезпечення процесу розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій. *Вісник Запорізького Національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2006. Вип. 1. С. 138–145.
216. Покровщук Л. М. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2006. 233 с.
217. Полудень Л. І. Формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру в системі вищої мистецької освіти: монографія. Черкаси: Видавець Вовчок О. Ю., 2017. 212 с.
218. Полудень Л. Формування професійної компетентності магістра образотворчого мистецтва. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 12 (2). С. 183–190.

219. Полянский А. Скрайбинг как способ визуального мышления. URL: <http://zillion.net/ru/blog/35/skraibingh-kak-sposob-vizual-noghomyshlieniia> (дата обращения: 09.01.2019).
220. Понятия и категории. Вспомогательный проект портала ХРОНОС. URL: <http://ponjatija.ru/taxonomy/term/872> (дата обращения: 19.03.2017).
221. Портфоліо вчителя. Сайт учителів України. URL: <http://www.fizika.net.ua/index.php?newsid=280> (дата звернення: 29.02.2019).
222. Професійна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: теоретичний аспект: кол. монографія / за ред. М. О. Пічура. Харків: ПромАрт, 2017. 394 с.
223. Психологическое знание: сущность и специфика. URL: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/genec01/txt03.htm> (дата обращения: 29.07.2018).
224. Психология: словарь / год ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
225. Рахманина Е. В. Фундаментальный базис «художественной педагогики» в современном пространстве художественного профессионального образования. *Вуз искусств и культуры в едином образовательном пространстве*: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Орел, 28–29 мар. 2013 г.). Орел: Орлов. гос. ин-т искусств и культуры, 2013. С. 70–72.
226. Реброва О., Мікулінська О. Термінологічна функціональна грамотність фахівців мистецької освіти в парадигмі організаційної науки – тектології. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 143. С. 3–7.
227. Реброва О. Є. Формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії в контексті поліпарадигмальної методології. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2013. № 4. С. 18–23.
228. Рескин Д. Воспитание. Книга. Женщина / пер. Л. П. Никифорова; предисл. Лев Толстой. Москва: Тип. И. А. Баландина, 1898. 61 с.

229. Рідкісні слова у творах І. Франка. URL: <https://www.i-franko.name/uk/Studies/RareWords/X.html> (дата звернення: 22.12.2016).
230. Роготченко О. О. Мистецтвознавство: роздуми і життя: монографія. Київ: Фенікс, 2018. 786 с.
231. Роде М. Скетчноутинг. Посібник із візуалізації ідей. Київ: Клуб сімейного дозвілля. 2016. 224 с.
232. Розіна Н. В. Майстер-клас як форма діяльності віртуальної школи професійного становлення молодого педагога: метод. реком. Черкаси: ЧОШОПП, 2013. 20 с.
233. Ростовцев Н. Н. Академический рисунок. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1984. 249 с.
234. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию. Москва: Просвещение, 1981. 192 с.
235. Рочегова Н. А. На волнах цифровой архитектуры. Опыт отечественной проектной мастерской. *AMIT (Architecture and Modern Information Technologies)*. 2013. № 4 (25). С. 1–10.
236. Рубцова Е. В. Историчность парадигм искусства и проблема современной художественности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 19.00.04. Екатеринбург, 2004. 23 с.
237. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
238. Русін Р. М. Художній образ як парадигма класичного та сучасного мистецтва. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Філософія. Політологія*. Київ: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2012. Вип. 106. С. 39–42.
239. Сабадуха В. А. Я-концепция художника или миссия художника в современном мире (философский аспект). URL: <https://elibrary.ru>. (дата обращения: 09.02.2017).
240. Савотина Н. А. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике. *Педагогика*. 2012. № 10. С. 3–10.

241. Саєнко Н. Семінар «Історія і перспективи розвитку живописної школи НАОМА». *Українська академія мистецтв: дослідницькі та науково-методичні праці*. 2011. Вип. 18. С. 73–79.
242. Самойленко Ю. О. Функції майстер-класу в підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2011. Вип. 11. С. 193–197.
243. Самокиш Н. С. Рисунок пером. Москва: Изд. Академии художеств СССР, 1959. 26 с.
244. Семенова А. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.
245. Семенова О. В. Формування художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами композиції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2017. 329 с.
246. Семенова О. В. Структурні складові художньо-творчої компетентності. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 143. С. 195–200.
247. Сенько Д. С. Метод копирования и его дидактические возможности. *Вестник вицебскага дзяржаўнага універсітэта*. 2000. № 2 (16). С. 62–66.
248. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 350 с.
249. Сидоров А. А. Рисунок русских мастеров: вторая половина XIX в. Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1960. 559 с.
250. Сиротина И. Л., Щекочихина О. Д. Цифровые искусства (Digital Arts) как фактор оптимизации профессионального становления дизайнера. *Российское креативное образование в области цифрового искусства в соответствии со стандартами ЕС: сб. материалов по итогам реализации проекта развития российского креативного образования в области цифрового искусства в рамках программы «Темпус» (Москва, 29–30 сентяб. 2016 г.)*. Москва: Изд-во МГХПА им. С. Г. Строганова, 2016. С. 233–242.

251. Скетчноутинг: что, зачем и как? URL: <https://artjoker.ua/ru/blog/sketchnouting/> (дата обращения: 14.11.2018).
252. Словник української мови: в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ: Наук. думка, 1970–1980. Т. 4: І–М. 1973. 840 с.
253. Словопедія. Словник іншомовних слів. URL: <http://slovopedia.org.ua/36/53397/239272.html> (дата звернення: 04.06.2016).
254. Смит А. О природе того подражания, которое имеет место в так называемых подражательных искусствах. *Хатчесон Фрэнсис, Юм Дэвид, Смит Адам. Эстетика*. Москва: Искусство, 1973. С. 420–471.
255. Сова О. С. Формування художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі пленерної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 320 с.
256. Пастир Л. М. Бойчук та його школа. Харків: Видавець Савчук О. О., 2014. 386 с.
257. Соловьев В. С. Сочинения: в 2-х т. Том 2. Чтения о богочеловечестве. *Философская публицистика*. Москва: Правда, 1989. 736 с.
258. Сотська Г. І. Теоретичні та методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах: монографія. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 382 с.
259. Сотська Г., Шмельова Т. Словник мистецьких термінів. Херсон: Видавництво «Стар», 2016. 52 с.
260. Спивак В. И. Научный метод Уильяма Уэвелла. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2008. № 72. С. 7–15.
261. Стадник В. В., Йохна М. А. Інноваційний менеджмент: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 464 с.
262. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва: Сфера, 2003. 160 с.

263. Суласва Н. В. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти: монографія. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. 406 с.
264. Суминова Т. Н. Художник как генератор художественной реальности информационного мира. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2013. № 5. С. 47–52.
265. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків: Школа, 2008. 1008 с.
266. Схотний В. Раціональне та ірраціональне в науці й освіті. Київ – Дрогобич: Коло, 2003. 288 с.
267. Теоретичні основи художньої педагогіки: навч. посіб. / уклад.: М. О. Пічкур, І. І. Демченко. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. 86 с.
268. Технологическое искусство от А до Я. URL: <https://culture.pl/ru/article/tehnologicheskoe-iskusstvo-ot-a-do-ya> (дата обращения: 23.07.2018).
269. Тихомірова Ф. А. Інтеграція та диференціація: єдиний механізм розвитку наукового знання. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология»*. Т. 23 (62). 2010. № 1. С. 54–61.
270. Традиции школы рисования Санкт-Петербургской государственной художественно-промышленной академии им. А. Л. Штиглица / под ред. В. В. Пугина. Санкт-Петербург: Изд-во «Проект – 2003 – Лики России», 2007. 258 с.
271. Туманов І. М. Навчальна творчість в умовах сучасної художньої культури. Закони і закономірності художньої творчості. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2007. Вип. 22. С. 18–28.
272. Туманов І. М. Рисунок, живопис, скульптура. Теоретико-методологічні основи комплексного навчання: навч. посіб. Львів: Аверс, 2010. 496 с.
273. Тюпа В. Альтернативный реализм. *С разных точек зрения. Избавление от миражей: соцреализм сегодня* / состав. Е. А. Добренко. Москва: Советский писатель, 1990. С. 373–380.



274. Тюпа В. И. Парадигмы художественности: конспект цикла лекций. URL: [http://old.nsu.ru/education/virtual/discourse34\\_22.htm](http://old.nsu.ru/education/virtual/discourse34_22.htm) (дата обращения: 04.08.2017).
275. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. Москва: Наука, 1966. 451 с.
276. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності: монографія / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.; за наук, ред., передм. і післямова О. М. Отич. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2013. 334 с.
277. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. / ред. кол.: В. М. Столетов (голова) та ін. Київ: Рад. шк., 1983. Т. 1. 488 с.
278. Фаворский В. А. Литературно-теоретическое наследие / подготовка текста, научный аппарат Д. Д. Чебановой. Москва: Советский художник, 1988. 588 с.
279. Фартінг С. Історія мистецтва. Від найдавніших часів до сьогодні / перекл. з англ.: А. Пітик, К. Грицайчук, Ю. Єфремов, Ю. Сироїд, О. Ларікова. Харків: Віват, 2019. 576 с.
280. Фешук І. Скетчоутінг: корисні додатки. URL: <http://weloveua.com/ua/sketchnouting-poleznye-prilozheniya/> (дата звернення: 23.12.2018).
281. Філософський енциклопедичний словник / голова редкол. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
282. Фомина Н. Н. Всеобщий педагог русских художников (П. П. Чистяков и его ученики). *Искусство в школе*. 1999. № 6. С. 62–68.
283. Фромантен Э. Старые мастера. Москва: Советский художник, 1966. 426 с.
284. Хаджирадєва С. К. Моделювання як метод науково-практичного пізнання. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vamcudu\\_2009\\_1\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vamcudu_2009_1_7) (дата звернення: 12.10.2018).
285. Хама Саїд Кардокхі Дара. Формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2014. 200 с.
286. Харитонович Д. Э. Средневековый мастер и его представления о вещи. *Художественный язык средневековья: сборник статей*. Москва: Наука, 1982. С. 24–39.

287. Хейл Р. Б. Рисунок. Уроки старых мастеров: подробное изучение пластической анатомии человека на примере рисунков великих художников / пер. с англ. О. А. Герасиной. Москва: Астрель, 2006. 271 с.
288. Цитаты известных личностей. URL: <https://ru.citaty.net/tsitaty/630810-salvador-dali-u-leni-shedevrov-net/> (дата обращения: 02.09.2018).
289. Чебикін А. Художня освіта в Україні ХХІ століття (культурологічний аспект). *Діалог культур: Україна у світовому контексті: художня освіта*. Львів, 2000. Вип. 5. С. 30–39.
290. Чепелик О. Парадигма змін у мистецькому освітньому процесі. *Сучасні проблеми художньої освіти в Україні*. 2009. Вип. 5. С. 208–219.
291. Через искусство имеете Свет: проблемы современного искусствознания в свете духовного наследия семьи Рерихов. Электронная библиотека Международного Центра Рерихов. URL: <http://lib.icr.su/node/1276> (дата обращения: 16.05.2018).
292. Черепанова С. О. Філософія освіти. Світоглядно-гуманітарний вимір: людина, наука, культура, мистецтво, стиль мислення: монографія. Львів: Світ, 2011. 408 с.
293. Черкасов В. Ф. Організаційно-педагогічні умови розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 161. С. 44–48.
294. Черкасов В. Ф. Розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 159. С. 53–57.
295. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания. 1832–1919. Москва: Искусство, 1953. 592 с.

296. Чурсін О. В. Мистецькі пленери як засіб підвищення живописної майстерності художників-педагогів. URL: <http://tihae.org/pdf/t2016-02-15-chursin.pdf> (дата звернення: 19.03.2018).
297. Чурсінова О. Античне розуміння «техне» як передумова європейського філософського технічного дискурсу. *Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія*. 2014. Вип. 726–727. С. 77–82.
298. Шацкий Е. Утопия и традиция. Москва: Прогресс, 1990. 386 с.
299. Школа изобразительного искусства: в 10-ти вып. / Угаров Б. С. (отв. ред.). Москва: Изобразительное искусство, 1986, 1988. Вып. 1. 176 с.; Вып. 2. 160 с.
300. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ ст.: структурування, методологія, художні позиції. Львів: Українські технології, 2005. 528 с.
301. Шорохов Е. В. Композиция: учеб. для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1986. 285 с.
302. Шрамко О. Інтеграція як світоглядна парадигма мистецької освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. № 4 (55). С. 7–12.
303. Штикало Т. С. Формування просторового мислення у студентів художньо-графічного факультету засобами скульптурної пластики: навч.-метод. посіб. Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2005. 32 с.
304. Шульгіна В. Д., Рябінко С. М. Творча діяльність особистості у системі мистецької освіти України: європейський контекст. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2017. № 1. С. 80–85.
305. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика: монографія / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Науковий світ, 2010. 279 с.
306. Щербаков В. С. Изобразительное искусство. Обучение и творчество. Москва: Просвещение, 1969. 272 с.
307. Эстетика немецких романтиков / сост., пер., вступ. статья и комм. А. В. Михайлова. Москва: Искусство, 1987. 736 с.
308. Юхимик Ю. Гламур: симулятивна сутність феномену. *Гілея: науковий вісник*. 2013. № 73. С. 130–132.

309. Юхимик Ю. В. До питання співвідношення творчості та наслідування. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2010. Вип. 24. С. 172–179.
310. Юхимик Ю. В. Мімезис: естетико-мистецтвознавчий аналіз засадничого принципу класичного мистецтва: монографія. Київ: Експрес, 2005. 177 с.
311. Юхимик Ю. В. Проблема мімезису в докласичній античній філософії. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія*. 2007. № 15. С. 217–223.
312. Юхимик Ю. В. «Contemporary Art»: симуляція мистецтва. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2013. № 31. С. 17–24.
313. Якимович Т. Д., Цюприк А. Я. Розвиток творчої самостійності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2015. Вип. 8. С. 58–63.
314. Яшина О. М. Постнекласична парадигма художньо-естетичної освіти: концептуальні та соціальні виміри становлення. *Гілея: науковий вісник*. 2017. Вип. 124. С. 232–237.
315. Aristotle. *The Nicomachean Ethics*. New York: Oxford University Press Inc, 2009. 336 p.
316. Art project: энциклопедия искусств. URL: <http://www.artprojekt.ru> (дата обращения: 19.07.2018).
317. Cherkasov V. Grounding Approaches to Choosing the Theme of Scientific Research. *Professional Artistic Education and Culture within Modern Global Transformations*. 2018. P. 47–55.
318. Collingwood G. *The Principles Of Art*. Oxford: The Clarendon Press, 2011. 360 p.
319. Dessoir M. *Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft: in den Grundzügen dargestellt*. Stuttgart: F. Enke, 1906. 640 с.
320. Eco U. *The Open Work*. Harvard: Harvard University Press, 1989. 320 p.

321. Eliot T. S. Tradition and the Individual Talent' (Egoist, in two parts, September and November 1919). URL: <https://tseliot.com/essays/tradition-and-the-individual-talent> (date of appeal: 12.06.2018).
322. Francis D. K. Architectural Graphics. New Jersey: John Willey & Sons Inc., 2015. 266 p.
323. Görres J. Aphorismen über die Kunst. Als Einleitung zu Aphorismen über Organomie, Physik, Psychologie und Anthropologie. Koblenz: Lassaulx, 1802. 416 s.
324. Hale R. B. Drawing Lessons From The Great Masters. New York: Watson-Guption Publications, 2004. 272 p.
325. Hildebrand A. Das Problem der Form in der bildenden Kunst. Strassburg: Saltwater Publishing, 2013. 228 s.
326. Kandinsky W. Punkt und Linie zu Fläche: Beitrag zur Analyse der malerischen Elemente. München: Verlag Albrt Langen, 1926. 190 s.
327. Klaus G. Kybernetik und philosophischer Sicht. Berlin: Diezt Verlag, 1961. 491 s.
328. Kuhn T. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1962. 210 p.
329. Lopes D. M. A Philosophy of Computer Art. URL: [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/500837/mod\\_resource/content/1/%5BDominic\\_Lopes](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/500837/mod_resource/content/1/%5BDominic_Lopes) (date of appeal: 14.06.2018).
330. Mager R. Lernziele und programmierter Unterricht. Leipzig: Weinheim, Beltz, 1973. 62 s.
331. Mitchell M., Bown O. Towards a Creativity Support Tool in Processing. URL: <https://dl.acm.org/citation.cfm?doid=2541016.2541096> (date of appeal: 17.01.2019).
332. Mitchell W. J. T. What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images. Chicago; London: University of Chicago press, 2005. 408 p.
333. Ortega y Gasset J. Meditación de la técnica. Madrid: Revista de Occidente, 1997. 95 p.

334. Paint Your Own Masterpiece: 30 Great Paintings to Copy at Home / Consyltant Editor Mark Churchill. London: New Burlington Books, 2006. 160 p.
335. Polyden L. I. A professional competence of future fine art specialist in the conditions of university education. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2016. Issue 102. IV (48). P. 38–41.
336. Rodin A. Rodin on Art and Artists. Nev York: Dover Publications, 1983. 121 p.
337. Sedlmayr H. Die Revolution der modernen Kunst. Rowohlts Deutsche Enzyklopädie. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1955. Bd. 1. 147 s.
338. The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility, and Other Writings on Media / Benjamin Walter et al. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2008. 426 p.
339. Toffler A. The Third Wave. Michugan: Bantam Books, 1989. 537 p.
340. Vasmer M. Russischesetymologisches Wörterbuch. Bd. 1–3. Heidelberg: Carl Winter; Universitätsverlag, 1953–1958. 1953. Bd. 1. 755 s.
341. Wallace R. The World of Leonardo: 1452–1519. New York: Time-Life Books, 1975. 188 p.

## ДОДАТКИ

Додаток А

**Рейтинг експертів та показник репрезентативності груп із ЗВО,  
що були експериментальною базою дослідження**

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

ПІБ	Фаховий статус	Стаж роботи	Наукова робота	Виставкова діяльність	Рейтинг
Базильчук Леонід Володимирович	0,7	0,8	0,9	0,5	0,73
Коваленко Юрій Вікторович	0,5	1,0	0,7	0,9	0,78
Музика Ольга Яношівна	0,7	0,7	1,0	0,7	0,78
Семенова Олена Віталіївна	0,6	0,6	1,0	0,5	0,68
Сирота Всеволод Маркович	0,7	1,0	0,9	0,5	0,78
Репрезентативність	0,64	0,82	0,9	0,62	0,75

*ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»*

ПІБ	Фаховий статус	Стаж роботи	Наукова робота	Виставкова діяльність	Рейтинг
Зенькович Юлія Олександрівна	0,6	0,7	0,9	0,5	0,68
Красюк Ірина Олександрівна	0,7	1,0	0,9	0,5	0,78
Пильнік Руслан Олексійович	0,7	0,8	0,8	0,9	0,8
Чирва Олена Челюскінівна	0,7	0,8	0,8	0,5	0,7
Щербина Володимир Григорович	0,7	1,0	1,0	0,5	0,8
Репрезентативність	0,68	0,86	0,88	0,58	0,75

*Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія імені Михайла Грушевського*

ПІБ	Фаховий статус	Стаж роботи	Наукова робота	Виставкова діяльність	Рейтинг
Бучківська Галина Вікентіївна	0,8	0,8	0,8	0,6	0,75
Мозолюк-Коновалова Олена Миколаївна	0,7	0,9	0,9	0,5	0,75
Токар Валентина Миколаївна	0,5	0,5	0,6	0,5	0,53
Дутчак Ірина Іванівна	0,5	0,8	0,6	0,5	0,6
Шерстинюк Леонід Леонідович	0,7	1,0	0,6	1,0	0,83
Репрезентативність	0,64	0,8	0,7	0,62	0,69

*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

ПІБ	Фаховий статус	Стаж роботи	Наукова робота	Виставкова діяльність	Рейтинг
Вільгушинський Роман Казимирович	0,7	1,0	0,6	1,0	0,82
Дячок Оксана Миронівна	0,7	0,7	0,8	0,5	0,68
Пацалюк Ірина Іванівна	0,7	0,8	0,8	0,5	0,7
Мацішина Зоя Анатоліївна	0,7	0,7	0,8	0,5	0,68
Цідило Ірина Ігорівна	0,6	0,6	0,9	0,5	0,65
Репрезентативність	0,68	0,76	0,78	0,6	0,71

**Анкета**  
**для діагностики рівня оволодіння студентами основами художньої**  
**майстерності за критерієм інтересу до її базових цінностей**  
**(мотиваційно-ціннісний компонент)**

Шановний (-на) студенте (-тко), просимо поставити знак «+» у колонці відповідного твердження чи запитання (так чи ні).

№	Твердження і запитання	Так	Ні
1	У творі образотворчого мистецтва найбільший інтерес я виявляю до грамотності його виконання.		
2	У творі образотворчого мистецтва найбільший інтерес я виявляю до технічної досконалості його виконання.		
3	У творі образотворчого мистецтва найбільший інтерес я виявляю до авторської художньої манери його виконання.		
4	У творі образотворчого мистецтва найбільший інтерес я виявляю до глибини його змісту.		
5	У творі образотворчого мистецтва найбільший інтерес я виявляю до виразності його форми.		
6	У творі образотворчого мистецтва найбільший інтерес я виявляю до довершеності його композиційної побудови.		
7	У творі образотворчого мистецтва найбільший інтерес я виявляю до його художньо-образної виразності.		
8	Чи цікавлять Вас твори художників-дилетантів?		
9	Чи цікавлять Вас твори маловідомих художників?		
10	Чи цікавлять Вас класичні твори знаменитих художників?		
11	Чи цікавлять Вас твори майстрів нових напрямів образотворчого мистецтва?		
12	Чи цікавлять Вас твори майстрів цифрового образотворчого мистецтва?		
13	Я колекціоную репродукції відомих художників минулого.		
14	Я колекціоную репродукції відомих художників сучасності.		
15	Я колекціоную репродукції майстерно виконаних творів будь-яких художників.		
16	Я з великим інтересом оглядаю виставку творів лише професійних художників.		
17	Я з великим інтересом оглядаю виставку творів художників будь-якого статусу.		
18	Мені цікаво розглядати високохудожні твори образотворчого мистецтва.		
19	Мені цікаво обговорювати твори образотворчого мистецтва видатних майстрів.		
20	Мені цікаво спілкуватися зі справжніми художниками-майстрами.		



**Анкета**  
**для діагностики рівня оволодіння студентами**  
**основами художньої майстерності за критерієм бажання засвоїти їх**  
**(мотиваційно-ціннісний компонент)**

Шановний (-на) студенте (-тко), просимо поставити знак «+» у колонці відповідного твердження чи запитання (так чи ні).

№	Твердження і запитання	Так	Ні
1	Чи є у Вас бажання навчитися образотворчої грамоти?		
2	Чи є у Вас бажання глибоко засвоїти різні художні техніки?		
3	Чи хотілось би Вам виробити власну художню манеру образотворення?		
4	Чи хотілось би Вам навчитися продукувати глибокі за змістом і досконалі за формою твори образотворчого мистецтва?		
5	Чи хотіли б Ви, щоб Ваші твори образотворчого мистецтва експонували на виставках?		
6	Чи хотіли б Ви досягнути такого рівня художньої майстерності, щоб Ваші твори високо оцінили глядачі?		
7	Чи виникає у Вас стан піднесеності після відвідування художньої виставки?		
8	Чи виникає у Вас бажання щось негайно намалювати після відвідування художньої виставки?		
9	Чи виникає у Вас стан апатії після відвідування художньої виставки?		
10	Чи виникає у Вас бажання знищити всі свої малюнки після відвідування художньої виставки?		
11	Я не хочу продовжувати художній вишкіл, якщо в мене багато чого не виходить.		
12	Я прагну засвоїти образотворчий базис художньої майстерності, незважаючи на всі мої невдачі, бо вважаю, що справжній учитель образотворчого мистецтва однаковою мірою має бути професійним художником і педагогом.		
13	У мене є намір припинити подальший художній вишкіл, якщо мною засвоєно елементарну образотворчу грамоту, бо вважаю, що для вчителя образотворчого мистецтва цього достатньо.		
14	У мене є намір продовжити подальший художній вишкіл, незважаючи на те, що мною засвоєно базові основи художньої майстерності.		
15	У мене є намір змагатися з однокурсниками в досягненні більшої результативності художнього вишколу.		
16	У мене є бажання засвоїти основи художньої майстерності, але їх реально задовольнити, якщо буде вдосталь часу та художніх матеріалів.		
17	У мене є бажання засвоїти основи художньої майстерності, але їх реально задовольнити за умови активної допомоги з боку авторитетного художника-педагога.		
18	У мене є бажання засвоїти основи художньої майстерності і їх реально задовольнити за будь-яких, навіть несприятливих обставин.		
19	Для мене задовольнити потребу швидко засвоїти основи художньої майстерності – це не проблема, бо до вступу у ЗВО мною пройдено належний академічний вишкіл.		
20	Для мене задовольнити потребу швидко засвоїти основи художньої майстерності – це надто проблематично, бо до вступу у ЗВО не було належної попередньої підготовки.		

**Анкета**  
**для діагностики рівня оволодіння студентами**  
**основами художньої майстерності за критерієм прагнення стати справжнім**  
**художником-майстром (мотиваційно-ціннісний компонент)**

Шановний (-на) студенте (-тко), просимо поставити знак «+» у колонці відповідного твердження (так чи ні).

№	Твердження	Так	Ні
1	Я хочу обрати собі митців-кумирів для досягнення мною рівня їхньої художньої майстерності.		
2	Я активно шукаю ті персоналії, творчість яких би стала взірцем для наслідування художньої майстерності.		
3	Мною обрано тих авторитетних художників, рівня майстерності яких я дійсно прагну досягнути.		
4	Я сподіваюсь на допомогу з боку педагогів щодо вибору репродукцій творів образотворчого мистецтва відомих майстрів, щоб адекватно проаналізувати їх за критеріями художності.		
5	Я планую самостійно зібрати колекцію репродукцій творів образотворчого мистецтва відомих майстрів, щоб адекватно проаналізувати їх за критеріями художності.		
6	Я постійно поповнюю колекцію репродукцій творів образотворчого мистецтва відомих майстрів, щоб адекватно проаналізувати їх за критеріями художності.		
7	Мені хотілося б під керівництвом педагога навчитися ґрунтовно аналізувати твори образотворчого мистецтва відомих майстрів за критеріями художності.		
8	Я прагну самостійно навчитися ґрунтовно аналізувати твори образотворчого мистецтва відомих майстрів за критеріями художності.		
9	Я постійно збагачую досвід ґрунтовного аналізу творів образотворчого мистецтва відомих майстрів за критеріями художності.		
10	Щоб осягнути секрети художньої майстерності, я маю намір виконати копії творів образотворчого мистецтва відомих митців.		
11	Щоб осягнути секрети художньої майстерності, я інколи випадково виконую копії творів образотворчого мистецтва відомих митців.		
12	Щоб осягнути секрети художньої майстерності, я постійно і цілеспрямовано виконую копії творів образотворчого мистецтва відомих митців.		
13	У мене є бажання відвідувати майстер-класи авторитетних художників із метою оволодіння основами художньої майстерності.		
14	Мені доводилось відвідувати майстер-класи авторитетних художників із метою оволодіння основами художньої майстерності.		
15	Я постійно збагачую досвід творчої співпраці у майстернях авторитетних художників із метою оволодіння основами художньої майстерності.		
16	Стати справжнім художником-майстром для мене важливо в контексті можливості додаткового заробітку.		
17	Стати справжнім художником-майстром для мене важливо в контексті успішної професійної самореалізації як учителя образотворчого мистецтва.		
18	Стати справжнім художником-майстром для мене важливо в контексті успішної творчої самореалізації і суспільного визнання.		
19	У мене є шанси стати справжнім художником-майстром.		
20	Я глибоко вірю в те, що дійсно зможу стати справжнім художником-майстром.		

**Ілюстративний тест «Угрупування фотозображень»  
для діагностики приналежності студентів до певного архетипу  
візуально-естетичного сприйняття**

Студентам пропонується 12 фотозображень: яскраво одягнений хлопчик, який грає з м'ячем на зеленій траві; відпочиваючі на лавочці у сквері, бабусі зустріли свою подругу; тендітна дівчина на морському березі; дідусь читає свіжу газету за чаєм; натюрморт із польовими квітами; зів'яла троянда у склянці; гілка осінньої горбини; вазони екзотичних рослин; яскравий казковий палац; бабуся на тлі української хати; церква на крутій скелі; сучасне карпатське село.



*Інструкція.* Шановний студенте, будь ласка, уважно розгляньте фотозображення і подумки угрупуйте їх за певними ознаками схожості. У письмовій формі опишіть, за якими саме критеріями Ви групували картинки. В спосіб письмового фіксування номерів фотозображень спробуйте ще класифікувати їх за іншими параметрами, досягаючи якомога більше варіацій.

Якщо учасник заявляє, що «більше ніяк розкласти зображення не можна», процедура припиняється і пропонується така послідовність їх угруповання за: об'єктом зображення, емоційним тоном, настроєм, монохромністю, поліхромією, колоритом, змістом, образною виразністю.

*Інтерпретація результатів ілюстративного тесту.*

Якщо реципієнт спромігся визначити велику кількість критеріїв угруповання запропонованих фотозображень, правильно їх описав, класифікував їх за додатковими параметрами, досягнувши різних варіацій, домігся їх поєднання за кожною із ознак наданого алгоритму, то слід вважати, що він приналежний до образно-інтерпретаційного архетипу візуально-естетичного сприйняття.

У разі, коли студент визначив обмежену кількість критеріїв угруповання запропонованих фотозображень, частково правильно їх описав і класифікував за додатковими параметрами, але досягнувши лише типових варіацій, спромігся поєднати за вибірковими ознаками наданого алгоритму, то є підстави вважати, що він приналежний до емоційно-споглядального архетипу візуально-естетичного сприйняття.

Ситуація, що засвідчує мінімальну кількість критеріїв угруповання запропонованих фотозображень, поодинокі з яких правильно описано і класифіковано за додатковими параметрами з випадковими варіаціями, не спромігся їх поєднати за вибірковими ознаками наданого алгоритму, вказує на те, що реципієнту характерний пасивно-поверховий архетип візуально-естетичного сприйняття.

### Ілюстративний тест «Мій художньо-естетичний смак»

А. Шановний студенте, будь ласка, припишіть відповідні бали (від 1 до 6) кожній із запропонованих абстрактних композицій за ієрархією художньої виразності. Обведіть кружечком тих 2 номери зображень, що, на вашу думку, належать відомим художникам-абстракціоністам, а не шимпанзе.



№ з/п	1	2	3	4	5	6
Бали						

В. Шановний студенте, будь ласка, припишіть відповідні бали (від 1 до 6) кожній із запропонованих живописних композицій пейзажу за ієрархією відповідності дизайну інтер'єру вітальні в барочному стилі.





№ з/п	1	2	3	4	5	6
Бали						

С. Шановний студенте, будь ласка, припишіть відповідні бали (від 1 до 6) кожному з акварельних квіткових композицій за ієрархією відповідності певному ступеню живописної майстерності виконання.



№ з/п	1	2	3	4	5	6
Бали						

**Д.** Шановний студенте, будь ласка, припишіть відповідні бали (від 1 до 6) кожному з різностильових автопортретів відомих художників за ієрархією відповідності певному ступеню естетики сприйняття.



№ з/п	1	2	3	4	5	6
Бали						

**Е.** Шановний студенте, будь ласка, припишіть відповідні бали (від 1 до 6) кожному з академічних рисунків голови людини за ієрархією відповідності певному ступеню графічної майстерності.



№ з/п	1	2	3	4	5	6
Бали						

Перенесіть, будь ласка, приписані бали кожного варіанту тесту в загальну таблицю

№ з/п картинки	Бали за варіантами тесту				
	А	В	С	Д	Е
1					
2					
3					
4					
5					
6					

Визначте кількість відповідних балів до ключа, що приписані Вами за кожною картинкою з варіантів тесту. Повна відповідність оцінюється 1 балом; невідповідність – 0 балів.

*Ключ до розв'язання тесту*

№ з/п картинки	Бали за варіантами тесту				
	А	В	С	Д	Е
1	2	5	2	5	6
2	5	3	4	2	4
3	4	6	1	1	3
4	6	2	5	4	5
5	3	4	6	3	2
6	1	1	3	6	1

Інтерпретація результатів тестування: якщо Ви набрали від 25 до 36 балів, то маєте вишуканий художньо-естетичний смак; від 13 до 24 – розбіжний; від 1 – до 12 – примітивний.



**Тест для діагностики обсягу знань студентів із рисунку і перспективи**

**1. Детальний рисунок із натури, виконаний з метою збору матеріалу для більш значної роботи, називається:**

- A. Начерком.
- B. Зарисовкою;
- C. Етюдом;
- D. Схемою.

**2. Рисунок, у якому швидко зафіксовано окремі спостереження художника називається:**

- A. Рисунком з натури.
- B. Рисунком за уявою;
- C. Начерком.
- D. Зарисовкою.

**3. Тривала робота з детальним відтворенням конструкції та світлотіні об'єктів графічними засобами називається:**

- A. Замальовкою.
- B. Навчальним рисунком.
- C. Академічним рисунком.
- D. Технічним рисунком.

**4. Рисунок натюрморту треба починати з:**

- A. Побудови предметів.
- B. Тонального опрацювання великих мас.
- C. Малювання окремого предмета.
- D. Ескізу і вивчення постановки.

**5. Із чого треба починати рисунок голови людини?**

- A. Малювання очей.
- B. Визначення великої форми голови.
- C. Тонального опрацювання форм.
- D. Промальовування будь-якої частини голови.

**6. У процесі малювання з натури пропорції форм та їх напрями доцільно знаходити методом:**

A. Установлення розмірів предметів та їх частин вимірювальними інструментами.

B. Установлення розмірів предметів та їх частин «на око».

C. Візування за допомогою олівця на зігнуту під кутом 45 градусів руку.

D. Візування за допомогою олівця на витягнуту руку.

**7. Основними виразними засобами рисунку є:**

A. Лінія, штрих, тон, пляма.

B. Лінія, колір, пляма.

C. Тон, колір, штрих.

D. Перспектива, пропорції, композиція.

**8. Спосіб зображення предметів з урахуванням зміни їхньої величини, зумовленої віддаленням цих предметів від спостерігача – це:**

- A. Пейзаж.
- B. Повітряна перспектива.
- C. Лінійна перспектива.
- D. Начерк.

**9. Уявна точка сходження при побудові рисунку спрямованих углиб паралельних ліній знаходиться:**

- A. У будь-якому місці.
- B. Вище лінії горизонту.
- C. Нижче лінії горизонту.
- D. На лінії горизонту.

**10. Умовне розташування погляду художника щодо зображуваного об'єкта називається:**

- A. Кутом зору.
- B. Полем ясного бачення.
- C. Точкою зору.
- D. Променем зору.

**11. Лінія горизонту знаходиться:**

- A. Нижче рівня очей того, хто малює.
- B. Вище рівня очей того, хто малює.
- C. За межами поля зору.
- D. Завжди знаходиться на рівні очей того, хто малює.

**12. На які різновиди поділяється перспектива?**

- A. Лінійна, плафонна, панорамна, купольна, театральна.
- B. Точного і наочного зображення.
- C. Лінійно-повітряна, кольорово-плямова.
- D. Загальна, часткова, перехідна.

**13. Які елементи охоплює перспективне зображення?**

- A. Крапку, лінію, штрих, пляму, тон.
- B. Полотно, мазки, лінії, відрізки, геометричні фігури.
- C. Предметну, картинну і нейтральну площини, точка зору, лінію горизонту.
- D. Головну і другорядну лінії горизонту, точка сходження, поле ясного бачення.

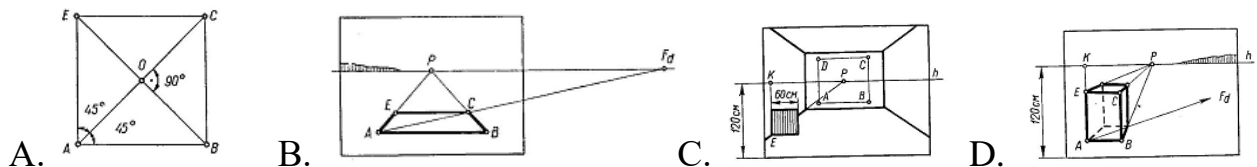
**14. На які різновиди поділяється лінія горизонту?**

- A. Близька, середня, дальня.
- B. Висхідна, посередня, низхідна.
- C. Висока, середня, низька.
- D. Горизонтальна, вертикальна, діагональна.

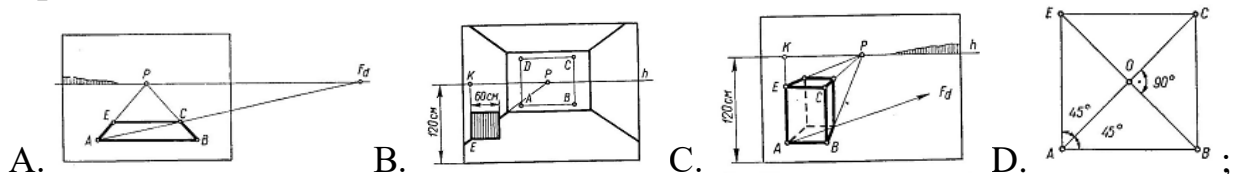
15. Де знаходиться точка сходження горизонтальних прямих?

- A. На лінії горизонту.
- B. На картинній площині.
- C. У точці зору.
- D. Поза межами картини.

16. На якому з варіантів зображення показано розміщення прямокутника в горизонтальній площині?



17. На якому з варіантів зображення показано розміщення прямокутника у вертикальній площині?



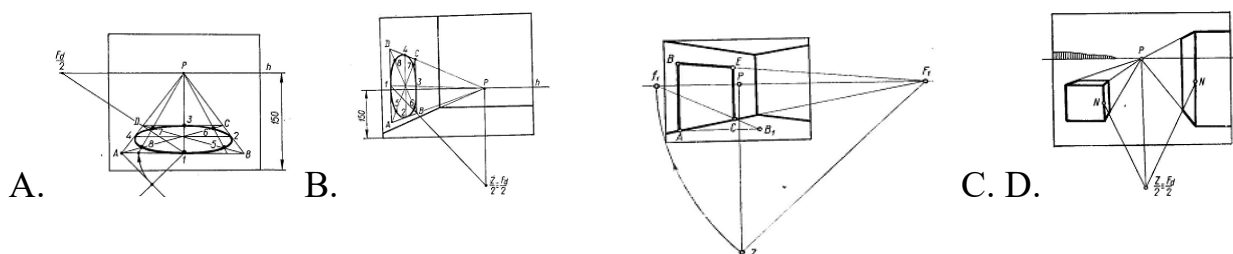
18. Якої форми набуває коло, зображене в перспективному скороченні?

- A. Еліпса.
- B. Параболи.
- C. Гіперболи.
- D. Плями.

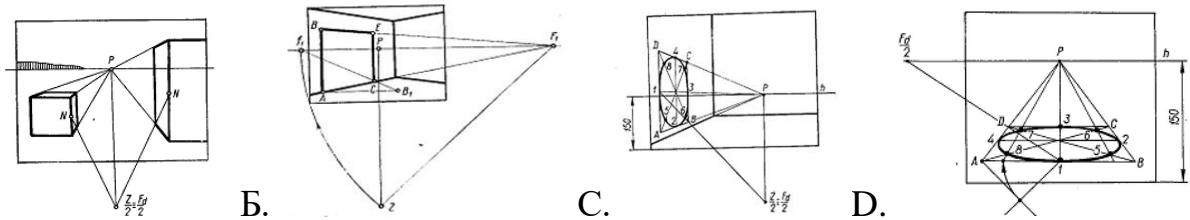
19. Що таке коло?

- A. Це пряма лінія, що не має початку і кінця.
- B. Це крива лінія, що не має початку і кінця.
- C. Замкнена відносно радіуса лінія.
- D. Відкрита відносно радіуса лінія.

20. На якому з варіантів зображення показано зображення кола в горизонтальній площині?



21. На якому з варіантів зображення показано зображення кола у вертикальній площині?



A. B. C. D.

22. Що таке інтер'єр?

- A. Зовнішній вигляд будівлі або окремого приміщення.
- B. Це зображення виконане на одній із стін будівлі.
- C. Стиль, у якому виконано креслення кімнати.
- D. Внутрішній вигляд будівлі або окремого приміщення

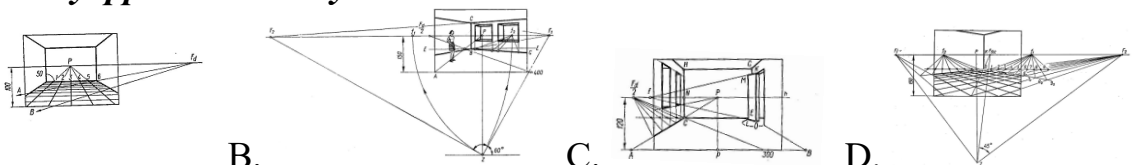
23. Яку перспективу інтер'єру називають фронтальною?

- A. Зображення фронтонів інтер'єру у перспективному скороченні.
- B. Зображення елементів інтер'єру під кутом до картинної площини.
- C. Зображення елементів інтер'єру паралельно до картинної площини.
- D. Зображення елементів інтер'єру в різних просторових площинах;

24. Яку перспективу називають кутовою?

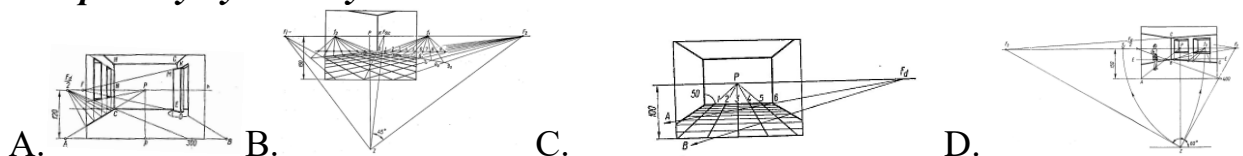
- A. Зображення елементів інтер'єру під кутом до картинної площини.
- B. Зображення елементів інтер'єру, які мають прямі кути.
- C. Зображення елементів інтер'єру під прямим кутом до картинної площини.
- D. Зображення елементів інтер'єру під гострим кутом до картинної площини.

25. На якому з варіантів зображення інтер'єру показано поділ підлоги на квадрати у фронтальному положенні?



A. B. C. D.

26. На якому з варіантів зображення інтер'єру показано поділ підлоги на квадрати у кутівому положенні?



A. B. C. D.

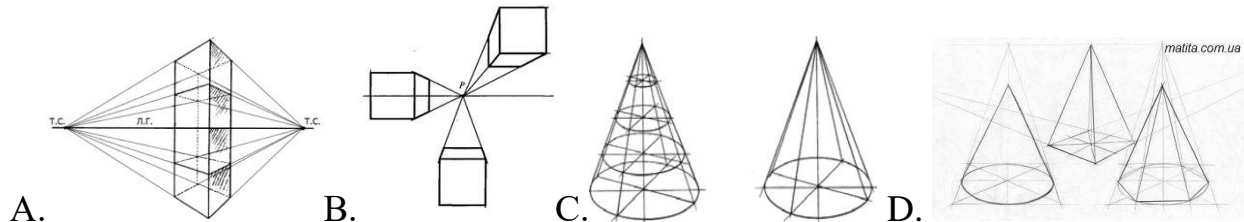
27. Із яких елементів складається градація світлотіні?

- A. Відблиск, напівтінь, власна тінь, рефлекс, падаюча тінь.
- B. Білковий, світловий, напівтіньовий, тіньовий і рефлекторний промені.
- C. Світлота, затемненість, насиченість, яскравість, розмитість.
- D. Контраст, нюанс, тотожність, полярність, чіткість.

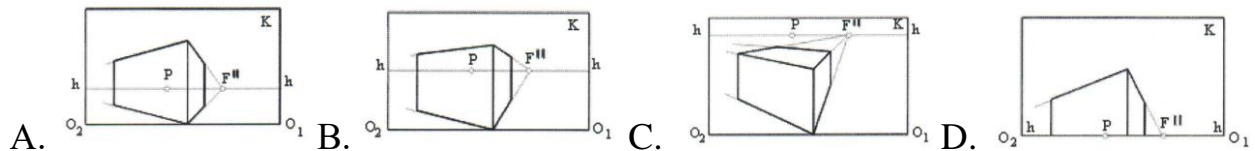
**28. На які різновиди поділяється освітлення?**

- A. Бокове, фронтальне, горизонтальне, вертикальне.
- B. Виразне, розсіяне, центричне, контражурне.
- C. Яскраве, тьмяне, тепле, холодне.
- D. Природне, сонячне, штучне, факельне.

**29. На якому з варіантів показано зображення куба в кутовому положенні?**



**30. Який варіант зображення називається перспективою з нульового горизонту?**



*Бланк відповідей на тести з рисунку і перспективи*

студент \_\_\_\_\_  
Прізвище, ім'я, по-батькові \_\_\_\_\_

№ тесту	Правильний варіант відповіді				№ тесту	Правильний варіант відповіді			
	A	B	C	D		A	B	C	D
1					16				
2					17				
3					18				
4					19				
5					20				
6					21				
7					22				
8					23				
9					24				
10					25				
11					26				
12					27				
13					28				
14					29				
15					30				

(дата)  
Правильні відповіді \_\_\_\_\_ (кількість, %)  
Викладач \_\_\_\_\_  
(підпис)

(підпис студента)  
(оцінка)  
\_\_\_\_\_  
(ПІБ)

## Ключ до розв'язання тестів із рисунку і перспективи

№ тесту	Правильний варіант відповіді				№ тесту	Правильний варіант відповіді			
	A	B	C	D		A	B	C	D
1		+			16		+		
2			+		17			+	
3			+		18	+			
4				+	19			+	
5		+			20	+			
6				+	21			+	
7	+				22				+
8		+			23			+	
9				+	24	+			
10			+		25	+			
11				+	26		+		
12	+				27	+			
13			+		28				+
14			+		29	+			
15	+				30				+

**Тест для діагностики обсягу знань студентів  
із живопису і кольорознавства**

**1. Живопис – це:**

А. Вид образотворчого мистецтва, твори якого виконуються за допомогою фарб, що наносяться на яку-небудь поверхню.

В. Жанр образотворчого мистецтва, твори якого виконуються за допомогою фарб.

С. Вид образотворчого мистецтва, твори якого виконуються за допомогою графічних засобів.

Д. Жанр образотворчого мистецтва, твори якого виконуються за допомогою графічних засобів.

**2. Жанри живопису:**

А. Історичний, пейзажний, портретний, кінний, побутовий.

В. Історичний, пейзажний, портретний, батальний, побутовий, натюрморт.

С. Історичний, пейзажний, портретний, груповий, батальний.

Д. Символічний, сюжетний, казковий, реалістичний, сюрреалістичний.

**3. Виразальні засоби живопису:**

А. Колір, рисунок, штрих.

В. Рисунок, фактура, штрих.

С. Колір, форма, композиція, світлотінь, мазок, фактура.

Д. Статика, динаміка, ритм, пропорція, цілісність.

**4. Живопис за своїм призначенням поділяється на:**

А. Станковий, монументально-декоративний, театральньо-декораційний, іконопис, мініатюра.

В. Станковий, монументальний, декоративний, сюжетний.

С. Культовий, декоративний, виставковий, архітектурний.

Д. Площинний, настінний, купольний, декоративно-прикладний.

**5. Живописна робота, що виконується одним кольором, називається:**

А. Лесування.

В. Гризайль.

С. Вальор.

Д. Аля-прима.

**6. Техніка нанесення фарб прозорим шаром на поверхню роботи має назву:**

А. Гризайль.

В. Вальор.

С. Лесування.

Д. Монохромія.

**7. Картини, які мають безпредметне зображення, але емоційно впливають на глядача, називаються:**

А. Реалістичними.

В. Імпресіоністичними.

- C. Сюрреалістичними.
- D. Абстрактними.

**8. Термін «рефлекс» у живопису означає:**

- A. Кольоровий відблиск на поверхні предмета, який виникає під впливом світла, відбитого від сусідніх предметів.
- B. Ділянка на формі, яка відбиває найбільшу кількість світла.
- C. Плавний перехід від світла до тіні на поверхні форми.
- D. Незначну різницю в кольоровому тоні.

**9. Напрямок живопису, в основу якого покладено багатозначне вираження прихованого змісту:**

- A. Імпресіонізм.
- B. Сюрреалізм.
- C. Символізм.
- D. Авангардизм.

**10. Правдивої передачі загального колірної стану в живопису можна досягнути якщо:**

- A. Використати при зображенні будь-якого мотиву весь діапазон кольорів палітри.
- B. Показати в етюді зміну предметних (локальних) кольорів, зумовлених спектральним складом освітлення.
- C. Підібрати у зображенні кольори, які повністю співпадають за своїми властивостями з власними кольорами предметів зображуваного мотиву.
- D. Використати при зображенні обмежену кольорову палітру.

**11. До групи ахроматичних кольорів входять:**

- A. Білий, сірий, синій.
- B. Білий, сірий, чорний.
- C. Білий, сірий, жовтий.
- D. Білий, сірий, червоний.

**12. До групи хроматичних кольорів входять:**

- A. Жовтий, червоний, синій.
- B. Світло-сірий.
- C. Білий, світло-сірий, темно-сірий.
- D. Білий, сірий, чорний.

**13. Ледь помітний перехід одного кольорового тону в інший має назву:**

- A. Контраст.
- B. Блиск.
- C. Ньюанс.
- D. Градація.

**14. Система відношень кольорових тонів, яка утворює певну єдність, має назву:**

- A. Колорит.
- B. Світлота.
- C. Насиченість.
- D. Тон.



**15. Яскраво виражена протилежність кольорів – це:**

- A. Ньюанс.
- B. Статика.
- C. Динаміка.
- D. Контраст.

**16. Знайдіть серед теплих «зайвий» колір:**

- A. Жовтий.
- B. Помаранчевий.
- C. Червоний
- D. Блакитний.

**17. Коричневий можна отримати шляхом змішування таких кольорів:**

- A. Зелений і жовтий.
- B. Червоний і зелений.
- C. Синій і жовтий.
- D. Червоний і синій.

**18. Похідні кольори утворюються завдяки змішуванню:**

- A. Усіх ахроматичних кольорів.
- B. Усіх основних та ахроматичних кольорів.
- C. Усіх основних кольорів.
- D. Двох основних кольорів.

**19. Колір, який постійно властивий предмету, характеризується відносною незалежністю від конкретних умов освітлення, рефлексного впливу і віддалення, називається:**

- A. Локальним.
- B. Зумовленим.
- C. Нейтральним.
- D. Контрастним.

**20. Назвіть ім'я вченого, який уперше систематизував кольори:**

- A. Б. Оствальд.
- B. М. Ломоносов.
- C. В. Ньютон.
- D. В. Кандинський.

**21. Основні ознаки кольору:**

- A. Колірний контраст.
- B. Насиченість.
- C. Ахроматизм.
- D. Колірний тон.

**22. Яким способом можна змінити власний колір?**

- A. Розсіяним освітленням.
- B. Додаванням ахроматичного кольору.
- C. Декоруванням.
- D. Підсиленням зв'язку форми і кольору.

- 23. Хто вперше висунув теорію гармонії кольору?**  
А. В. Шугаєв.  
В. Б. Освальд.  
С. М. Сарьян.  
D. Б. Теплов.
- 24. Які кольори вважають теплими?**  
А. Синій і сірий.  
В. Фіолетовий і чорний.  
С. Зелений і блакитний.  
D. Червоний і жовтий.
- 25. У чому полягає виразність кольору в композиції?**  
А. У спектральності кольору.  
В. У збагаченні образу контрастами і нюансами кольорів.  
С. У сукупності багатьох кольорів.  
D. У символічному кольоровому кодуванні.
- 26. У чому полягає функціональність кольору в композиції?**  
А. У колористичній єдності.  
В. В інформативності.  
С. В об'єднанні елементів форми.  
D. У розрізненні елементів цілісності.
- 27. У композиції домінанта виділяється завдяки:**  
А. Акцентуванню контрастно-додатковими кольорами.  
В. Зіставленню протилежних форм.  
С. Використанню основних властивостей кольору.  
D. Асоціативній побудові домінанти.
- 28. Що таке колірний акцент?**  
А. Колірний нюанс.  
В. Підкреслення, виділення, наголос.  
С. Видозміна реального об'єкта.  
D. Ритмічний взаємозв'язок форм.
- 29. Як досягти колірної рівноваги?**  
А. Співвіднести кольорові площини між собою.  
В. Довести кожний колір до однакової світлоти.  
С. Використати чисті (спектральні) кольори.  
D. Згармоніювати колірні відношення.
- 30. Які кольори вважають холодними?**  
А. Жовтий і червоний.  
В. Червоний і помаранчевий.  
С. Синій і фіолетовий.  
D. Білий і жовтий.

## Бланк відповідей на тести з живопису і кольорознавства

студент \_\_\_\_\_

Прізвище, ім'я, по-батькові

№ тесту	Правильний варіант відповіді				№ тесту	Правильний варіант відповіді			
	A	B	C	D		A	B	C	D
1					16				
2					17				
3					18				
4					19				
5					20				
6					21				
7					22				
8					23				
9					24				
10					25				
11					26				
12					27				
13					28				
14					29				
15					30				

\_\_\_\_\_ (дата)

\_\_\_\_\_ (підпис студента)

Правильні відповіді \_\_\_\_\_ (кількість, %) (оцінка)

Викладач \_\_\_\_\_ (підпис) \_\_\_\_\_ (ПІБ)

## Ключ до розв'язання тестів із живопису і кольорознавства

№ тесту	Правильний варіант відповіді				№ тесту	Правильний варіант відповіді			
	A	B	C	D		A	B	C	D
1	+				16				+
2		+			17		+		
3			+		18				+
4	+				19	+			
5		+			20			+	
6			+		21		+		
7				+	22		+		
8	+				23		+		
9			+		24				+
10		+			25		+		
11		+			26	+			
12	+				27	+			
13			+		28		+		
14	+				29				+
15				+	30			+	

**Тест для діагностики обсягу знань студентів із композиції****1. Поняття «компіляція» означає:**

- A. Метод випадкового поєднання частин цілого в художньому творі.
- B. Метод поєднання частин художнього твору, що базується на колажному принципі.
- C. Твір, побудований на поєднанні композиційних ідей інших авторів.
- D. Компіляція – це те ж саме, що й композиція.

**2. За типологією композиційної побудови твори образотворчого мистецтва площинного характеру поділяються на:**

- A. Замкнуті, відкриті, фрагментарні, комбіновані.
- B. Динамічні, статичні, урівноважені, закриті.
- C. Вільні, розкидані, строкаті, опосередковані.
- D. Ритмічні, цілісні, пропорційні, симетричні.

**3. Поняття «композиція» означає:**

- A. Розташування зображення в геометричному центрі заданого формату.
- B. Послідовне складання зображуваних елементів, обумовлене художнім матеріалом.
- C. Синтез складників цілісної художньої форми, що спрямований на розкриття змісту твору.
- D. Комбінування співрозмірних елементів художньої форми.

**4. Закон цілісності композиції твору образотворчого мистецтва означає:**

- A. Монолітність художньої форми.
- B. Внутрішню єдність, нероздільність частин художньої форми.
- C. Суму самостійних частин, із яких складено твір.
- D. Взаємодоповнюваність частин художньої форми.

**5. Закон ритму в композиції твору образотворчого мистецтва означає:**

- A. Явище, яке характеризується закономірним чергуванням і повторенням однорідних частин художньої форми.
- B. Форма вільного руху зображуваних елементів, закладена автором твору.
- C. Явище періодичності, що пов'язане з очікуванням наступності.
- D. Колажне накладання однорідних частин художньої форми.

**6. Закон пропорцій в композиції твору образотворчого мистецтва означає:**

- A. Раціональне співвідношення зображених у творі окремих частин, предметів і явищ між собою.
- B. Ірраціональне співвідношення зображених у творі окремих частин, предметів і явищ між собою.
- C. Гармонійну домірність усіх елементів і частин, що складають художню форму.
- D. Контрастну домірність усіх елементів і частин, що складають художню форму.

**7. Закон симетрії в композиції твору образотворчого мистецтва означає:**

А. Доцільне розташування елементів художньої форми стосовно її головного елемента.

В. Ідентичне розташування однакових чи подібних частин цілого художньої форми щодо центру, осі чи площини.

С. Подібне або протилежне розташування частин цілого художньої форми щодо прямої лінії або площини.

Д. Неоднакове розташування частин цілого художньої форми щодо прямої лінії або площини.

**8. Формальний композиційний центр у творі площинного характеру – це:**

А. Той зображувальний елемент композиції, що розташований у геометричному центрі заданого формату.

В. Той зображувальний елемент композиції, що розташований дещо вище геометричного центру заданого формату.

С. Той зображувальний елемент композиції, що розташований дещо нижче геометричного центру заданого формату.

Д. Той зображувальний елемент композиції, якому підпорядковується решта складників.

**9. У контексті візуального сприйняття композиційний центр у творі площинного характеру – це:**

А. Те місце, де угруповано найбільше зображуваних елементів.

В. Те місце, де угруповано найменше зображуваних елементів.

С. Те місце, де першочергово зосереджується увага глядача.

Д. Те місце, яке найбільше подобається глядачу.

**10. Які засоби композиції є суто пластичними?**

А. Оболонка, каркас, моноліт.

В. Конструкція, форма, фігура.

С. Поверхня, фактура, структура.

Д. Площина, об'єм, простір.

**11. Композиційний центр у творі об'ємно-просторового характеру – це:**

А. Компонент художньої форми, навколо якого об'єднується решта її складників.

В. Компонент художньої форми, що за своїми властивостями дуже відрізняється від решти її складників.

С. Той елемент художньої форми, який розташований на передньому плані.

Д. Той елемент художньої форми, який розташований на задньому плані.

**12. Композиційна схема твору образотворчого мистецтва – це:**

А. Абстрактна інтерпретація твору образотворчого мистецтва.

В. Образно-семантична інтерпретація твору образотворчого мистецтва.

С. Приведення складного зображення до геометризованого вигляду для визначення конфігурації форм.

Д. Приведення складного зображення до умовного вигляду для з'ясування принципів його конструктивної побудови.

**13. Яскраво виражена протилежність будь-яких якостей і властивостей елементів композиції – це:**

- A. Контраст.
- B. Ньюанс.
- C. Статика.
- D. Динаміка.

**14. Зорове сприйняття руху, спрямованості елементів композиції – це:**

- A. Статика.
- B. Динаміка.
- C. Кінетика.
- D. Вектор.

**15. Урочистості й піднесеності композиції надає формат:**

- A. Круглий.
- B. Квадратний.
- C. Вертикальний.
- D. Горизонтальний.

**16. Дзеркальне відображення частин одного цілого в обидва боки від центру, осі або площини – це:**

- A. Контраст.
- B. Повтор.
- C. Орнамент.
- D. Симетрія.

**17. Зображення здаватиметься розлогішим, якщо обрати формат:**

- A. Квадратний.
- B. Горизонтальний.
- C. Вертикальний.
- D. Круглий.

**18. Що таке абстрактна композиція?**

A. Безпредметне зображення, для якого характерним є експеримент із виражальними засобами.

B. Конкретно-предметне зображення, для якого характерним є експеримент щодо трансформації форм.

C. Зображення, створене за асоціаціями, завдяки чому ледь упізнаються відтворювані явища.

D. Зображення, створене за конкретною логікою, завдяки чому чітко впізнаються відтворювані явища.

**19. Якщо зображення замале щодо заданого формату, то виникає враження:**

- A. Обмеженості простору та його глибини.
- B. Широкого простору та його значної глибини.
- C. Урівноваженості між зображенням і простором.
- D. Дисбалансу між зображенням і простором.

**20. Загальна методична послідовність створення композиції твору образотворчого мистецтва така:**

- A. Вибір художнього матеріалу, тренувальні вправи, виконання в матеріалі.
- B. Пошук аналогів та їх копіювання, виконання оригіналу в матеріалі.
- C. Запозичення ідеї, визначення формату, наслідування композиційної схеми, виконання в матеріалі.
- D. Генерування ідеї, визначення формату, вибір композиційної схеми, виконання в матеріалі.

**21. Асоціативну композицію для відтворення понять «добрий», «лагідний» можна виразити за допомогою:**

- A. Ламаних і діагональних ліній.
- B. Плавних і округлих ліній.
- C. Горизонтальних і вертикальних ліній.
- D. Суцільних і переривчастих ліній.

**22. Типізацією в композиції змістових творів образотворчого мистецтва називається:**

- A. Спосіб стереотипного відображення явищ, подій, сюжету.
- B. Спосіб неординарного відображення явищ, подій, сюжету.
- C. Спосіб об'єктивного художнього узагальнення дійсності.
- D. Спосіб індивідуальної художньої інтерпретації дійсності.

**23. Які засоби композиції є суто форматворними?**

- A. Силует, абрис, конфігурація.
- B. Крапка, лінія, пляма.
- C. Форма, зміст, контекст.
- D. Знак, символ, гіпербола.

**24. Які найважливіші ознаки властиві декоративній композиції?**

- A. Асоціативність, образність і стилізованість.
- B. Достовірність, реалізм, барвистість.
- C. Конкретика, типовість, змістовність.
- D. Формальність, функціональність, матеріальність.

**25. Поняття «конструкція» означає:**

- A. Системну побудову цілісної єдності елементів композиції.
- B. Урівноважену побудову монолітної єдності елементів композиції.
- C. Композицію, складену із протилежних за своїми властивостями форм.
- D. Композицію, складену з аналогічних за своїми властивостями форм.

**26. Під засобами художньої виразності в образотворчому мистецтві слід розуміти:**

- A. Нормативно-технологічні вимоги до побудови композиції твору.
- B. Формально-змістові вимоги до побудови композиції твору.
- C. Сукупність універсальних і специфічних прийомів і способів досягнення гармонійної єдності елементів композиції.
- D. Сукупність законів, канонів і правил досягнення оригінальності побудови композиції.



**27. Фронтальна композиція – це:**

- А. Зображення на площинах, розташованих єдиним фронтом.
- В. Зображення на площинах, що утворюють конструкцію чи об'єм.
- С. Ілюзорне чи рельєфне зображення у межах однієї заданої площини.
- Д. Ілюзорне чи рельєфне зображення у межах кількох заданих площин.

**28. Об'ємно-просторова композиція – це:**

- А. Розміщення взаємопов'язаних об'єктів на різних рівнях і площинах, розрахованих на просторове сприйняття з однієї точки зору.
- В. Розміщення взаємопов'язаних об'єктів на різних рівнях і площинах, розрахованих на просторове сприйняття з різних точок зору.
- С. Розташування об'ємних форм у просторі, що у своїй сукупності утворюють монолітну художню форму, яка сприймається лише зверху.
- Д. Розташування об'ємних форм у просторі, що у своїй сукупності утворюють каркасну художню форму, яка сприймається лише зсередини.

**29. Специфіка об'ємної композиції полягає в тому, що вона розрахована на:**

- А. Огляд з усіх боків, сприйняття в різних ракурсах.
- В. Огляд з фронтального і тильного боків, сприйняття у верхньому і нижньому ракурсах.
- С. Фіксування однієї точки зору з урахуванням законів лінійної перспективи.
- Д. Фіксування різних точок зору з урахуванням законів повітряної перспективи.

**30. Найважливішою ознакою глибинно-просторової композиції є:**

- А. Перспективність, плановість, матеріальність.
- В. Конструктивність, освітленість, фактурність.
- С. Відкритість і розгорнутість пластичних форм в глибині простору.
- Д. Закритість й автономність пластичних форм в глибині простору.

## Бланк відповідей на тести з композиції

студент \_\_\_\_\_

Прізвище, ім'я, по-батькові

№ тесту	Правильний варіант відповіді				№ тесту	Правильний варіант відповіді			
	A	B	C	D		A	B	C	D
1					16				
2					17				
3					18				
4					19				
5					20				
6					21				
7					22				
8					23				
9					24				
10					25				
11					26				
12					27				
13					28				
14					29				
15					30				

\_\_\_\_\_ (дата)

\_\_\_\_\_ (підпис студента)

Правильні відповіді \_\_\_\_\_ (кількість, %)

(оцінка)

Викладач \_\_\_\_\_

(підпис)

(ПІБ)

## Ключ до розв'язання тестів із композиції

№ тесту	Правильний варіант відповіді				№ тесту	Правильний варіант відповіді			
	A	B	C	D		A	B	C	D
1			+		16				+
2	+				17		+		
3			+		18			+	
4		+			19	+			
5	+				20				+
6			+		21		+		
7		+			22			+	
8		+			23		+		
9			+		24	+			
10				+	25	+			
11	+				26			+	
12				+	27			+	
13	+				28		+		
14		+			29	+			
15			+		30			+	

## Тест для діагностики обсягу знань студентів зі скульптури і пластичної анатомії

### 1. Що таке скульптура?

А. Це – вид образотворчого мистецтва, твори якого мають об'ємну, тривимірну форму і виконуються із твердих чи пластичних матеріалів у спосіб ліплення, вирізання чи висікання.

В. Це – різновид дизайну, твори якого мають об'ємну, тривимірну форму і виконуються з будь-яких природних чи синтетичних матеріалів у спосіб моделювання.

С. Це вид художнього формотворення, що ґрунтується на об'ємному моделюванні форми живих і неживих об'єктів із будь-яких природних чи синтетичних матеріалів у спосіб макетування.

Д. Це вид тривимірного моделювання, що ґрунтується на відтворенні об'ємної форми будь-яких природних чи штучних об'єктів у спосіб масштабування.

### 2. За своїми різновидами скульптура поділяється на:

А. Статуї, статуетки, погруддя, пам'ятники, монументи.

В. Фризову, фронтонну, фонтанну, садово-паркову, архітектурну.

С. Рельєфну, круглу, монументальну, декоративну, станкову.

Д. Статичну, динамічну, просторову, пластичну, модельну.

### 3. За жанрами скульптура поділяється на:

А. Реалістичну, фантастичну, абстрактну, футуристичну.

В. Пейзажну, архітектурну, ужиткову, орнаментальну.

С. Погрудну, поясну, однофігурну, багатофігурну

Д. Портретну, побутову, анімалістичну, історичну.

### 4. Вид скульптури, твори якої мають самостійні тривимірні об'єми називається:

А. Барельєфом.

В. Горельєфом.

С. Контррельєфом.

Д. Круглою скульптурою.

### 5. Скульптурне зображення на площині називається:

А. Панно.

В. Рельєфом.

С. Фризом.

Д. Панорамою.

### 6. Барельєф це:

А. Скульптурне зображення, що виступає над площиною більше половини свого об'єму.

В. Скульптурне зображення, що виступає над площиною менше половини свого об'єму.

С. Скульптурне зображення, що заглиблене у площині більше половини свого об'єму.

Д. Скульптурне зображення, що заглиблене у площині менше половини свого об'єму.

**7. Горельєф – це:**

А. Високий рельєф, у якому зображення виступає над площиною тла більше половини свого об'єму;

В. Рельєф, у якому зображення виступає над площиною тла на третину свого об'єму.

С. Рельєф, у якому всі об'ємні форми спрямовані вгору.

Д. Рельєф, у якому всі об'ємні форми спрямовані вгору.

**8. Основною художньою якістю скульптурного твору є:**

А. Випуклість.

В. Тектонічність.

С. Пластичність.

Д. Об'ємність.

**9. До якого виду мистецтва відноситься скульптура?**

А. Динамічного або часового.

В. Синтетичного або видовищного.

С. Просторового або пластичного.

Д. Цифрового або віртуального.

**10. Методами обробки матеріалів скульптури є:**

А. Гравіювання, шліфування, видряпування, облицювання.

В. Видування, формування, моделювання, макетування.

С. Ліплення, висікання, вирізання, вирубування.

Д. Кування, чеканення, тиснення, карбування.

**11. Традиційними художніми матеріалами класичної скульптури є:**

А. Деревина, пластмаса, скло, смола.

В. Залізо, мідь, золото, срібло.

С. Глина, камінь, пластилін, гіпс.

Д. Цемент, клей, вапно, пісок.

**12. Яку роль у процесі скульптурного формотворення відіграє метод обрубання?**

А. Декорування поверхні.

В. Узагальненого відтворення форми.

С. Підсилення виразності образу.

Д. Стилізації у відображенні природи.

**13. В якому виді скульптури найчастіше використовується поліхромія?**

А. Монументальному.

В. Декоративному.

С. Станковому.

Д. Рельєфному.

**14. Якого принципу слід дотримуватися в процесі художнього ліплення?**

- A. Від часткового до загального.
- B. Від часткового до загального і навпаки.
- C. Від загального і до часткового.
- D. Від загального і до часткового і навпаки.

**15. У скульптурі взаємозв'язок окремих форм, їх поєднання в єдине ціле являє собою:**

- A. Пластику.
- B. Конструкцію.
- C. Об'єм.
- D. Силует.

**16. Хто вважається основоположником пластанатомії?**

- A. Вітрувій.
- B. Мікеланджело.
- C. Леонардо Да Вінчі
- D. Джотто.

**17. Що є метою студіювання пластанатомії?**

- A. Вивчення зовнішньої будови людського тіла.
- B. Вивчення внутрішньої будови людського тіла.
- C. Вивчення особливостей функціонування організму людини.
- D. Вивчення динамічних особливостей опорно-рухового апарату.

**18. Провідними методами вивчення пластанатомії є:**

- A. Уважне спостереження за живою моделлю.
- B. Антропометричні виміри.
- C. Анатомічне препарування.
- D. Рентгенографія внутрішніх органів.

**19. Які навчальні посібники є найефективнішими для наочного вивчення будови людської фігури?**

- A. Анатомічні таблиці і схеми.
- B. Анатомічні атласи.
- C. Анатомічні моделі.
- D. Ілюстровані посібники.

**20. Скільки разів вертикальний розмір голови немовляти вкладається у висоті його зросту?**

- A. Чотири рази.
- B. Два рази.
- C. П'ять раз.
- D. Шість разів.

**21. Висота зросту людини у пропорції семиразового виміру за вертикальним розміром голови характерна для:**

- A. Молодшого дошкільника.
- B. Третьокласника.

- С. Підлітка.
- Д. Дорослої людини.

**22. Лицьовою частиною голови людини прийнято вважати відстань від:**

- А. Основи підборіддя до лінії коренів волосся.
- В. Основи підборіддя до надбрівних дуг.
- С. Основи шиї до лінії коренів волосся.
- Д. Нижньої частини щелепи до перенісся.

**23. Висота лицьової частини голови дорослої людини сумірна з довжиною:**

- А. Стопи.
- В. Бедра.
- С. Гомілки.
- Д. Кисті руки.

**24. Ширина ока дорослої людини дорівнює:**

- А. Ширині основи носа.
- В. Відстані між слъзниками очей.
- С. Довжині носа.
- Д. Ширині губ.

**25. Що є точкою поділу зросту людини на дві рівні частини?**

- А. Пуп.
- В. Копчик.
- С. Лоно таза.
- Д. Хрестець.

**26. Ширина бедер по відношенню до ширини плеч у чоловіка складає пропорцію:**

- А. 1:1.
- В. 1:2.
- С. 1:1,8.
- Д. 1:25.

**27. Ширина бедер по відношенню до ширини плеч у жінки складає пропорцію:**

- А. 1:1.
- В. 1:2.
- С. 1:1,8.
- Д. 1:25.

**28. Чому дорівнює довжина руки дорослої людини?**

- А. 2-м висотам голови
- В. 3-м висотам голови.
- С. Довжині бедра.
- Д. 2-м довжинам гомілки.

**29. Чому дорівнює довжина ноги дорослої людини?**

- А. 2-3-м висотам голови.
- В. 3-4-м висотам голови.

С. 4-5-ти висотам голови.

Д. 5-6-ти висотам голови.

**30. Якими науковими термінами, що позначають форми тілобудови людини, оперує пластанатомія?**

А. Спортивною, робітничою, дистрофічною.

В. Кремезною, міцною, кволою.

С. Астеноїдною, торкальною, дигистивною.

Д. Гіперстенічною, астенічною, нормостенічною.

*Бланк відповідей на тести зі скульптури і пластичної анатомії*

студент \_\_\_\_\_

Прізвище, ім'я, по-батькові

№ тесту	Правильний варіант відповіді				№ тесту	Правильний варіант відповіді			
	А	В	С	Д		А	В	С	Д
1					16				
2					17				
3					18				
4					19				
5					20				
6					21				
7					22				
8					23				
9					24				
10					25				
11					26				
12					27				
13					28				
14					29				
15					30				

\_\_\_\_\_ (дата)

\_\_\_\_\_ (підпис студента)

Правильні відповіді \_\_\_\_\_ (кількість, %)

(оцінка)

Викладач \_\_\_\_\_

(підпис)

\_\_\_\_\_ (ПІБ)

## Ключ до розв'язання тестів зі скульптури і пластичної анатомії

№ тесту	Правильний варіант відповіді				№ тесту	Правильний варіант відповіді			
	A	B	C	D		A	B	C	D
1	+				16			+	
2			+		17	+			
3				+	18	+			
4				+	19				+
5		+			20	+			
6		+			21			+	
7	+				22	+			
8			+		23				+
9			+		24		+		
10			+		25			+	
11			+		26			+	
12		+			27		+		
13		+			28		+		
14				+	29			+	
15		+			30				+



**Шкала полярних профілів для самооцінки студентами  
міри вияву активності навчально-творчої діяльності  
в процесі студіювання фахових дисциплін**

Шановний студенте, будь ласка, припишіть відповідні бали (від 1 до 9) до кожного з наведених тверджень, об'єктивно оцінюючи як позитивні, так і негативні профілі активності Вашої навчально-творчої діяльності в процесі студіювання фахових дисциплін.

<i><b>Позитивний профіль активності</b></i>	<i><b>Бали</b></i>									<i><b>Негативний профіль активності</b></i>
	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
Виявляю енергійність у пошуку способів якісного продуктування навчально-творчих завдань										Виявляю інертність у пошуку способів якісного продуктування навчально-творчих завдань
Швидко генерую творчі ідеї створення композиції творів образотворчого мистецтва										Повільно генерую творчі ідеї створення композиції творів образотворчого мистецтва
Постійно і наполегливо треную виконавські образотворчі техніки										Зрідка і знехотя треную виконавські образотворчі техніки
Відразу беруся до виконання поставлених навчально-творчих завдань і працюю з натхненням										Зволікаю час при виконанні поставлених навчально-творчих завдань і працюю без наснаги
Завжди стимулюю і контролюю себе в процесі виконання навчально-творчих завдань										Уникаю самозаохочення і самоконтролю в процесі виконання навчально-творчих завдань

Інтерпретація результатів самооцінки: якщо Ви набрали від 5 до 15 балів, та ваша навчально-творча діяльність – пасивна; від 16 до 30 – активна; від 31 – до 45 – суперактивна.

**Шкала полярних профілів для самооцінки студентами  
сили волі до художнього вишколу в процесі фахової підготовки**

Шановний студенте, будь ласка, припишіть відповідні бали (від 1 до 9) до кожного з наведених тверджень, об'єктивно оцінюючи як позитивні, так і негативні профілі вияву Вашої сили волі до художнього вишколу в процесі фахової підготовки.

<i><b>Позитивний профіль сили волі</b></i>	<i><b>Бали</b></i>									<i><b>Негативний профіль сили волі</b></i>	
	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
Упевнено руйную «стереотипи» образної уяви, фантазії і мислення в процесі художньо-творчої діяльності											Невпевнено руйную «стереотипи» образної уяви, фантазії і мислення в процесі художньо-творчої діяльності
Ніколи не допускаю розриву між теорією і практикою в процесі образотворчого вишколу											Надаю перевагу теорії або практиці в процесі образотворчого вишколу
У процесі образотворення позитивно сприймаю критику з приводу допущених помилок і неодмінно продовжую подальший художній вишкіл											У процесі образотворення негативно сприймаю критику з приводу допущених помилок і через це часто припиняю подальший художній вишкіл
Рішуче і негайно приступаю до початку роботи в умовах так званого «бар'єру чистого аркушу»											Нерішуче та зі зволіканням приступаю до початку роботи в умовах так званого «бар'єру чистого аркушу»
Працелюбно, наполегливо і сумлінно виконую всі навчально-творчі завдання, сміливо долаючи будь-які труднощі											Лінуюсь виконувати вибіркові навчально-творчі завдання, очікуючи творчого натхнення та легких шляхів подолання труднощів

Інтерпретація результатів самооцінки: якщо Ви набрали від 5 до 15 балів, та ваша сила волі до художнього вишколу в процесі фахової підготовки – слабка; від 16 до 30 – тверда; від 31 – до 45 – непохитна.

**Робоча програма спецпрактикуму  
«Копіювання художніх творів за зразками»**

*Опис навчальної дисципліни*

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика
		денна форма навчання
Кількість кредитів – 2,5	Галузь знань: 01 Освіта. Спеціальність: 014.12 Середня освіта. Образотворче мистецтво	Спецпрактикум
Змістових модулів – 4	Спеціалізації: дизайн, художня культура	Рік підготовки – 2-й
		Семестр – 4-й
Лекції – 2 год.		
Лабораторно-практичні – 30 год.		
Самостійна робота – 44 год.		
Форма контролю – залікові завдання приєднуються до рисунку, живопису, скульптури, композиції		
Загальна кількість годин – 76		

***Мета і завдання навчальної дисципліни***

Програма спецпрактикуму «Копіювання художніх творів за зразками» спрямована на поглиблене вивчення студентами правил і прийомів відтворення художніх зображень академічної школи образотворчого мистецтва, а також створення оптимальних можливостей для опанування ними основами технічно-виконавської майстерності і формування на цій основі художньо-естетичного смаку.

У результаті проходження цього спецпрактикуму майбутні вчителі образотворчого мистецтва повинні *знати*:

- основні матеріали і техніки виконання художніх творів, засоби художньої виразності в станковій графіці живописі і скульптурі;
- основні світові шедеври класичного рисунку, живопису і скульптури в їх жанровому розмаїтті;
- правила художнього моделювання форми зображення відповідно до видів, матеріалів і технік академічного рисунку, живопису і скульптури;
- алгоритм аналізу композиції, образного ладу, авторської манери і техніки виконання обраного для копіювання зразка;
- специфіку копіювального методу в рисунку, живописі і скульптурі;

уміти:

- аналізувати якості художності шедеврів класичного рисунку, живопису і скульптури в їх жанровому розмаїтті;
- технічно грамотно копіювати обрані художні зразки, осягаючи секрети художньої майстерності їх авторів;
- працювати з різними видами художніх матеріалів у розмаїтті графічних, живописних і скульптурно-пластичних технік під час копіювання обраних творів образотворчого мистецтва.

№ з/п	Тема	Кількість годин					Самостійна робота	Форма контролю
		Усього	Аудиторні			Усього		
			Лекції	Лабораторно-практичні	Усього			
<b>4-Й СЕМЕСТР</b>								
<b>Модуль 1. Теорія та історія копіювального методу</b>								
1	ЗМ 1. Історія становлення і розвитку копіювального методу та дидактичні основи процесу копіювання		2					
<b>Модуль 2. Практикум із копіювання творів образотворчого мистецтва</b>								
2	ЗМ 2. Технологія копіювання академічного рисунку в жанрах натюрморту і пейзажу			12		18	пк	
3	ЗМ 3. Технологія копіювання академічного живопису в жанрах натюрморту і пейзажу			12		18	пк	
4	ЗМ 4. Технологія копіювання академічної скульптури портретного жанру			6		8	пк	
Разом		76	2	30	32	44	пз	

## Модуль 1

### ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ КОПІЮВАЛЬНОГО МЕТОДУ

**Змістовий модуль 1. Історія становлення і розвитку копіювального методу та дидактичні основи процесу копіювання. Лекція (2 год.).**

**Логіка викладу:**

1. Історичний екскурс до питання становлення і розвитку методу копіювання.

2. Типологія художніх копій: музейна, навчальна, творча, комерційна.

3. Копіювання як ефективний метод формування основ художньої майстерності.

4. Характеристика різновидів навчальних копій художніх творів: повторення, репліка, власна копія, зменшена, збільшена і фрагментарна копія, факсимільна копія.

5. Принципи добору зразків для копіювання: художня цінність та дидактичний потенціал артефакту, доступність його сприйняття і відтворення, готовність копіювальника до роботи.

6. Ергономічні вимоги до місця для копіювання.

7. Етапність копіювання.

**Рекомендована література:**

*Основна:* 9, 18, 20, 21.

*Додаткова:* 1–16.

## Модуль 2

### ПРАКТИКУМ ІЗ КОПІЮВАННЯ ТВОРІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

**Змістовий модуль 2. Технологія копіювання академічного рисунку в жанрах натюрморту і пейзажу. Лабораторно-практичне заняття (12 год.).**

**Завдання 1.** Підібрати репродукції рисунків складного тематичного натюрморту та міського пейзажу відомих чи досвідчених художників і затвердити у викладача по одній із з них як об'єкт для копіювання.

**Завдання 2.** Розробити графічні композиційні схеми натюрморту і пейзажу та описати (письмово) образний лад та авторську манеру, сутність художньої техніки і технології виконання обраних зразків рисунку і скоригувати цю роботу разом із викладачем.

**Завдання 3.** Визначити навчальні задачі копіювання і затвердити їх у викладача.

**Самостійна робота.** Виконати рисунки-копії окремих фрагментів з оригіналів для тренування виконавської техніки (10 год.).

**Завдання 4.** Виконати цілковиті копії рисунків з обраних зразків у матеріалі графітного олівця.

**Завдання 5.** Разом із викладачем оцінити якість виконання копій. Чітко визначити допущені помилки у відтворенні композиції, пропорцій, перспективи, світлотіньових і тональних відношень, моделювання форми та технічні недоліки роботи.

**Самостійна робота.** виправити допущені помилки та усунути технічні огріхи рисунків-копій (8 год.).

**Рекомендована література:**

*Основна:* 8–9, 14–15, 17, 21.

*Додаткова:* 6–7, 10–11, 16.

**Змістовий модуль 3. Технологія копіювання академічного живопису в жанрах натюрморту і пейзажу. Лабораторно-практичне заняття (12 год.).**

**Завдання 1.** Підібрати репродукції тематичних живописних натюрмортів та міських пейзажів відомих чи досвідчених художників і затвердити у викладача по одній із з них як об'єкт для копіювання.

**Завдання 2.** Розробити графічну композиційну схему та описати (письмово) образний лад та авторську манеру, сутність художньої техніки і технології виконання обраних зразків живописного натюрморту і пейзажу і скоригувати цю роботу разом із викладачем.

**Завдання 3.** Визначити навчальні задачі копіювання і затвердити їх у викладача.

**Самостійна робота.** Виконати живописні етюди-копії окремих фрагментів з оригіналів натюрморту і пейзажу для тренування виконавської техніки (10 год.).

**Завдання 4.** Виконати цілковиті копії живописного натюрморту і пейзажу з обраних зразків у матеріалі акварелі.

**Завдання 5.** Разом із викладачем оцінити якість виконання копій. Чітко визначити допущені помилки у відтворенні композиції, загального колориту, пропорцій, лінійної і колірної перспективи, тональних і кольорових відношень, моделювання форми та технічні недоліки роботи.

**Самостійна робота.** виправити допущені помилки та усунути технічні огріхи живописних копій (8 год.).

**Рекомендована література:**

*Основна:* 1–3, 5–7, 9, 11–13, 16, 18–21, 23.

*Додаткова:* 1–5, 12–13, 15.

**Змістовий модуль 4. Технологія копіювання академічної скульптури портретного жанру. Лабораторно-практичне заняття (6 год.).**

**Завдання 1.** Підібрати репродукції скульптурних портретів відомих чи досвідчених майстрів і затвердити у викладача один із них як об'єкт для копіювання.

**Завдання 2.** Описати (письмово) образний лад та авторську манеру, сутність художньої техніки і технології виконання обраного зразка скульптурного портрету і скоригувати цю роботу разом із викладачем.

**Завдання 3.** Визначити навчальні задачі копіювання і затвердити їх у викладача.

**Самостійна робота.** Виконати тренувальні вправи з ліплення пластиліном окремих фрагментів (око, ніс, губи) з оригіналу скульптурного портрету для тренування виконавської техніки (6 год.).

**Завдання 4.** Виконати цілковиту копію скульптурного портрету з обраного зразка в матеріалі пластиліну.

**Завдання 5.** Разом із викладачем оцінити якість виконання копій. Чітко визначити допущені помилки у відтворенні пропорцій, співвідношення об'ємних мас, пластичного моделювання форми та технічні недоліки роботи.

**Самостійна робота.** виправити допущені помилки та усунути технічні огріхи скульптури-копії (2 год.).

**Рекомендована література:**

*Основна:* 9–10, 21–22.

*Додаткова:* 8–9, 14, 16.

## ЛІТЕРАТУРА

### Основна:

1. Барышников В. Л. Живопись. Теоретические основы : методические указания к заданиям базового курса дисциплины «Живопись» : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению «Архитектура». Москва : Архитектура, 2010. 120 с.
2. Беда Г. В. Живопись. Москва : Просвещение, 1986. 192 с.
3. Волков Н. Н. Композиция в живописи. Москва : Искусство, 1977. 263 с.
4. Воронова О. П. Искусство скульптуры. Москва : Знание, 1981. 112 с.
5. Гренберг Ю. И. Технология станковой живописи. Москва : Изобразительное искусство, 1982. 319 с.
6. Евтых С. Ш. Живопись натюрморта : метод. указания к практическим занятиям. Оренбург : ГОУ ОГУ, 2003. 18 с.
7. Киплик Д. И. Техника живописи. Москва : ЭКСМО, 2007. 536 с.
8. Кирцер Ю. М. Рисунок и живопись : учеб. пособие. Москва : Высш. шк., 2005. 272 с.
9. Киселева Н. Е. Практикум основ копийной техники : учеб.-метод. пособие. Барнаул : Издательство Алтайского государственного университета, 2008. 64 с.
10. Красноголовец О. С. Основы скульптуры : навч. посіб. для студентів, викладачів ВНЗ. Київ, 2008. 171 с.
11. Кузин В. С. Психология живописи : учеб. пособ. для вузов. Москва : ООО Изд. дом «ОНИКС 21 век», 2005. 304 с.

12. Левин И. Л. Креативно-развивающая методика обучения студентов основам академической живописи : учеб.-метод. пособ. Ульяновск : Зебра, 2016. 99 с.
13. Ломов С. П. Живопись : учебник. Москва : Агар, 2008. 232 с.
14. Лукина И. К., Кузьменко Е. Л. Рисунок и живопись : учеб. пособ. Воронеж : Воронежская гос. лесотехническая академия, 2012. 76 с.
15. Макарова М. Н. Натюрморт и перспектива. Москва : Академический проект, 2016. 239 с.
16. Матеріали і техніка олійного живопису : навч. посіб. / Укладач : О. Я. Музика. Умань : ВПЦ «Візаві», 2013. 114 с.
17. Могилевцев В. А. наброски и учебный рисунок : учеб. пособие. Санкт-Петербург : 4арт, 2011. 168 с.
18. Смекалов И. В., Шлеюк С. Г. Изучение классических произведений живописи дизайнерами : учеб.-метод. пособие. Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2014. 97 с.
19. Стор И. Н. Основы живописного изображения : учеб. пособ. для студентов вузов. Москва : МГТУ, 2004. 248 с.
20. Фейнберг Л. Е., Гренберг Ю.И . Секреты живописи старых мастеров. Москва : Изобразительное искусство, 1989. 318 с.
21. Шевнюк О. Л. Копіювання в процесі навчання образотворчого мистецтва : методичні рекомендації. Київ : Політехніка, 2007. 36 с.
22. Шмельова Т. В. Мистецтво скульптури : навч.-метод. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2018. 201 с.
23. Яшухин А. П. Живопись : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1985. 288 с.

#### *Додаткова:*

1. Андреева А. В. Основы копийного мастерства как формы обучения монументальной канонической религиозной живописи. *Молодой ученый*. 2012. № 8. С. 393–397.
2. Ваняев В. А. Историко-культурологический аспект копирования произведений изобразительного искусства. *Преподаватель XXI века*. 2012. № 3. С. 134–140.
3. Ваняев В. А. Копирование произведений станковой масляной живописи на примере специальной подготовки художника-педагога. *Наука и школа*. 2012. № 4. С. 139–143.
4. Ваняев В. А. Технично-технологический аспект копирования произведений станковой масляной живописи как альтернативная параллель при создании художественного произведения (картины). *Преподаватель XXI века*. 2013. № 1. С. 135–138.
5. Висікайло Т. В. Використання методу копіювання пейзажів у процесі підготовки до пленерної практики студентів середніх спеціальних навчальних закладів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. Вип. 2. С. 22–24.



6. Добрянський К. Копіювання рисунків класичних майстрів як метод викладання у вищому навчальному закладі. *Українська академія мистецтва*. 2015. Вип. 24. С. 52–58.
7. Испанова Н. В., Гринько В. В. Роль копирования в процессе изучения рисунка. *Формирование целостной готовности будущих дизайнеров к профессиональной деятельности : Вестник дизайнерского образования : мат-лы VI науч.-практ. Интернет-конференц.* Донецк : ДонНУ, 2015. Вып. 7. С. 54–58.
8. Киселева Н. Е. Копирование как метод освоения специфики художественного языка при подготовке студентов-искусствоведов. *Культурное наследие Сибири*. 2010. № 11. С. 45–51.
9. Маслова Л. А. Копирование работ мастеров изобразительного искусства в процессе обучения архитекторов : метод. указания для студентов 1-го и 2-го курсов специальности 270301 «Архитектура». Ухта : УГТУ, 2011. 19 с.
10. Мережников А. Н. «Аутентичная копия» в творчестве В. Фаворского и В. Эльконина. *Известия Уральского федерального университета. Серия 2. Гуманитарные науки*. 2014. № 1 (124). С. 39–52.
11. Мирхасанов Р. Ф. Приобретение студентами опыта формального подхода в живописи при выполнении графических и живописных заданий и вольных копий. *Среднее профессиональное образование*. 2013. № 12. С. 18–19.
12. Обухова Л. А. Поточное копирование мировых шедевров живописи как возможное будущее искусства. *Культура в евразийском пространстве : традиции и новации*. 2017. № 1 (1). С. 30–34.
13. Павельева И. Н. Роль копирования произведений станковой живописи в процессе подготовки художника-живописца. *Проблемы теории и методологии предметного образования. Изобразительное искусство. Декоративно-прикладное искусство. Дизайн : Сборник факультета ИЗО и НР МГОУ*. Москва, 2016. № 2. С. 32–35.
14. Сенько Д. С. Метод копирования и его дидактические возможности. *Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта*. 2000. № 2 (16). С. 62–66.
15. Ткачев А. В. К вопросу о развитии живописных умений будущих учителей изобразительного искусства в процессе копирования произведений художников-пейзажистов. *Новая наука : От идеи к результату*. 2016. № 12/2. С. 156–158.
16. Чубаков А. В. Традиции копирования в императорской академии художеств. *Universum : филология и искусствоведение*. 2017. № 3 (37). С. 4–9.

**Фрагмент лекції з теми «Історія становлення і розвитку  
копіювального методу та дидактичні основи процесу копіювання»**

Беручи до уваги те, що досягнення успіху в художній діяльності залежить від розуміння сутності і значення понятійного її апарату, а також від знання історичного аспекту конкретних питань, пов'язаних із нею. На першому занятті спецпрактикуму у формі пояснювально-ілюстративної лекції викладачем актуалізовано проблему навчального копіювання. Було поінформовано, що, починаючи з епохи Відродження копіями називали роботи, які виконували інші художники з оригіналів майстра, іноді з поправками самого майстра. Це називалося школою Рубенса, Ван Дейка чи іншого митця. Також наголошено, що студенти повинні чітко уявляти собі, чим саме відрізняється оригінал від копії. Для вичерпної відповіді на це питання використано матеріали з книги «Про мистецтво і знаннєвість» видатного європейський історика живопису, експерта і музейний діяча Макса Фрідлендера: «Оригінал подібний якомусь організму, копія – механізму» [2., с. 173]. За Фрідлендером, провідною ознакою оригіналу є «довершена гармонія між живописною ідеєю і формою, між задумом і виконанням, між концепцією і засобами її реалізації», чого не може бути при копіюванні, оскільки той художник, який копіює, «навіть якщо ... і зуміє стримати своє власне художнє бачення, йому просто не буде вистачати тих пігментів і сполучних речовин, якими користувався автор оригіналу» [2, с. 173].

Викладач окремо акцентував на тому, що процес копіювання можна розглядати як лабораторію творчого досвіду, як одну із важливих граней художньої майстерності. Він розпочинається з акту аналізу композиції твору. Тому слід навчити студента будувати зображення – будь то копія або малюнок з натури – завжди і тільки в заданому розмірі аркуша, змусити його, умовно кажучи, мислити форматом, є першочерговим завданням.

Копіюючи, твори графіки і живопису, студенти повинні точно відтворювати пропорції формату твору і розташування в ньому предметів, не вдаючись до використання допоміжним сіток і модулів.

Набуваючи корисні навички, приміром такі як натренованість окоміру, студент, «оживляючи» свою копію, працює все-таки з уже готового малюнка, композиційно вирішеного автором оригіналу. Але при цьому трапляються неточності і помилки. Досягнення в копіюванні легко перевірити, бо всі огріхи

відчутні і повчальні. Тут виникає одне з найбільш серйозних протиріч, яке ставить під сумнів будь-який досвід копіювання. Що саме ми копіюємо? Як правило, за дуже рідкісним винятком (наприклад, якісне фото з рисунків старих майстрів), копії з репродукцій дуже далекі від оригіналу. Але оригінали бувають недоступні. І може так статися, що копіювання з репродукції – єдина можливість «попрацювати» зі спадщиною майстерності великих художників.

Варто зазначити, що друкowana репродукція оригіналу твору не може технічно недосконала, особливо якщо її взяти з багатотиражних книг, чи іншої поліграфічної продукції, виробники якої часто спеціально роблять її яскравішою чи контрастнішою [1, с. 112]. Тому оптимальний варіант – створити репродукцію за допомогою якісного принтеру із електронного носія, придбаного в музеї, де корекція зображення виконана високопрофесійними фахівцями.

У навчальному процесі робота з копіювання має аналітичний характер. Під час практичної роботи студент загострює увагу на композиційній структурі твору, його колористичному вирішенні, характері зображення і техніки. Якщо оригінал написаний олійними фарбами, то студент з метою економії часу цілком може виконати таку копію в техніці гуаші, оскільки обидві ці техніки об'єднує наявність пастозного мазка.

Студентам особливо наголошено на тому, що копіювати необхідно твори досвідчених майстрів, де знайдено характерне, де немає нічого випадкового і зайвого. Їх безцінний досвід учить творчо підходити до зображення, визначення найсуттєвішого в композиції. Перш ніж знайти свій власний метод, слід більше

експериментувати, пробувати, вивчати методи інших художників, а також можливості різних матеріалів та інструментів.

«Розумне наслідування» творів майстрів, у яких відбувається втілення образів природи в образи мистецтва, сприяє тому, що копіювальник установлює і розкриває цей взаємозв'язок.

Оригінал або репродукцію не слід класти на стіл, найкраще почепити на вертикальну площину чи стіну перпендикулярно променю зору. Відстань від зразка до очей копіювальника має бути відносно великою, щоб увесь малюнок було видно, а не проглядався частинами. Достатнє денне освітлення – обов'язкова умова для успішної роботи при копіюванні. Але для успішного копіювання творів графіки, живопису і скульптури важливо враховувати рівень образотворчої підготовки кожного студента в області образотворчих дисциплін. При цьому вибір творів-зразків неодмінно слід пов'язати з відповідними темами навчальних програм фахових дисциплін. Це має відбуватися за участю і консультацією викладача. За наявності вибору необхідно враховувати індивідуальні здібності і особисті переваги студентів.

Перед копіюванням корисно вивчити історію, творчість і біографію автора обраного зразка. Адже доцільно копіювати не поверхню, а метод. Тобто вивчити послідовність ведення роботи, технологію виконання твору.

Наприкінці лекції викладач репрезентував копіювальний алгоритм, що складався з таких пунктів: 1) загальний аналітичний алгоритм дослідження художнього зразка (композиційна схема, образний лад, авторська манера); 2) дослідження художньої техніки і технології виконання; 3) визначення дидактичних задач копіювання; 4) виконання копії в матеріалі; 5) рефлексія якості виконання копії, ступеня її відповідності оригіналу.

Підводячи підсумок проведеної лекції, педагог резюмував, що копіювання творів відомих і досвідчених художників – це один із найефективніших методів навчання. Але поряд із натурною роботою його потрібно застосовувати дозовано й добирати відповідні завдання з урахуванням поставлених задач, що залежать від

конкретної ситуації в арт-педагогічному процесі та від особливостей і рівня підготовки студентів.

Наприкінці заняття студенти одержали список рекомендованої для самостійного опрацювання літератури у формі навчальних посібників, наукових статей і доповідей та методичних рекомендацій.

#### **Список використаних джерел:**

1. Унковский А. А. Живопись: вопросы колорита. Москва : Просвещение, 2006. 128 с.
2. Фридендер М. Об искусстве и знаточестве. Санкт-Петербург : Андрей Наследников, 2001. 205 с.

**Робоча програма спецпрактикуму  
«Технологія цифрового образотворчого мистецтва»**

**Опис навчальної дисципліни**

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика
		денна форма навчання
Кількість кредитів – 5	Галузь знань: 01 Освіта. Спеціальність: 014.12 Середня освіта. Образотворче мистецтво	Спецпрактикум
Змістових модулів – 4	Спеціалізації: дизайн, художня культура	Рік підготовки – 2-й
		Семестр – 4-й
Лекції – 2 год.		
Лабораторно-практичні – 36 год.		
Самостійна робота – 52 год.		
Форма контролю – залікові завдання приєднуються до рисунку, живопису, скульптури, композиції		
Загальна кількість годин – 90		

**Мета і завдання навчальної дисципліни**

Програма спецпрактикуму «Технологія цифрового образотворчого мистецтва» спрямована на формування їхньої майбутніх учителів образотворчого мистецтва у віртуальній формі майстерно втілювати авторський задум різножанрових художніх творів електронного формату.

Завдання курсу: ознайомлення студентів з основними поняттями цифрового рисунку, живопису і скульптури й областями їх застосування; засвоєння методів растрової і векторної графіки, а також формування вміння володіти комп'ютером як засобом виконання практичних завдань, пов'язаних із цифровим образотворчим мистецтвом; практичне оволодіння сучасними прикладними комп'ютерними арт-програмами для подальшого їх застосування у розв'язанні конкретних навчальних, дослідницьких і творчих завдань; формування навичок роботи з основними графічними пристроями; закріплення здобутих знань, умінь і навичок з академічного рисунку, живопису, скульптури і композиції в царині цифрового образотворчого мистецтва.

У результаті проходження цього спецпрактикуму студенти повинні *знати*:

– базові поняття, що використовуються в системі цифрового образотворчого мистецтва;

- основи композиційної побудови цифрового рисунку і живопису;
- образотворчі можливості арт-програм, призначений для цифрового образотворчого мистецтва;
- місце цифрового образотворчого мистецтва в системі сучасного мистецтва та його значення в опануванні основами художньої майстерності;

*уміти:*

- впевнено використовувати образотворчий резерв комп'ютерних арт-програм;
- малювати за допомогою графічного планшета;
- імітувати академічні художні твори засобами цифрового рисунку, живопису і скульптури;
- створювати авторські твори цифрового мистецтва в сучасних графічних редакторах.

№ з/п	Тема	Кількість годин				Самостійна робота	Форма контролю
		Усього	Аудиторні		Усього		
			Лекції	Лабораторно-практичні			
<b>4-Й СЕМЕСТР</b>							
<b>Модуль 1. Теорія і технологія цифрового образотворення</b>							
1	ЗМ 1.		2				
<b>Модуль 2. Практикум цифрового образотворення</b>							
2	ЗМ 2. Технологія цифрового образотворення в рисунку			12		18	ПК
3	ЗМ 3. Технологія цифрового образотворення в живопису			12		18	ПК
4	ЗМ 4. Технологія цифрового скульптингу			12		16	ПК
Разом		90	2	36	38	52	ПЗ

## Модуль 1

### ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОТВОРЕННЯ

**Змістовий модуль 1. Теоретичні та технологічно-методичні основи цифрового образотворчого мистецтва. Лекція (2 год.).**

**Логіка викладу:**

1. Сутність поняття «цифрове образотворче мистецтво» та його місце в системі мистецтв.
2. Диференціація різновидів цифрового образотворчого мистецтва: графіка, живопис, скульптура.
3. Характеристика творів цифрового образотворчого мистецтва та їх відмінність від традиційних різновидів.
4. Комп'ютерні технології продукування творів цифрового образотворчого мистецтва.
5. Сучасні комп'ютерно-програмні засоби, методи і прийоми цифрового образотворення в графіці, живописі і скульптурі.
6. Значення засвоєння майбутніми учителями образотворчого мистецтва технологій цифрового образотворчого мистецтва в процесі опанування основами художньої майстерності.

**Рекомендована література:**

*Основна:* 2, 5–6, 11–12, 19, 21.

*Додаткова:* 2, 5–14, 16–17, 19–20, 23–44.

**Змістовий модуль 2. Технологія цифрового образотворення в рисунку. Лабораторно-практичне заняття (12 год.).**

**Завдання 1.** Ознайомлення з інтерфейсом цифрового інструментарію комп'ютерних програм Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Corel Draw Pixarra TwistedBrush Pro Studio, Painter, MyPaint, GIMP. Вивчення можливостей роботи на графічному планшеті.

**Самостійна робота.** Тренування навичок роботи на графічному планшеті (1 год.).

**Завдання 2.** Налаштування інструментарію для вивчення пластики ліній і форм і тренінг перспективного зображення побутового предмета.

**Самостійна робота.** Тренування навичок лінійного перспективного зображення побутового предмета за допомогою цифрового інструментарію (2 год.).

**Завдання 3.** Технологія створення цифрової ілюзії об'єму різних побутових предметів на площині засобами світлотіньового рисунку в спосіб штрихування і накладання тону.

**Самостійна робота.** Тренування навичок відтворення об'єму побутового предмета за допомогою цифрового інструментарію (1 год.).



**Завдання 4.** Технологія цифрової імітації академічного рисунку тематичного натюрморту за обраним високохудожнього зразком.

**Самостійна робота.** Тренування навичок імітації академічного рисунку тематичного натюрморту за обраним високохудожнього зразком (2 год.).

**Завдання 5.** Технологія створення цифрового начерку ескізу композиції складного тематичного натюрморту із використанням допоміжного ілюстративного матеріалу.

**Самостійна робота.** Тренування навичок створення цифрового начерку ескізу композиції складного тематичного натюрморту із використанням допоміжного ілюстративного матеріалу (2 год.).

**Завдання 6.** Технологія створення цифрового лінійно-конструктивного рисунку за обраним зразком ескізу композиції складного тематичного натюрморту.

**Самостійна робота.** Тренування навичок створення цифрового лінійно-конструктивного рисунку за обраним зразком ескізу композиції складного тематичного натюрморту (4 год.).

**Завдання 7.** Технологія створення цифрового світльо-тіньового рисунку за обраним зразком ескізу композиції складного тематичного натюрморту.

**Самостійна робота.** Тренування навичок створення цифрового світло-тіньового рисунку за обраним зразком ескізу композиції складного тематичного натюрморту (6 год.).

**Рекомендована література:**

*Основна:* 4, 6, 10, 15–16, 21.

*Додаткова:* 22, 25, 33, 43.

**Змістовий модуль 3. Технологія цифрового образотворення в живопису.**  
*Лабораторно-практичне заняття (12 год.).*

**Завдання 1.** Ознайомлення з інтерфейсом цифрового інструментарію комп'ютерних програм Corel Painter 11, TwistedBrush Studio 17.22, ArtRage Studio 3.0.8, openCanvas 4.5.20, Artweaver Plus 2.0/Artweaver Free 1.2, NeoPaint 4.7C.

**Самостійна робота.** Тренування навичок роботи інструментальними засобами обраної арт-програми (2 год.).

**Завдання 2.** Набуття навичок роботи з кольором: вивчення кольорових моделей RGB, CMYK, CIE Lab, HSB та ін.; налаштування глибини і динамічного діапазону кольору та його гама; робота в режимах градацій сірого, «дуплекс», «індексовані кольори», у системі кольоросуміщення PANTONE та з каналами плашкових кольорів.

**Самостійна робота.** Тренування навичок лінійного перспективного зображення побутового предмета за допомогою цифрового інструментарію (3 год.).

**Завдання 3.** Опанування технології коригування фотозображень: засвоєння методів та інструментів перетворення, трансформації, деформації, технічної і художньої ретуші зображень; вивчення інструментів кольорокорекції; тренування навичок тональної корекції; тренування навичок колірної корекції.

**Завдання 4.** Засвоєння методики оброблення фотозображення для імітації живопису: робота з фільтрами, масками, шарами, плагінами.

**Самостійна робота.** Тренування навичок імітації академічного рисунку тематичного натюрморту за обраним високохудожнього зразком (3 год.).

**Завдання 5.** Технологія створення цифрової живописної композиції складного тематичного натюрморту із використанням допоміжного ілюстративного матеріалу.

**Самостійна робота.** Тренування навичок створення цифрового начерку ескізу композиції складного тематичного натюрморту із використанням допоміжного ілюстративного матеріалу (3 год.).

**Завдання 6.** Технологія створення цифрової живописної композиції пейзажного жанру із використанням допоміжного ілюстративного матеріалу.

**Самостійна робота.** Тренування навичок створення цифрового лінійно-конструктивного рисунку за обраним зразком ескізу композиції складного тематичного натюрморту (4 год.).

**Рекомендована література:**

*Основна:* 4–6, 8, 10, 12, 15, 16, 19, 21 .

*Додаткова:* 11, 13–14, 16–18, 24, 26, 31, 33–34, 38, 41, 43–44.

**Змістовий модуль 3. Технологія цифрового скульптінгу. Лабораторно-практичне заняття (12 год.).**

**Завдання 1.** Ознайомлення з інтерфейсом цифрового інструментарію комп'ютерних програм Autodesk, 3dsMax, Mudbox, ZBrush, Mudbox, 3D-Coat, Modo, Blender, Sculpttris.

**Самостійна робота.** Тренування навичок роботи інструментальними засобами арт-програми ZBrush: принципи роботи в Zbrush; базовий меш; створення основи; dynamesh; робота з об'єктами і підоб'єктами (4 год.).

**Завдання 2.** Створення віртуального об'ємного персонажа в Zbrush.

Основні інструменти. Базове налаштування пензлів. Оптимізація інтерфейсу. Робота з кольором. PolyPaint всі можливості інструменту. Властивості матеріалів. Пошук форми, швидкі начерки в Zbrush. Визначення ідеї.

Деталізація. Додавання деталей. Швидкі концепти за допомогою Dynamesh. Налаштування пензлів. Створення власних наборів деталей.

Основи ретопології. Підготовка до ретопології. ZRemesher: основні налаштування. Створення власних пензлів IMM та UV-координат.

Ретопологія засобами ZBrush. Ретопологія в зовнішніх 3D редакторах. Створенням текстурних координат.

**Самостійна робота.** Тренування навичок роботи щодо створення віртуального об'ємного персонажа в Zbrush (6 год.).

**Завдання 3.** Текстурування.

Створення текстур в ZBrush і Photoshop. Можливості ZAppLink.

Запікання карт в ZBrush. Текстурування за допомогою Matcap.

Постановка в позу. Фінальний рендер. Способи постановки в позу персонажа. PBR рендер. Експорт проекту в зовнішній рендер.

**Завдання 4.** Робота в програмі ZBrush: побудова базової форми маски Давида за допомогою Зі-Сфер (Z-Spheres) та адаптивного скіннінгу (Adaptive Skinning). Технологія Subdivision. Полігруп (Polygroups) і Маски (Mask). Створення оптимальної сітки для скульптінга (нюанси топології моделі).

Технологія DynaMesh. Скульптинг (впровадження класичних технік і прийомів в Digital Sculpting). Приєднання окремих елементів за допомогою SubTools.

Технологія QRemesher. Створення окремих елементів за допомогою Z-Sketch, ShadowBox і Extract. Текстурування в ZBrush. Створення текстури розгортки за допомогою плагіна UV.

Master. Різні способи фарбування моделі: Polypainting, SpotLight, Zaplink. Матеріали (Materials) і їх налаштування в ZBrush. Світло (Lighting) і прийоми художнього освітлення моделі. BPR Rendering – налаштування рендера.

**Самостійна робота.** Тренування навичок роботи щодо ліплення маски Давида в Zbrush (6 год.).

**Рекомендована література:**

*Основна:* 1, 7, 9–10, 13, 17–18, 20.

*Додаткова:* 4, 10, 15, 19, 23, 27–29, 36, 39–40, 45–49.

## ЛІТЕРАТУРА

### Основна:

1. Александрова В. В. Компьютерное моделирование и симуляция трехмерных тел, фигур и сцен : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Анатолия. 2008. 218 с.
2. Бабченко О. В. Художня педагогіка: актуальні проблеми викладання художніх дисциплін в системі педагогічної освіти. Одеса : ПДПУ, 2000. 184 с.
3. Беньямин В. Производство искусства в эпоху его технической воспроизводимости. Москва : Медиум, 1996. 240 с.
4. Гурский Ю., Жвалевский А., Завгородний В. Компьютерная графика: Photoshop CS5, CorelDRAW X5, Illustrator CS5. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 688 с.
5. Ерохин С. В. Цифровое компьютерное искусство. Санкт-Петербург : Алетейя, 2011. 192 с.
6. Ерохин С. В. Эстетика цифрового изобразительного искусства. Санкт-Петербург : Алетейя, 2010. 432 с.
7. Келлер Э. Введения в Zbrush : пособие. Москва : ДМК, 2018. 754 с.
8. Комолова Н. В. Самоучитель CorelDRAW X5. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2011. 215 с.
9. Ли Дж., Уэр Б. Трёхмерная графика и анимация. Москва : Вильямс, 2002. 640 с.

10. Мединов О. Ю. Photoshop. Мультимедийный курс. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 208 с.
11. Покровщук Л. М. Комп'ютерні технології у творчому розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва : метод. посібн. Херсон : Айлант, 2005. 92 с.
12. Пол К. Цифровое искусство. Москва : Ад Маргинем, 2017. 210 с.
13. Ратнер П. Трехмерное моделирование и анимации человека. Москва : Диалектика, 2005. 277 с.
14. Сиденко Л. Компьютерная графика и геометрическое моделирование. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 670 с.
15. Титов С. С., Чернякова Т.В. Основы компьютерной графики : учеб. пособие. Екатеринбург : Архитектон, 2011. 139 с.
16. Топорков С. С. Креативный самоучитель работы в Photoshop. Москва : ДМК Пресс, 2010. 328 с.
17. Флеминг Б. Текстурирование трехмерных объектов ; пер. с англ. Талачевой М. И. Москва : ДМК Пресс. 2009. 240 с.
18. Харьковский А. В. 3ds Max 2013. Лучший. Москва : Астрель, 2013. 480 с.
19. Худаева К. Гайд по цифровой живописи для начинающих. URL: <https://mumirknig.ru>.
20. Чернякова Т. В., Титов С. С. Основы компьютерной графики : учеб. пособие. Екатеринбург : Архитектон, 2011. 139 с.
21. Чернякова Т. В. Трехмерное моделирование и анимация в 3DS MAX : учеб.-практ. пособие для вузов. Екатеринбург, 2009. 91 с.

***Додаткова:***

1. Акименко О. С. Pro et contra дигітальної репродукції, або мистецтво в епоху сучасних медіа-технологій. *Культура України*. 2013. Вип. 40. С. 92–101.
2. Барклай П. Цифровое изобразительное искусство: вебизм. *Вестник МГОУ. Серия «Философские науки»*. 2009. № 3 (16). С. 70–76.
3. Виды моделирования. Основы скульптинга, ретопологии и развертки. URL : <https://habr.com/ru/post/448228/>.
4. Воробьев Н. Что такое цифровая скульптура. URL : <http://voronart.com/chto-takoe-vcifrovaiaskulptura/>.
5. Ерохин С. В. Новое цифровое направление в изобразительном искусстве. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2009. № 8. Т. 42. С. 129–132.
6. Ерохин С. В. Особенности использования средств художественной выразительности и художественных приемов в цифровом изобразительном искусстве Новое цифровое направление в изобразительном искусстве. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Философские науки»* 2009. № 3. С. 76–84.
7. Ерохин С. В. Цифровое изобразительное искусство: вебизм. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Философские науки»*, 2009. № 3. С. 70–76.

8. Ерохин С. В. Цифровое искусство: преемственность традиций. *Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки*. 2009. № 8. Т. 76. С. 178–184.
9. Ерохин С. В. Цифровые направления в современном изобразительном искусстве. *Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки*. 2009. № 2. Т. 70. С. 86–90.
10. Ерохин С. В. Цифровые технологии в скульптуре. *Сб. науч. докладов : Материалы IV Овсянниковской международной эстетической конференции, 23–24.11.2010 г.* Москва : МИЭЭ, 2010. С.123–126.
11. Ерохин С. В. Цифровые технологии в современном изобразительном искусстве. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия : Социально-экономические науки и искусство*. 2008. № 8. Т. 32. С. 145–149.
12. Завьялов А. С. Цифровое искусство в контексте художественных парадигм. *Вестник МГОУ. Серия : Философские науки*. 2015. № 2. С. 32–37.
13. Катюха С. Цифровий живопис як компонент художньої освіти старшокласнів. *Мистецтво та освіта*. 2014. № 1. С. 26–39.
14. Компьютерная живопись. URL: <http://www.ultramusic.by/it/233-kompyuternayazhivopis.html>.
15. Кучеров Д. П., Моргун К. О. 3D моделювання анімованих персонажей. *Наукоємні технології*. 2015. № 2. С. 133–140.
16. Латышев А. А. Компьютерные технологии в процессе обучения композиции в живописи. *Научное мнение*. 2014. № 10–1. С. 199–204.
17. Ляпичева І. Як розвивався цифровий живопис. URL: <http://www.mobiledevice.ru/69455-computer-graphic-art-history-wacomwill.aspx>.
18. Медведева А. А. Применение фильтров adobe photoshop к цифровой фотографии для имитации традиционных техник живописи. *Творчество молодых: дизайн, реклама, информационные технологии : сборник трудов XIV Междунар. науч-практ. конференц. студентов и аспирантов*. 2015. С. 110–113.
19. Мигунов А. С., Ерохин С. В. Цифровая скульптура. *Диалог искусств*. 2011. № 3. С. 78–81.
20. Некрасов Д. Ю. Классификация произведений изобразительного искусства в зависимости от носителя. *Дизайн. Материалы. Технология*. 2015. № 1 (36). С. 41–47.
21. Некрасов Д. Ю. Скеевоморфизм в цифровых интерфейсах и художественных программах. *Театр. Живопись. Кино. Музыка*. 2015. № 2. С. 187–204.
22. Перова О. В. Работа над композицией рисунка в растровом редакторе. *Интернаука*. 2019. № 1–1 (83). С. 13–15.
23. Полянский С. Н. Цифровая скульптура в современном творчестве. URL: [http://polenovchtenia.org.ru/?page\\_id=232](http://polenovchtenia.org.ru/?page_id=232)

24. Прохоров С. А. Дизайн: применение компьютерной техники в процессе обучения живописи на пленэрной практике в контексте архитектурно-дизайнерской подготовки в высшей школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2011. № 2 (27). С. 30–34.

25. Прохоров С. А. Компьютерные технологии в современной живописи. *Известия Алтайского государственного университета*. 2012. № 2–2 (74). С. 202–206.

26. Прохоров С. А., Шадури А. В. От наброска до компьютерных технологий. Компьютерная техника в дисциплине «Рисунок». *Известия алтайского государственного университета*. 2012. № 2–1 (74). С. 175–177.

27. Рогова А. В., Федоровская Н. А. Цифровая скульптура: к вопросу терминологии. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2017. № 7 (81). С. 170–172.

28. Рогова А. В. Цифровая скульптура: возможности привлечения учащихся к трехмерному моделированию. *Молодой ученый*. 2018. № 13 (199). С. 137–140.

29. Рублев В. Цифровая 3D скульптура, скульптурное моделирование, 3D скульптинг. URL: [https://artrussian.com/vopros\\_874.html](https://artrussian.com/vopros_874.html).

30. Сироткина И. Л., Щекочихина О. Д. Цифровые искусства (Digital Arts) как фактор оптимизации профессионального становления дизайнера. *Российское креативное образование в области цифрового искусства в соответствии со стандартами ЕС : сб. материалов Междунар. науч.-практ конф., 29–30 сент. 2016 г.* Москва : Изд-во МГХПА им. С. Г. Строганова. С. 233–242.

31. Троянова А. А. Цифровая живопись: когда холсты превращаются в пиксели. *Молодежный научно-технический вестник*. 2014. № 1. С. 43–48.

32. Трубочанінова Т. Комп'ютерні технології в сучасній художньо-педагогічній освіті. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2004. № 7. С. 108–113.

33. Турлюн Л. Н. Имитация традиционной живописи и графики средствами компьютерной графики. *В мире научных открытий*. 2012. № 4.3. С. 272–281.

34. Турлюн Л. Н. Специфика художественной выразительности цифровой живописи. *Культурное наследие Сибири*. 2016. № 1 (19). С. 39–46.

35. Турлюн Л. Н. Цифровая живопись как вид компьютерного искусства. *Молодой ученый*. 2016. № 4 (108). С. 876–879.

36. Федоровская Н. А., Рогова А. В. Проблемы и направления изучения цифровой скульптуры. *Культура и искусство*. 2018. № 1. С. 56–61.

37. Фурсикова Т. В. Місце та роль комп'ютерної графіки у професійній діяльності вчителів образотворчого мистецтва. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40. С. 62–86

38. Цифровая живопись. URL: <http://detalka2.ucoz.ru/publ/2-1-0-9>.

39. Цифровая скульптура. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1673644>.
40. Цифровая скульптура в современном творчестве. URL: [http://polenovchtenia.org.ru/?page\\_id=232](http://polenovchtenia.org.ru/?page_id=232).
41. Чернякова Т. В. Методика обучения студентов вузов компьютерной графике. *Образование и наука*. 2010. № 2. С. 84–89.
42. Чернякова Т. В. Методические вопросы обучения компьютерной живописи. *Региональные архитектурно-художественные школы*. 2011. № 1. С. 341–347.
43. Чернякова Т. В., Титов С. С. Внедрение компьютерной живописи в архитектурно-художественное творчество. URL: [http://archvuz.ru/2012\\_1/21](http://archvuz.ru/2012_1/21).
44. Шадулин А. В. Компьютерная техника как новый инструмент в декоративной живописи. *Вестник Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова*. 2010. № 1. С. 87–88.
45. 3D modeling. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/3D\\_modeling](https://en.wikipedia.org/wiki/3D_modeling).
46. 3D скульптинг // RenderArt. URL: <http://renderart.ru/terms/3d-sculpting>.
47. Digital Sculpting. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Digital\\_sculpting](https://en.wikipedia.org/wiki/Digital_sculpting) (дата обращения: 14.02.2017). 7.
48. Digital Sculpting とは. URL: <http://nakayasu.com/lecture/sculptris/666.8>.
49. Für digitales Sculpting. URL: <http://haltenraum.com/article/fr-digitales-sculpting>.

### Список опублікованих праць за темою дисертації

#### *Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації*

15. Гордаш А. М., Пічкур М. О. Базис художньої майстерності й освітні орієнтири його формування у майбутнього художника-педагога. *Научен вектор на Балканите*. 2017. № 1. С. 5–8.
16. Гордаш А. М. Античні витоки категорії художньої майстерності в сучасному тезаурусі мистецької освіти. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2018. Вип. 1 (8). С. 11–21.
17. Гордаш А. М. Когнітивні чинники становлення художньої майстерності фахівців галузі мистецтва. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. 2018. Вип. 7. С. 29–35.
18. Гордаш А. М. Шлях до вершин художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2018. Вип. 18. С. 156–166.
19. Пічкур М. О. Гордаш А. М. Фактори становлення основ художньої майстерності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва. *Jurnalul științific al duniării*. 2018. № 1. С. 30–34.
20. Гордаш А. М. Генералізація арт-парадигм в освітній методології становлення основ художньої майстерності митця. *Проблеми освіти*. Київ, 2019. Вип. 91. С. 115–123.
21. Гордаш А. М. Мистецько-освітня концептуалізація категорії «художня майстерність». *Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць*. 2019. Вип. 19. С. 74–88.

#### *Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

22. Гордаш А. М. Актуальність проблеми формування основ художньої майстерності майбутнього художника-педагога. *Молодь, освіта, наука і*



- мистецтво*: зб. матеріалів IV Всеукр. наук.-метод. Інтернет-семінару з міжнар. участю (Умань, 23 листоп. 2017 р.). Умань: Візаві, 2017. С. 40–44.
23. Гордаш А. М., Пічкур М. О. Специфіка художньої майстерності вчителя образотворчого мистецтва і професійного митця. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 19–20 квіт. 2018 р.). Умань: АЛМІ, 2018. С. 39–43.
24. Гордаш А. М. Психолого-педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття*: зб. матеріалів XV Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької (Київ, 6–7 груд. 2017 р.). Київ: Талком, 2018. Вип. 1 (13). С. 205–209.
25. Гордаш А. М. Роль творчої самостійності у формуванні основ художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Мистецтво у нелінійному просторі*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 25 жовт. 2018 р.). Тернопіль: Ред.-вид. від. ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. С. 56–59.
26. Гордаш А. М. Формування основ художньої майстерності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва на педагогічних засадах арт-школи. *Традиції та новітні технології у розвитку сучасного мистецтва*: зб. матеріалів V Всеукр. наук. конф. (Черкаси, 30 листоп. 2018 р.). Черкаси: Видавець Третяков О. М., 2018. С. 31–33.
27. Гордаш А. М. Значущість канонічної й академічної дидактики у формуванні основ художньої майстерності майбутнього художника-педагога. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття*: зб. матеріалів XVI Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької (Київ, 6 груд. 2018 р.). Київ: Талком, 2019. Вип. 2 (14). С. 101–104.
28. Гордаш А. М. Провідні чинники оновлення методології сучасної художньо-педагогічної освіти. *Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 18–19 квіт. 2019 р.). Умань: Візаві, 2019. С. 36–45.

### Відомості про апробацію результатів дослідження

1. Міжнар. пед.-мист. чит. пам'яті проф. О. П. Рудницької «Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття» (Київ; 2017; 2018; 2019). Форма участі – заочна, публікації на тему: «Психолого-педагогічні умови формування основ художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва»; «Значущість канонічної й академічної дидактики у формуванні основ художньої майстерності майбутнього художника-педагога».

2. Міжнар. наук.-практ. конф. «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (Умань, 2018; 2019). Форма участі – очна, публікації на тему: «Специфіка художньої майстерності вчителя образотворчого мистецтва і професійного митця»; «Провідні чинники оновлення методології сучасної художньо-педагогічної освіти».

3. Міжнар. наук.-практ. конф. «Мистецтво у нелінійному просторі» (Тернопіль, 2018). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Роль творчої самостійності у формуванні основ художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва».

4. Міжнар. наук.-практ. конф. «Формальна і неформальна освіта в діяхронному вимірі педагогіки добра Івана Зязюна» (Полтава, 2018). Форма участі – заочна.

5. Міжнар. наук.-практ. конф. «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття» (Київ, 2018; 2019). Форма участі – заочна.

6. IV Міжнар. наук.-практ. конф. «Модернізація сучасного освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2018). Форма участі – очна.

7. V Міжнар. наук.-практ. конф. «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2018). Форма участі – очна.

8. II Міжнар. наук.-практ. конф. «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі ХХІ століття» (Мукачеве, 2018). Форма участі – заочна.

9. Міжнар. наук.-практ. конф. «Функції дизайну у сучасному світі: виміри 2019» (Суми, 2019). Форма участі – заочна.

10. IV Всеукр. наук.-метод. Інтернет-семінар з міжнар. участю «Молодь, освіта, наука і мистецтво» (Умань, 2017). Форма участі – очна, публікація на тему: «Актуальність проблеми формування основ художньої майстерності майбутнього художника-педагога».

11. Всеукр. наук. конф. «Традиції та новітні технології у розвитку сучасного мистецтва» (Черкаси, 2018). Форма участі – зочна, публікація на тему: «Формування основ художньої майстерності майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва на педагогічних засадах арт-школи».

12. Всеукр. наук.-практ. конф. «Формування творчих здібностей студентів мистецьких спеціальностей в освітньому просторі ЗВО» (Херсон, 2018). Форма участі – заочна.

13. Всеукр. наук.-практ. конф. «Сучасне мистецтво: науково-методичний та практичний аспекти» (Умань, 2018). Форма участі – очна.

14. VI Всеукр. наук.-практ. семін. «Мистецтво в реаліях сучасної освіти» (Полтава, 2018). Форма участі – заочна.

15. Семін.-практ. учит. образотворч. мист. закл. заг. серед. освіти м. Умань. «Формування і розвиток ключових та предметних компетентностей учнів у процесі реалізації державного стандарту освітньої галузі “Мистецтво”» (Умань, 2018). Форма участі – очна.

## Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА**  
**ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ**  
 вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,  
 тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45  
 E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

Від 06.05.19 № 243  
 на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів кандидатської дисертації  
 Гордаша Андрія Миколайовича

**«Формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки»**  
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційної роботи А. М. Гордаша було впроваджено у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії в процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва на факультеті мистецтв. У ході викладання фахових дисциплін художники-педагоги дійсно скористалися теоретичними, діагностичними та методичними матеріалами дослідження. Вони схвально відгукнулися на пропозицію дисертанта забезпечити спадкоємність традицій та інновацій у формуванні основ художньої майстерності студентів, що є провідним фактором модернізації мистецької освіти в сучасних умовах інформатизації.

Заслуговує на особливу увагу авторська модель формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки, що розроблена на основі генералізації класичної, модерністської та інформаційно-технологічної художньо-педагогічних парадигм. Важливе значення мають практичні рекомендації здобувача щодо оновлення змісту фахових дисциплін у напрямі інтеграції академічного і цифрового студіювання образотворчого мистецтва та експлікації класичної й інноваційної методики їх викладання.

Внаслідок упровадження теоретичних і практичних здобутків наукової роботи А. М. Гордаша є підстави визнати факт підвищення ефективності процесу формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Проректор із наукової роботи,  
 доктор педагогічних наук, професор

Галус О. М.



УКРАЇНА  
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**  
 вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,  
 тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-55,  
 e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE  
 MINISTRY OF EDUCATION AND  
 SCIENCE OF UKRAINE  
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK  
 NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**  
 2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine  
 tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 55  
 e-mail: info@tnpu.edu.ua

від "04" 06 2019 р. № 726-33/23

### Д О В І Д К А

про впровадження результатів кандидатської дисертації

*Гордаша Андрія Миколайовича*

**«Формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки»**

зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Упродовж 2017-2019 р.р. в освітньому процесі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка відбувалась апробація й впровадження результатів кандидатської дисертації Гордаша А. М.

Обґрунтовані у дисертаційній роботі теоретичні і методичні положення формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки використано у навчально-виховній роботі Факультету мистецтв. Зокрема викладачі кафедри образотворчого мистецтва, дизайну та методики їх навчання позитивно оцінили запропоновані автором дослідження інновації і в ході їх апробації засвідчили актуальність, своєчасність і перспективність розв'язання порушеної проблеми. Особливо цінним для них виявився теоретичний матеріал щодо сучасного розуміння сутності художньої майстерності в естетико-мистецтвознавчому і психолого-педагогічному аспектах, специфіки її професійно-мистецького й арт-педагогічного образотворчого базису та практико-орієнтованих засад вивчення стану і забезпечення умов формування цієї важливої професійної якості у майбутніх художників-педагогів. У процесі викладання фахових дисциплін вони також активно послуговувалися оновленою методикою інтегрованого викладання академічного і цифрового образотворчого мистецтва за відповідно скоригованим змістом програм фахових дисциплін, їх комплексним забезпеченням класичною й інноваційною методикою викладання та авторською критеріально-рівневою системою оцінки навчально-творчих досягнень студентів.

Отже, впровадження результатів дисертаційної роботи А. М. Гордаша позитивно вплинуло на якість фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Результати впровадження обговорено на засіданні кафедри образотворчого мистецтва, дизайну і методики їх навчання.

Протокол №10 від 27.05.2019.

Ректор



проф. Буяк Б.Б.

10541



**ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА**  
**Барський гуманітарно-педагогічний коледж**  
**імені Михайла Грушевського**

23000, Вінницька обл., м. Бар, майдан Михайла Грушевського, І, ідентр. код 02904160, код 04341, факс 2-12-70, тел. 2-44-31, 2-12-70  
 E-mail bar\_hpubl@ukr.net

14 травня 2019 р. № 129

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження основних результатів кандидатської дисертації  
 Гордаша Андрія Миколайовича  
 «Формування основ художньої майстерності майбутніх учителів  
 образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки»  
 зі спеціальності 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Основні результати дисертаційної роботи А. М. Гордаша було впроваджено у навчально-виховному процесі Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського впродовж 2017-2019 рр. Матеріали дослідження позитивно оцінено викладацьким складом кафедри мистецьких дисциплін. Викладачі і студенти дійсно засвідчують доцільність забезпечити спадкоємність традицій та інновацій у формуванні основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах стрімкої інформатизації мистецької освіти. Вони схвально відгукнулися на пропозицію дисертанта комплексно студіювати методологію міметичної, класичної, модерністської та інформаційно-технологічної парадигм образотворчого мистецтва і, взявши до уваги його рекомендації, відповідно оновили зміст фахових дисциплін та методичку їх викладання. Завдяки цьому вдалося значно інтенсифікувати процес формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

У цілому дослідження А. М. Гордаша має науково-теоретичну і практичну значущість, його результати є придатними до подальшого активного використання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва.

Директор коледжу, **С.П.В.**



**П.Н. Савчук**

КГО 2 14.05.19  
 1- адресату  
 2-в справу



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ  
 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744) 3-45-82,  
 E-mail: [post@udpu.edu.ua](mailto:post@udpu.edu.ua) УДПУ імені Павла Тичини р/р 35227252004420,  
 банк одержувача Державна казначейська служба України МФО 820172, код 02125639

27.05.2019 № 1092/03 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### Д О В І Д К А

про впровадження результатів кандидатської дисертації  
**Гордаша Андрія Миколайовича**  
**«Формування основ художньої майстерності майбутніх учителів  
 образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки»**  
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати, висновки і рекомендації дисертаційної роботи А. М. Гордаша використано в освітньому процесі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини з метою підвищення якості професійної підготовки студентів факультету мистецтв, зокрема майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Викладачі кафедри образотворчого мистецтва високо оцінили теоретичні матеріали дослідження та послуговувалися ними в розробленні лекційних курсів фахових дисциплін. Узявши до уваги запропоновані дисертантом достатньо обґрунтовані новачі сучасної художньої педагогіки, вони скоригували навчально-методичні комплекси в напрямі інтеграції академічного і цифрового образотворчого мистецтва, що дало змогу забезпечити спадкоємність міметичної, класичної, модерністської та інформаційно-технологічної арт-парадигм. Це позитивно позначилося на мотивації студентів до опанування грамотою з образотворчого мистецтва, реалізації художньо-творчого потенціалу й активної рефлексії досвіду набуття основ художньої майстерності.

Із початку 2017-2018 н.р. й донині на кафедрі образотворчого мистецтва реалізується авторська модель педагогічної системи формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки, що розроблена з урахуванням класики та інновацій художньої педагогіки, комплексного використання методологічних засад модернізації мистецької освіти, доцільності створення необхідних і достатніх педагогічних умов та цілісного змістового, методичного і технологічного забезпечення досягнення бажаної результативності професійної підготовки студентів. Питання про наслідки впровадження цієї моделі неодноразово обговорювалося на засіданнях кафедри, у ході яких схвалено її достатню ефективність.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри образотворчого мистецтва (Пр.№ 9 від 22.04.2019р.)

09862 Перший проректор



*(Handwritten signature)*

Гедзик А.М.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34, факс (056) 470-13-68  
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код СДРПОУ 40787802

16 ТРА 2019

№ 09/1-250/3

На № \_\_\_\_\_

**Д О В І Д К А**

про впровадження результатів дисертації  
Гордаша Андрія Миколайовича

«Формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки»,  
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У Криворізькому державному педагогічному університеті упродовж 2017-2019 рр. в освітній процес було впроваджено результати дисертаційної роботи Гордаша Андрія Миколайовича під час викладання таких фахових дисциплін, як «Рисунок», «Живопис», «Скульптура і пластична анатомія», «Композиція».

Запропонована дисертантом методика дозволила перейти до комплексного студіювання образотворчого мистецтва на засадах академізму та цифровізації, скоригувати зміст фахових дисциплін, оновити навчально-методичні комплекси й удосконалити викладання фахових дисциплін. Унаслідок цього зафіксовано динаміку підвищення рівня художньої майстерності студентів. Авторська модель педагогічної системи формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі фахової підготовки комплексно охоплює методологію історично сформованих традиційних та інноваційних арт-парадигм, змістові репрезентації й методичні здобутки відповідних інституційних і персональних художніх шкіл.

Результати дослідження Гордаша Андрія Миколайовича мають універсальний характер і можуть бути рекомендовані для використання в освітньому процесі закладів вищої освіти, що готують фахівців з образотворчого мистецтва.

РЕКТОР



Я. В. ШРАМКО

Березовська-Савчук Наталя Анатоліївна, (056) 470 13 48