

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**ВАН ЦЗЯЛУН**

**УДК: 378:37.011.3-051:7-028.22:7.012-043.83(043)**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНО-ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У  
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

Спеціальність: 015 Професійна освіта

Галузь знань: 01 Освіта

**Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії**

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

王家龙

**Ван Цзялун**

**Науковий керівник:** Пальшкова Ірина Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор

**Одеса 2024**

## АНОТАЦІЯ

**Ван Цзялун. *Формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці.***

Кваліфікаційна праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2024.

У дисертаційному дослідженні розкрито сучасний погляд на начасну проблему педагогічної науки та освітньої практики – формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у площині професійно-педагогічної підготовки в закладі вищої педагогічної освіти.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній апробації педагогічних умов і моделі формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Наукова новизна дисертації:** уперше визначено концептуальну сутність феномена «проєктно-дизайнерська культура майбутніх учителів образотворчого мистецтва»; розкрито структурні компоненти проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в єдності гносеологічно-настановного, технологічно-фахового, світоглядно-інтеграційного компонентів; визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва; науково обґрунтовано й розроблено модель формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що репрезентовано такими блоками (концептуально-цілевизначальний, змістово-орієнтувальний, результативно-відображальний); визначено систему критеріїв та показників сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого

мистецтва; відповідно до критеріїв та показників сформованості проєктно-дизайнерської культури схарактеризовано рівні сформованості досліджуваного конструкту: самореалізаційно-варіативний, опціонально-репродуктивний, базово-інваріантний; уточнено зміст поняття «проєктна діяльність дизайнерського спрямування».

**Практичне значення дисертації:** Розроблено методику формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці (інформаційно-інтерпретувальний етап, практично-реалізувальний етап, акмеологічно-творчий етап); розроблено цикл бінарних лекцій-презентацій «Проєктна діяльність дизайнерського спрямування у роботі вчителя образотворчого мистецтва» (лекції: «Методологія дизайн-проєктування», «Дизайн-продукт як результат проєктної діяльності дизайнерського спрямування», «Ергономіка в дизайн-практиках», «Методика дизайн-проєктування»); систему проєктних завдань, інтерактивних занять, розроблено тематику рефлексійних есе тощо.

У першому розділі дисертації визначено, що *проєктно-дизайнерська культура вчителя образотворчого мистецтва* є особистісно-професійним конструктом, що продукується художньо-педагогічним, мистецьким та дизайнерським світоглядом педагога-художника; інтегрує в собі різноманітні види операцій мислення (когніції, елементи інтелектуальної активності), що зконцентровані на планування, розроблення і реалізацію спеціального проєктного задуму (проєктної ідеї) та дизайнерської концепції; передбачає здатність ухвалювати оптимальні рішення в межах проєктно-творчих задач, добір адекватних матеріалів та способів віддзеркалення та візуалізування, конструювання та реалізації, планування та прогнозування проєкт-ескізу (дизайн-проєкту) в професійній художньо-педагогічній діяльності з урахуванням специфікантив проєктної ситуації, засобів художньо-естетичної виразності та потенціалу технічної естетики.

Структуру проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів

образотворчого мистецтва репрезентовано гносеологічно-настановним, технологічно-фаховим та світоглядно-інтеграційним компонентом.

Гносеологічно-настановний компонент проєктно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва маркує аксіологічний вимір педагога-художника, його інтенції на збагачення художньо-педагогічної діяльності елементами проєктної діяльності дизайнерського спрямування на засадах системної обізнаності із мануалом, арсеналом і функціоналом проєктної діяльності в координатах технічної естетики та педагогіки; віддзеркалює світоглядне ставлення педагога до проєктно-дизайнерської діяльності в межах образотворчої дидактики.

Технологічно-фаховий компонент проєктно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва репрезентує компетентнісно-базований профіль підготовленості до проєктної діяльності дизайнерського спрямування в межах художньо-педагогічної освіти; віддзеркалює реалізаційно-практичні та операційно-інструментальні ресурси вчителя, що вможливають збагачення образотворчої дидактики потенціалом технічної естетики, дизайнування та проєктування.

Світоглядно-інтеграційний компонент проєктно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва маркує світоглядний устрій естетичної, художньо-педагогічної, мистецької свідомості педагога-художника, його позитивне ставлення на рівні переконань до збагачення художньо-педагогічної освіти потенціалом проєктної діяльності дизайнерського спрямування.

Розроблено критеріально-показникову базу для вимірювання рівнів сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Гносеологічно-настановний компонент проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва діагностувався аксіологічно-мотиваційним критерієм з показниками: сформованість

мистецького тезаурусу; обізнаність із феноменологією, типологією та функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування; наявність пізнавального інтересу до проєктної діяльності дизайнерського спрямування.

Технологічно-фаховий компонент проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва діагностувався компетентнісно-професійним критерієм з показниками: сформованість дизайнерської компетентності; сформованість проєктної компетентності; сформованість мистецької компетентності.

Світоглядно-інтеграційний компонент проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва діагностувався індивідуально-визначальним критерієм з показниками: сформованість проєктно-образного професійного мислення; сформованість художнього світогляду; прагнення до саморозвитку та самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування.

Схарактеризовано рівні сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: самореалізаційно-варіативний, опціонально-репродуктивний, базово-інваріантний.

Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: поглиблення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва про феноменологію проєктно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією по сутності та типологію проєктів дизайнерського спрямування; розширення досвіду проєктної діяльності дизайнерського спрямування майбутніх педагогів-художників; орієнтація теорії і практики підготовки майбутніх педагогів-художників на концептуалізацію світоглядної настанови на проєктну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті.

Доведено, що процес формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва детермінується особистісно-зорієнтованим, аксіологічним та культурологічним методологічними підходами.

У другому розділі дисертації науково обґрунтовано модель формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки: графічно-схематичне алгоритмізовано-візуальне позиціонування символно-знакової конструкції системно-цілісного освітнього процесу, що є умовно-уявною систематизувальною структурою процесу формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх педагогів-художників.

Модель формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва відтворює концептуально-провідні структурно-композиційні елементи: концептуально-цілевизначальний блок (магістральна мета; методологічні підходи (особистісно-зорієнтований, аксіологічний, культурологічний); педагогічні умови (поглиблення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва про феноменологію проєктно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією по сутність та типологію проєктів дизайнерського спрямування; розширення досвіду проєктної діяльності дизайнерського спрямування майбутніх педагогів-художників; орієнтація теорії і практики підготовки майбутніх педагогів-художників на концептуалізацію світоглядної настанови на проєктну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті); змістово-орієнтувальний блок (етапи формування проєктно-дизайнерської культури (інформаційно-інтерпретувальний, практично-реалізувальний, акмеологічно-творчий); засоби, форми, методи роботи зі студентами на кожному етапі; результативно-відображальний блок (критерії (аксіологічно-мотиваційний, технологічно-фаховий, індивідуально-

визначальний) та рівні (самореалізаційно-варіативний, опціонально-репродуктивний, базово-інваріантний)).

Розроблено методика формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці.

Методику формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва визначено як систему поетапних цілеспрямованих дій із трансформації площини традиційного (нормативно-типового) алгоритму конструювання освітнього процесу в педагогічному університеті з метою увведення спеціального контенту, що увиразнює лексикон, прагматикон та аксіологію проектно-дизайнерської культури педагога-художника.

Інформаційно-інтерпретувальний етап методики формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва був покликаний зафіксувати теоретично-методологічну обізнаність майбутніх учителів із реалізаційними параметрами проектної діяльності дизайнерського спрямування.

Провідна мета етапу: подолання фрагментарності знань майбутніх педагогів-художників про сутнісні ознаки та естетичний потенціал проектно-дизайнерських практик в площині образотворчої дидактики; фундаменталізація знань майбутніх педагогів-художників про лексикон, типологію, феноменологію проектної діяльності дизайнерського спрямування, методологію конструювання дизайн-проектів; активізування пізнавального інтересу майбутніх учителів образотворчого мистецтва на збагачення площини художньо-педагогічної діяльності варіативами дизайн-проектування.

Провідними формами роботи на цьому етапі виступили: цикл бінарних лекцій-презентацій «Проектна діяльність дизайнерського спрямування у роботі вчителя образотворчого мистецтва» (лекції: «Методологія дизайн-проектування», «Дизайн-продукт як результат проектної діяльності

дизайнерського спрямування», «Ергономіка в дизайн-практиках», «Методика дизайн-проектування»); термінологічні «хвилинки» із активним збагаченням і розширенням інформаційно-знаннєвого «банку» студентів; складання термінологічних тезаурусів «Ергономіка в дизайні», «Композиція в дизайні», опорних схем «Форма», «Графіка», «Композиція», «Візуалізація», «Макетування», «Моделювання», «Ескіз», «Аксіонометрія», «Ортогональна проєкція», «Перспектива»; складання концептуальних карт «Проектна діяльність вчителя та дизайнера: спільне та відмінне», «Проектно-графічне моделювання в дизайні»; інформаційний нотатник «Педагогічне проєктування: технологія та зміст»; аналіз спеціальної (фахової) літератури з дизайн-проектування тощо.

Практично-реалізувальний етап методики формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва покликаний сформувати в майбутніх педагогів-художників первинний досвід ефективного застосування елементів проектної діяльності дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній дидактиці.

Провідна мета етапу: організація самостійної продуктивної діяльності студентів, що спрямована на апробацію дизайнерських, проектних та художньо-творчих умінь; увиразнення проектно-дизайнерського контенту в системі художньо-педагогічної освіти майбутніх педагогів-художників.

Провідними формами роботи на цьому етапі виступили: інтерактивні вправи та проектні завдання: «Художньо-графічні вміння: фундамент дизайн-практики», «Сучасне візуальне мистецтво в соціокультурному просторі: інновації та традиції»; «Жива арт-галерея», «Фотомистецтво та дизайн», «Дизайн реклами», «Інсайт», «Піктографічне письмо-код нації та часу», «Інфраструктура тіні», «3d-графіка», «WEB-графіка», «Боді-арт», «Сучасне фотомистецтво: мистецтво реалізму чи арт-практика»; семінар-практикум «Комп'ютерна графіка в дизайн-проектуванні»; семінар-проекти «Шрифти у дизайн-графіці та дизайн-проектуванні» та «Піктографічне



письмо-код нації та часу»; творчі проекти дизайнерського спрямування: «Recycling - Upcycling - Freecycling в дизайні», «Зелений дизайн та екологія», «Ребрендинг в дизайні», «Кастомайзінг в дизайні», «Даунсайклінг в дизайні», «Reduce-Reuse-Recycle: девіз сучасного дизайну», «Екологічні матеріали в дизайні та мистецтві», «Техніки живопису в дизайні», «Техніки декорування в дизайні», «Логотип у дизайні», «Дизайн стендової реклами».

Акмеологічно-творчий етап методики формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва покликаний концептуалізувати світоглядну настанову на рівні переконань на значущість проектно-дизайнерської культури в становленні педагога-художника.

Провідна мета етапу: формування стійкої професійно-педагогічної позиції майбутнього педагога-художника щодо потенціалу впровадження проектно-дизайнерського спрямування в систему художньо-педагогічної дидактики.

Засоби формування проектно-дизайнерської культури на етапі: створення дискусійних майданчиків для рефлексійного опрацювання студентами концептів «проектна культура», «дизайнерська культура», «проектно-дизайнерська культура вчителя образотворчого мистецтва»; рефлексивні есе; аналіз творчого досвіду фахівців з дизайн-проекування.

З метою доведення правильності гіпотези дисертаційного дослідження було здійснено низку діагностувально-вимірювальних зрізів: до та після впровадження моделі та методики формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Констатувальне вимірювання зафіксувало на самореалізаційно-варіативному рівні – 14,38% респондентів, на опціонально-репродуктивному – 29,19%, на базово-інваріантному – 56,43% всіх студентів експериментальної групи; відповідно у студентів контрольної групи: на самореалізаційно-варіативному рівні – 14,89%, на опціонально-репродуктивному – 28,85%, на базово-інваріантному

– 56,26% всіх майбутніх учителів. Після впровадження моделі та методики формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва зафіксовано принципово відмінний результат: на самореалізаційно-варіативному рівні опинилось 21,57% респондентів ЕГ, порівняно з 19,86% КГ. Щодо опціонально-репродуктивного рівня сформованості проектно-дизайнерської культури, то значення розподілилися наступним чином: 52,50% студентів ЕГ та 35,70% КГ відповідно. Водночас на базово-інваріантному рівні залишилось 25,93% студентів ЕГ та 44,44% КГ.

Аналіз експериментальних даних у співставленні та за допомогою опрацювання методами математичної статистики доводить ефективність впровадження моделі, методики та педагогічних умов формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Ключові слова:** дизайн та дизайн-освіта, дизайнерська компетентність, дизайнерська культура та дизайнерська діяльність, дизайн-проект та проектування, проектна діяльність дизайнерського спрямування, проектні технології, проектна компетентність та проектна культура, майбутні вчителі та викладачі образотворчого мистецтва і мистецьких дисциплін, педагогічно-художники, компоненти та критерії й показники культури, професійна підготовка та професійна компетентність, саморозвиток і самовдосконалення, творчий розвиток та творчі здібності, синтез мистецтва, художнє освоєння дійсності.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ З ТЕМИ ДИСЕРТАЦІЇ

### Статті в наукових фахових виданнях України

1. Ван Цзялун. Проектно-дизайнерська культура у площині професійної діяльності вчителів образотворчого мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск №2. 2024. С.51-57.

<https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-2-7>

[https://drive.google.com/file/d/1NfsyfZWklnHrBGUT38IurLm\\_pbVFucr1/view](https://drive.google.com/file/d/1NfsyfZWklnHrBGUT38IurLm_pbVFucr1/view)

**2. Ван Цзялун.** Педагогічні умови формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск №3. 2024. С.28-33.

<https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-3-3>

[https://drive.google.com/file/d/1UbcuQF\\_QbXowRLc93D8rKFMBZImhOTaj/view](https://drive.google.com/file/d/1UbcuQF_QbXowRLc93D8rKFMBZImhOTaj/view)

**3. Ван Цзялун.** Критерії та показники сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Перспективи та інновації науки*. № 11(45) (2024) : Серія «Педагогіка». С. 198-207.

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-198-206](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-198-206)

<http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/16619>

**4. Пальшкова І., Ван Цзялун.** Специфіка впровадження експериментальної моделі формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Вісник науки та освіти*. № 11(29) (2024) : Серія «Педагогіка». С. 1456-1467.

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11\(29\)-1456-1467](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1456-1467)

### **Праці апробаційного характеру**

**5. Ван Цзялун.** Своєрідність підготовки майбутніх учителів мистецтва до застосування проєктних технологій. Матеріали X Міжнародної конференції (Одеса 18-19 жовтня 2024 р.) *«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»*. Т.1. – Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2024. С. 66-68.

<http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/20645>

**6. Ван Цзялун.** Специфіканти підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до проєктної діяльності дизайнерського спрямування. Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції *«Cultural and artistic*

*processes in the context of the European scientific space», 26-29 листопада 2024 р., Валенсія, Іспанія. С.218-221.*

<https://isg-konf.com/uk/cultural-and-artistic-processes-in-the-context-of-the-european-scientific-space/>

7. Ван Цзялун. Роль проєктної культури у становленні сучасного дизайнера. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі» (Одеса, 20-22 травня 2024 року). Університет Ушинського, 2024. С.176-179.

## SUMMARY

**Wang Jialong. Formation of project-design culture of future fine arts teachers in professional training.** Qualification work. Manuscript copyright. Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 Educational, pedagogical sciences. State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”. Odesa, 2024.

The dissertation study revealed a modern view of the timely problem of pedagogical science and educational practice – the formation of project-design culture of future fine arts teachers in the field of professional and pedagogical training in the institution of higher pedagogical education.

**The aim of the study** is to theoretically justify and experimentally check pedagogical conditions and the model of forming project-design culture of future fine arts teachers.

**Scientific novelty of the dissertation:** for the first time, the conceptual essence of the phenomenon “project-design culture of future fine arts teachers” is defined; the structural components of the project-design culture of future fine arts teachers in the unity of epistemological and instructional, technological professional, worldview and integration components are revealed; the pedagogical conditions for the formation of the project-design culture of future fine arts teachers are defined and scientifically substantiated; a model of the formation of

the project-design culture of future teachers of fine arts has been scientifically substantiated and developed, which is represented by the following blocks (conceptual and goal-setting, content-orienting, result-oriented and reflective); a system of criteria and indicators of the formation of the project-design culture of future teachers is defined; in accordance with the criteria and indicators of the formation of project-design culture, the levels of formation of the studied construct are characterized as follows: self-realization and variable, optional and reproductive, basic and invariant; the meaning of the concept of “project activity of the design direction” has been specified.

**Practical significance of the dissertation:** The author developed the methods of forming the project-design culture of future fine arts teachers in professional training (informational and interpretive stage, practical and implementation stage, acmeological and creative stage); a cycle of binary lectures-presentations “Project activity of the design direction in the work of the fine arts teacher” (lectures: “Design-project methodology”, “Design-product as a result of the project activity of the design direction”, “Ergonomics in design practices”, “Design-projecting methodology”); a system of project tasks, interactive classes, topics for reflective essays, etc.

In the first chapter of the dissertation, it is determined that *the project-design culture of the fine arts teacher* is a personal-professional construct produced by the artistic-pedagogical, artistic and design worldview of the teacher-artist; it integrates various types of thinking operations (cognition, elements of intellectual activity) focused on planning, development and implementation of a special project plan (project idea) and design concept; involves the ability to make optimal decisions within project-creative tasks, the selection of adequate materials and methods of reflection and visualization, construction and implementation, planning and forecasting of a project-sketch (design-project) in professional artistic and pedagogical activity, taking into account the specifics of the project situation, means of artistic and aesthetic expressiveness and potential of technical aesthetics.

The structure of the project-design culture of future fine arts teachers is represented by the epistemological and instructional, technological professional and worldview and integration components.

The epistemological and instructive component of the project-design culture of the art teacher marks the axiological dimension of the teacher-artist, their intention to enrich the artistic-pedagogical activity with elements of the project activity of the design direction on the basis of systematic awareness of the manual, arsenal and functionality of the project activity in the coordinates of technical aesthetics and pedagogy; reflects the pedagogue's outlook on project-design activity within the framework of visual didactics.

The technological professional component of the project-design culture of the fine arts teacher represents a competence-based profile of preparedness for project activities of the design direction within the framework of art and pedagogical education; reflects the implementation-practical and operational-instrumental resources of the teacher, which make it possible to enrich visual didactics with the potential of technical aesthetics, design and projecting.

The worldview and integration component of the project-design culture of the fine arts teacher marks the worldview structure of the aesthetic, artistic-pedagogical, artistic consciousness of the teacher-artist, their positive attitude at the level of beliefs to the enrichment of art-pedagogical education with the potential of design-oriented project activities.

A criteria and indicator base was developed for measuring the levels of formation of project-design culture of future fine arts teachers.

The epistemological and instructional component of the project-design culture of future fine arts teachers was diagnosed by an axiological and motivational criterion with the indicators: the formation of the artistic thesaurus; familiarity with the phenomenology, typology and functionality of the project activity of the design direction; the presence of a cognitive interest in the project activity of the design direction.

The technological professional component of the project-design culture of future fine arts teachers was diagnosed by a competence-based and professional criterion with the indicators: the formation of design competence; formation of project competence; formation of artistic competence.

The worldview and integration component of the project-design culture of future fine arts teachers was diagnosed by an individually-determining criterion with the indicators: the formation of project-image professional thinking; the formation of an artistic worldview; striving for self-development and self-determination in the project activity of the design direction.

The levels of formation of project-design culture of future fine arts teachers are characterized: self-realization and variable, optional and reproductive, basic and invariant.

Pedagogical conditions that ensure the formation of project-design culture of future art teachers have been identified and scientifically substantiated: deepening the knowledge of future art teachers about the phenomenology of project-design culture by filling the content of special disciplines with the information on the essence and typology of design projects; expansion of the experience of project activities of the design direction of future teachers-artists; orientation of the theory and practice of the training of future teachers-artists on the conceptualization of worldview guidelines for the project activities of the design direction in art and pedagogical education.

It is proved that the process of forming the project-design culture of future art teachers is determined by personally-oriented, axiological and cultural methodological approaches.

In the second chapter of the dissertation, the model of the formation of the project-design culture of future fine arts teachers in the process of professional training is scientifically substantiated: it is a graphic-schematic algorithmized-visual positioning of the symbolic-sign structure of the system-integral educational

process, which is a conditional-imaginary systematization structure of the process of formation of the project-design culture of future teachers-artists.

The model of forming the project-design culture of future fine arts teachers reflects the conceptually leading structural and compositional elements: conceptual and goal-setting block (mainstream goal; methodological approaches (personally oriented, axiological, cultural); pedagogical conditions (deepening the knowledge of future teachers of fine arts about phenomenology of project and design culture by filling the content of special disciplines with the information on the essence and the typology of design direction projects; the expansion of the design activity of future teachers-artists; the orientation of the theory and practice of the training of future teachers-artists to the conceptualization of the design direction activity in art-pedagogical education; the content-orientation block design culture (information-interpretive, practical-implementation, acmeologically creative); means, forms, methods of working with students at each stage; result-oriented and reflective block (criteria (axiological-motivational, technological-professional, individual-determining) and levels (self-realization and variable, optional and reproductive, basic and invariant)).

The methods of forming the project-design culture of future fine arts teachers in professional training has been developed.

The methods of forming the project-design culture of future fine arts teachers is defined as a system of step-by-step purposeful actions from the transformation of the plane of the traditional (normative-typical) algorithm for the construction of the educational process in the pedagogical university aimed at introducing special content that expresses the lexicon, pragmaticon and axiology of the project-design culture of the teacher-artist.

The information-interpretive stage of the methods for the formation of the project-design culture of future fine arts teachers was designed to record the theoretical-methodological awareness of future teachers with the implementation parameters of the design activity of the design direction.



The main goal of the stage is overcoming the fragmented knowledge of future teachers-artists about the essential features and aesthetic potential of project-design practices in the field of visual didactics; fundamentalization of the knowledge of future teachers-artists about the lexicon, typology, phenomenology of project activities of the design direction, the methodology of designing design projects; activating the cognitive interest of future teachers of fine arts in enriching the plane of artistic and pedagogical activity with design-projecting variants.

The leading forms of work at this stage were: a cycle of binary lectures-presentations “Project activity of the design direction in the work of the fine arts teacher” (lectures: “Design-projecting methodology”, “Design-product as a result of the project activity of the design direction”, “Ergonomics in designing practices”, “Methodology of design-projection”); terminological “minutes” with active enrichment and expansion of students’ information and knowledge “bank”; compilation of terminological thesauri “Ergonomics in design”, “Composition in design”, reference schemes “Form”, “Graphics”, “Composition”, “Visualization”, “Layout”, “Modelling”, “Sketch”, “Axionometry”, “Orthogonal projection”, “Perspective”; compilation of conceptual maps “Project activity of the teacher and designer: common and different”, “Project and graphic modelling in design”; analysis of special (professional) literature on design and planning, etc.

The practical-implementation stage of the methods of forming the project-design culture of future fine arts teachers was designed to form in future teachers-artists the primary experience of effective application of elements of project activity of the design direction in art-pedagogical didactics.

The main goal of the stage is organization of students’ independent productive activity aimed at approbation of design, project, artistic and creative skills; manifestation of project-design content in the system of art-pedagogical education of future teachers-artists.

The leading forms of work at this stage were: interactive exercises and project tasks: “Artistic and graphic skills: the foundation of design practice”,

“Modern visual art in the socio-cultural space: innovations and traditions”; “Live art gallery”, “Photography and design”, “Advertising design”, “Insight”, “Pictographic script-code of nation and time”, “Shadow infrastructure”, “3d-graphics”, “WEB-graphics”, “Body art”, “Modern photo art: the art of realism or art practice”; seminar-workshop “Computer graphics in design-projection”; seminar-projects “Fonts in design-graphics and design-projection” and “Pictographic writing-code of nation and time”; creative design projects: “Recycling - Upcycling - Freecycling in design”, “Green design and ecology”, “Rebranding in design”, “Customizing in design”, “Downcycling in design”, “Reduce-Reuse-Recycle: motto of modern design”, “Ecological materials in design and art”, “Painting techniques in design”, “Decorating techniques in design”, “Logo in design”, “Design of billboard advertising”.

The acmeological and creative stage of the methods for the formation of project-design culture of future fine arts teachers is designed to conceptualize a worldview instruction at the level of beliefs about the significance of project-design culture in the formation of a teacher-artist.

The main goal of the stage is the formation of a stable professional position of the future teacher-artist regarding the potential of introducing project activities of the design direction into the system of artistic and pedagogical didactics.

Means of formation of project-design culture at the stage are creation of discussion platforms for reflective processing by students of the concepts “project culture”, “designer culture”, “project-design culture of the fine arts teacher”; reflective essays; analysis of the creative experience of design-project specialists.

In order to prove the correctness of the hypothesis of the dissertation research, a number of diagnostic checks were carried out: before and after the implementation of the model and methods for the formation of the project-design culture of future fine arts teachers. The summative check recorded at the self-realization and variable level were 14.38% of respondents, at the optional and reproductive level - 29.19%, at the basic-invariant level - 56.43% of all students of

the experimental group; respectively, among the students of the control group: at the self-realization and variable level were 14.89%, at the optional and reproductive level - 28.85%, at the basic and invariant level - 56.26% of all future teachers. After the implementation of the model and methods for the formation of the project-design culture of future teachers, a fundamentally excellent result was recorded: 21.57% of the experimental group respondents were at the self-realization and variable level, compared to 19.86% of the control group. Regarding the optional and reproductive level of formation of project-design culture, the values were distributed as follows: 52.50% of the experimental group students and 35.70% of the control group students, respectively. At the same time, 25.93% of the experimental group students and 44.44% of the control group students remained at the basic invariant level.

The analysis of experimental data in comparison and with the help of mathematical statistics processing proves the effectiveness of the implementation of the model, methods and pedagogical conditions for the formation of the project-design culture of future fine arts teachers.

**Key words:** design, design education, design competence, design culture and design activity, project, design-project, design-projecting, projecting activity of the design direction, design technologies, design competence and design culture, art teachers of art and artistic disciplines, teachers-artists, criteria and indicators of formation.

## **LIST OF THE APPLICANT'S PUBLISHED WORKS ON THE TOPIC OF THE DISSERTATION**

### **Articles in special scientific journals**

1. **Wang Jialong.** Project-design culture in the field of professional activity of fine art teachers. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky.* Vol. 2. 2024. P.51-57.  
<https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-2-7>

[https://drive.google.com/file/d/1NfsyfZWklnHrBGUT38IurLm\\_pbVFucr1/view](https://drive.google.com/file/d/1NfsyfZWklnHrBGUT38IurLm_pbVFucr1/view)

2. **Wang Jialong.** Pedagogical conditions for the formation of project-design culture of future fine arts teachers. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. Vol. 3. 2024. P.28-33.

<https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-3-3>

[https://drive.google.com/file/d/1UbcuQF\\_QbXowRLc93D8rKFMBZImhOTaj/view](https://drive.google.com/file/d/1UbcuQF_QbXowRLc93D8rKFMBZImhOTaj/view)

3. **Wang Jialong.** Criteria and indicators of the formation of the project-design culture of future fine arts teachers. *Perspectives and innovations of science*. No. 11(45) (2024): Series “Pedagogy”. P. 198-207.

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-198-206](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-198-206).

4. Palshkova I., Wang Jialong. The specifics of the implementation of the experimental model of the formation of project-design culture of future fine arts teachers. *Bulletin of science and education*. No. 11(29) (2024): Series “Pedagogy”. C. 1456-1467.

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11\(29\)-1456-1467](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1456-1467)

### **Publications of approbation nature**

5. **Wang Jialong.** Peculiarities of preparing future art teachers for the use of project technologies. Materials of the X International Conference (Odesa, October 18-19, 2024) “Musical and choreographic education in the context of cultural development of society”. Vol.1. Odesa: PNPU named after K. D. Ushynsky, 2024. P. 66-68. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/20645>

6. **Wang Jialong.** Specifics of training future fine arts teachers for project activity in the direction of design. Materials of the XIII International Scientific and Practical Conference “Cultural and artistic processes in the context of the European scientific space”, November 26-29, 2024, Valencia, Spain. P.218-221. URL :

<https://isg-konf.com/uk/cultural-and-artistic-processes-in-the-context-of-the-european-scientific-space/>

7. **Wang Jialong**. The role of project culture in the formation of a modern designer. Materials of the International Scientific and Practical Conference “Innovations in Designing the Professional Development of Specialists in the University Space” (Odesa, May 20-22, 2024). Ushynsky University, 2024. P.176-179.

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ</b>	<b>2</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>25</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНО-ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА</b>	<b>35</b>
1.1. Формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема в розрізі дизайн-освіти	36
1.2. Феномен проєктно-дизайнерської культури вчителів образотворчого мистецтва та його компонентна структура	54
1.3. Наукове обґрунтування педагогічних умов та методологічних підходів до формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва	89
Висновки до першого розділу.....	107
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНО-ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА</b>	<b>111</b>
2.1. Критеріально-рівневий підхід до організації діагностування рівнів сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва	112
2.2. Модель та методика формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва	136
2.2.1. Наукове обґрунтування моделі та методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва	136
2.2.2. Реалізація методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва	142
2.3. Організація та проведення діагностувально-педагогічного	175

експерименту з формування проєктно-дизайнерської культури  
майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Висновки до другого розділу .....	191
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>197</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>204</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>236</b>

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ВО – вища освіта

ЕГ – експериментальна група

МОН – Міністерство освіти і науки

ЗВО – заклад вищої освіти

КГ – контрольна група

ОК – обов'язковий компонент

ВК – вибірковий компонент

РПНД – робоча програма навчальної дисципліни



## ВСТУП

На сучасному етапі розвитку системи вищої мистецької освіти підготовка майбутніх педагогів-художників має відповідати викликам часу – вирізнятися інтеграційним та біпрофесійним характером, урахувати освітні та мистецькі інновації. Назване субстанціоналізується концептом «культура». Культура маркує генезу смислової архітектоніки естетично-художньої свідомості вчителя образотворчого мистецтва в розрізі художньо-педагогічної дидактики. Проте, сучасний вчитель образотворчого мистецтва почасти звертається до потенціалу дизайнерських практик, адже яскраво виражене споріднення суто «мистецького» та «технічно-естетичного» профілю надає можливість інтегрувати потенціал проєктно-дизайнерської та образотворчої діяльності. Базова підготовка фахівців, залучених до проєктної діяльності дизайнерського спрямування дуже часто має ґрунтом саме мистецько-художню. Водночас, складне інтегрування різних (хоч і споріднених за концептуальним значенням) видів творчої діяльності – образотворчої та дизайнерської – спричинює утруднення у реалізації власного потенціалу фахівцем.

Сучасний дизайн, в його вузькоспеціальному дефініційному значенні є проєктною, художньо-творчою діяльністю, що спрямовується та концентрується на розробленні елементів предметно-просторового середовища життєдіяльності людей. Названі елементи предметно-просторового докiлля мають бути виготовлені індустріально та вирізнятися значними споживчими властивостями та естетичними якостями. Водночас, встановлення балансу між так званими «споживчими» властивостями створюваних об'єктів та їх естетично-культурним (художньо-образним та мистецьким) забарвленням потребує певного рівня проєктної культури фахівців, які створюють продукцію дизайнерського призначення (Л. Оршанський, О. Фурса, В. Прусак, С. Чирчик). Отже, актуалізується

потреба в увиразненні феномену проєктно-дизайнерської культури в системі професійної діяльності фахівців мистецького профілю, зокрема – вчителів образотворчого мистецтва.

Концептуальним специфікантом дизайну є його кореляційна приналежність до проєктної діяльності (В. Даниленко, Л. Оружа, Т. Турчин, В. Пасічний, О. Гапон-Байда, А. Пригорницька, В. Прусак, К. Радченко, І. Рижова, П. Татіївський, В. Тищенко, А. Терешкун). Реалізація концепції відтворення системно-цілісного об'єкта, досконалого з позиції «краси», ергономіки, зручності й корисності вимагає глибокого переосмислення культурно-духовних потреб суспільства, знання детермінантів та специфікантів споживання, визначальних концептуальних закономірностей і тенденцій розвитку економіки та виробництва (М. Тимченко, Ван Вейжун, А. Мешко, Се Юйдін, М. Тимченко). Отже, підготовка майбутніх учителів мистецтва має бути зорганізована в проєкції гармонійного творчої, художньо-педагогічної та проєктної складової професії.

Репрезентантом гармонійного синтезування проєктної діяльності дизайнерського спрямування та художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва виступає проєктно-дизайнерська культура, що маркує досягнення функційного оптимуму мистецької, художньо-естетичної, дизайнерської та проєктної компетентності педагогів-художників.

До феноменології концепта «культура» в проєкції професійного становлення майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти звертались у науковому доробку Л. Оршанський, І. Княжева, Т. Койчева, І. Пальшкова, О. Кучай, І. Бартенєва, І. Артемьєва, Л. Савченко.

Методологічні підвалини та праксеологічний профіль підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва студіюють І. Бартенєва, О. Кучай, Л. Савченко, Т. Койчева, Н. Авер'янова, Л. Базильчук, О. Бараболя, Н. Гатеж, О. Каленюк, С. Коновець, Лі Хан, О. Музика, Ван Вей, М. Пічкур,

В. Ружицький, О. Сарнавська, О. Сова, Г. Сотська, Д. Кібіч, Ву Мінлі, Цзі Лей.

Аксіологію збагачення площини професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва дизайнерськими практиками досліджували Ху Юе (своєрідність підготовки майбутніх педагогів-художників до дизайнерської діяльності) та А. Ткаченко (специфіканти формування дизайнерської компетентності майбутніх педагогів-художників).

Феноменологію проєктної культури представників творчих професій досліджували І. Артемьєва, Л. Оршанський, Т. Котик, З. Макар, В. Томашевський, В. Шпільчак, С. Шабельник, А. Семенюк, Г. Сотська, Л. Турчак, І. Бартенєва.

Корелянти акме-продуктивного становлення фахівців творчих професій в межах їхньої підготовки до дизайнерської діяльності досліджували М. Кравченко, А. Мешко, М. Тимченко, Ю. Кулінка, Н. Нагорна, Се Юйдін, С. Купчак, Ю. Якімець.

Дидактичний потенціал застосування методу проєктів репрезентовано в напрацюваннях J. Dewey, E. Collings, W. Kilpatrick. Освітній вимір проєктних технологій репрезентували О. Пехота, О. Сисоєва, О. Кіктенко, О. Любарська.

Теоретично-методологічну основу розуміння сутності проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва детермінували наукові напрацювання І. Пальшкової та І. Княжевої (феноменологічна сутність концепта «культура»); І. Бартенєвої (специфіканти професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва та їх професійна підготовка до художньо-педагогічної діяльності); Л. Оршанського, І. Артемьєвої та Л. Савченко (функційне призначення та змістова сутність проєктної культури та проєктної діяльності вчителів мистецтва).

Аналіз наукового фонду дозволяє стверджувати, що незважаючи на активний інтерес учених та розуміння необхідності інноватизації системи підготовки майбутніх педагогів-художників дизайнерським контентом (в у виразненні його проєктної складової), проблематика формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва ще й досі залишається недостатньо вивченою. Своєчасність започаткованого дослідження детермінується й активізується начасністю вирішення низки суперечностей між:

- складним поліфункційним значенням та багатовимірною складністю проєктно-дизайнерської культури як професійного й особистісного феномену, та відсутністю універсальної теорії щодо його формування в майбутніх учителів образотворчого мистецтва;

- ступенем усвідомлення майбутніми педагогами-художниками потенціалу збагачення системи художньо-педагогічної діяльності проєктно-дизайнерськими практиками та неналежним рівнем спеціальної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до проєктної діяльності дизайнерського спрямування;

- наявними професійно-значимими вимогами до професіоналізму педагога-музиканта та попитом на здійснення ним проєктно-дизайнерської діяльності та недостатньою їх сформованістю проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Відтак, очевидна актуальність та суттєва необхідність розв'язати названі суперечності, неналежна науково-теоретична й практико-прикладна її розробленість й зумовили вибір теми дослідження: **«Формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота виконана відповідно до наукової теми кафедри педагогіки «Проектування професійного становлення майбутніх фахівців в

умовах університетської освіти» (№ 0120U002014), що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 6 від 30 червня 2021 року).

**Мета дослідження** полягала в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній апробації педагогічних умов і моделі формування естетичного світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Мету дослідження досягнуто шляхом виконання таких завдань:**

1. За результатами системного опрацювання міждисциплінарно-наукових, педагогічно-дидактичних та мистецько-освітніх джерел визначити та науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «проектно-дизайнерська культура вчителя образотворчого мистецтва».

2. Визначити критерії та показники сформованості проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва; відповідно до критеріїв та показників схарактеризувати рівні сформованості проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

3. Визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

4. Науково обґрунтувати модель та методику формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

5. Експериментально перевірити та довести ефективність і продуктивність визначених педагогічних умов, моделі і методики формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

*Об'єкт дослідження* – професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти.

*Предмет дослідження* – педагогічні умови, модель і методика формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

### **Наукова новизна дисертації:**

уперше визначено концептуальну сутність феномена «проєктно-дизайнерська культура майбутніх учителів образотворчого мистецтва»; розкрито структурні компоненти проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в єдності гносеологічно-настановного, технологічно-фахового, світоглядно-інтеграційного компонентів;

визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва (поглиблення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва про феноменологію проєктно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією по сутність та типологію проєктів дизайнерського спрямування; розширення досвіду проєктної діяльності дизайнерського спрямування майбутніх педагогів-художників; орієнтація теорії і практики підготовки майбутніх педагогів-художників на концептуалізацію світоглядної настанови на проєктну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті );

науково обґрунтовано й розроблено модель формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що репрезентовано такими блоками (концептуально-цілевизначальний, змістово-орієнтувальний, результативно-відображальний);

визначено систему критеріїв та показників сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: аксіологічно-мотиваційний критерій з показниками: сформованість

мистецького тезаурусу; обізнаність із феноменологією, типологією та функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування; наявність пізнавального інтересу до проєктної діяльності дизайнерського спрямування; компетентнісно-професійний критерій з показниками: сформованість дизайнерської компетентності; сформованість проєктної компетентності; сформованість мистецької компетентності; індивідуально-визначальний критерій з показниками: сформованість проєктно-образного професійного мислення; сформованість художнього світогляду; прагнення до саморозвитку та самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування;

відповідно до критеріїв та показників сформованості проєктно-дизайнерської культури схарактеризовано рівні сформованості досліджуваного конструкту: самореалізаційно-варіативний, опціонально-репродуктивний, базово-інваріантний.

уточнено зміст поняття «проєктна діяльність дизайнерського спрямування».

**Практичне значення дисертації:** Розроблено методику формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці (інформаційно-інтепретувальний етап, практично-реалізувальний етап, акмеологічно-творчий етап); розроблено цикл бінарних лекцій-презентацій «Проєктна діяльність дизайнерського спрямування у роботі вчителя образотворчого мистецтва» (лекції: «Методологія дизайн-проєктування», «Дизайн-продукт як результат проєктної діяльності дизайнерського спрямування», «Ергономіка в дизайн-практиках», «Методика дизайн-проєктування»).

**Гіпотеза дисертації.** Процес формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбуватиметься ефективно, якщо впровадити в систему їхньої художньо-педагогічної підготовки модель формування проєктно-дизайнерської культури

(реалізаційним механізмом якої виступає методика), а концептуальним базисом – такі педагогічні умови:

- поглиблення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва про феноменологію проєктно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією по сутність та типологію проєктів дизайнерського спрямування;
- розширення досвіду проєктної діяльності дизайнерського спрямування майбутніх педагогів-художників;
- орієнтація теорії і практики підготовки майбутніх педагогів-художників на концептуалізацію світоглядної настанови на проєктну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті

**Методи дослідження.** З метою виконання дослідницьких завдань відповідно гіпотези дисертації, використано комплекс теоретичних і емпіричних методів дослідження:

теоретичні: термінологічно-категорійний аналіз для розуміння ключових понять та концептів дисертаційного дослідження; системний аналіз наукових (педагогічних, методичних, фахових) джерел для визначення сутності та структури проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, визначення педагогічних умов і методологічних підходів до формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх педагогів-художників; аналіз освітньо-професійних програм, нормативно-законодавчої документації з професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва з метою виявлення принципів та методів і засобів формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва; прогнозування продуктивності реалізації розробленої моделі та методики в практику підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва;

емпіричні – анкетування, тестування, інтерв'ювання, бесіди, виконання творчих завдань, аналізу педагогічних ситуацій, моделювання



проблемно-педагогічних завдань, методики психологічно-педагогічного діагностування з метою вимірювання рівнів сформованості проєктно-дизайнерської культури за показниками та критеріями; педагогічний експеримент (теоретично-пошуковий етап, констатувальний та прикінцево-контрольний етапи, формувальний етапи) для верифікації та доведення продуктивності та ефективності моделі формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва;

методи математичної статистики для виявлення кількісного значення та подальшого якісного аналізу результатів здійснення педагогічного експерименту, їх статистичного оброблення для визначення їх валідності та вірогідності.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка про впровадження № 2814/30/3 від 04.12.2024 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка про впровадження № 596 від 21.11.2024 р.); Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження № 06/43 від 03.12.2024 р.)

**Апробація результатів дослідження** Основні положення, висновки та результати дослідження доповідалися на міжнародних науково-практичних конференціях: X Міжнародна конференція «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, Україна); XIII Міжнародна науково-практична конференція «Cultural and artistic processes in the context of the European scientific space» (Валенсія, Іспанія); міжнародна науково-практична конференція «Innovations in the design of the professional formation of specialists in the university space» (Одеса, Україна).

**Публікації.** Результати дисертації висвітлено в 7 публікаціях автора (6 одноосібних). Із них: 4 – у фахових наукових виданнях, 3 – апробаційного характеру.

В публікації [4]: Ван Цзялуном здійснено практичну апробацію моделі та методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва; І. Пальшковою накреслено методологічні вектори розроблення моделі та методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі анотації, змісту, вступу, двох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (301 найменування, з них 20 іноземними мовами) . Основний текст роботи складає 183 сторінки. В дисертації подано 7 таблиць та 11 малюнків, що займає 5 сторінок основного тексту. Загальний обсяг роботи складає 280 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНО-ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

Матеріал розділу покликаний розкрити специфіканти та методологію дизайн-освіти в Україні та за її межами зважаючи на те, що основний феномен дослідження – «проектно-дизайнерська культура» має фундаментом дизайнерську підготовку. Проблематика дизайн-освіти розкривається акордно до потужного потенціалу проектування та проектної діяльності. Розкриваючи концептуальну сутність проектування та специфікуючи проектну діяльність як типологічний вид творчої активності розтлумачено характеристики проектної діяльності дизайнерського спрямування.

Систематизовано матеріал стає підґрунтям для розкриття своєрідності професійно-педагогічної діяльності вчителів образотворчого мистецтва в проекції їх проектної діяльності дизайнерського спрямування.

З опорою на зазначене вище описано феномен «проектно-дизайнерська культура майбутніх учителів образотворчого мистецтва».

Розтлумачено сутність категорії «педагогічні умови» в її загальнопедагогічному значенні.

Визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Педагогічні умови формування проектно-дизайнерської культури описано в синтезі із репрезентацією методологічних підходів до процесу опрацювання проблеми.

## **1.1. Формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема в розрізі дизайн-освіти**

Специфіканти підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської та проєктної діяльності вимагають звернення до параметрів «дизайн-освіти», адже проєктно-дизайнерська культура є складним двокомпонентним феноменом, що в основі має ґрунтовну підготовку майбутніх педагогів до дизайнерської діяльності. Розгортаючи думку про концепцію дизайн-освіти репрезентуємо її в розрізі потенціалу параметрів проєктування з метою подальшого розгляду проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Широкою є палітра функцій, що вможлиблюється на сучасному етапі розвитку мистецтва дизайнерською діяльністю: конструювання дизайну промислових об'єктів; художньо-естетичне та декоративне декоративного оформлення поліграфічної продукції; стильове оформлення вітрин, приміщень, будівель, ландшафтів, торговельних знаків; естетично вивірене та зплановане виготовлення деталей, фрагментів інтер'єрів, панно, стендів, декоративних та мистецьких споруд; надання стилістики сайтам та іншим веб-продуктам; дизайн-розроблення проєктів предметів легкої промисловості.

За різновидами реалізації професійних функцій в межах дизайну можна виділити такі напрями, як-от: дизайн поліграфії (розроблення та відтворення макетів, буклетів, різноманітної типографської продукції тощо); фітодизайн (озеленення будинків, приміщень, інституцій, офісів); ландшафтний дизайн (благоустрій, озеленення, фіто-композиція територій); дизайн інтер'єрів (благоустрій та оформлення житлових приміщень, котеджів, квартир, офісів); веб-дизайн (розроблення стилістики сайтів та надання веб-сторінкам естетичного змісту, створення баннерів та веб-рекламних баннерів, оформлення сторінок у соціальних мережах); дизайн одягу (конструювання

та відтворення створення нових стильових та трендових моделей одягу); фуд-дизайн (фотовідтворення зображень із яскравою естетичною складовою, створення зображень страв для меню, кулінарних книг, оздоблення веб-продукції, соціальних мереж); дизайн одягу та принтів на одяг.

Сучасний вчитель образотворчого мистецтва почасти звертається до потенціалу дизайнерських практик, адже яскраво виражене споріднення суто «мистецького» та «технічно-естетичного» профілю надає можливість інтегрувати потенціал проєктно-дизайнерської та образотворчої діяльності. Завважмо на тому, що базова підготовка дизайнерів дуже часто має ґрунтом саме мистецько-художню. Водночас, складне інтегрування різних (хоч і споріднених за концептуальним значенням) видів творчої діяльності – образотворчої та дизайнерської – спричинює утруднення у реалізації власного потенціалу фахівцем.

З набуттям Україною незалежності система дизайн-освіти зазнала кілька ключових екстремум-моментів. Насамперед наголошуємо на тому, що науковий фонд з проблеми підготовки фахівців з дизайну вельми складно аналізується через те, що до 2014-2016 року в освітньо-професійних програмах підготовки фахівців для номінування кваліфікації спеціаліста використовувався словотвір «художник-конструктор». З одного боку, номінування надавало очевидного опису-пояснення різновидів професійних функцій фахівця – «художник» – той хто реалізує «художнє»; «конструктор» – той, хто конструює, здійснює конструювання (базове слово – конструкція). З іншого боку, фіксуємо очевидну складність співвіднесення названої «художньо-конструкторської» діяльності із загальноприйнятою в світі «дизайнерською» діяльністю. Очевидне уникнення в тоталітарному радянському режимі влучних, проте «закордонних» слів та ізоляціоністська політика СРСР щодо системи вищої освіти призвела до того, що слово «дизайн» майже не використовувалось.

Отже, починаючи з 90-х років до моменту прийняття Закону України «Про вищу освіту» 2014 року дослідники в наукових, дисертаційних, монографічних та методичних джерелах послуговувались поняттями «художньо-конструкторська діяльність», «художник-конструктор» або «технічна естетика». У дисертації ми аналізуватимемо їх у розумінні «дизайнерська діяльність» та «дизайнер».

За результатами історіографічного аналізу становлення дизайн-освіти, здійсненого В. Даниленком, у загальноприйнятому розумінні старт дизайн-освіти як окремої галузі підготовки фахівців можна зафіксувати на початку 20 століття. В 50-ті роки 20 століття в розвинених країнах (Великій Британія, Сполучені Штати Америки, Франція) активізувалась увага до масової підготовки так званих «дизайнерів», а на початку 80-х років 20 століття дизайн-освіта опинилась у фокусі масової освіти в країнах Південно-Східної Азії (Даниленко, 2005:53).

Еволюцію становлення дизайн-освіти в нашій країні можна прослідкувати вивчаючи функціонування Вільної Академії Мистецтв у Львові (1905 р.), перші спроби підготовки фахівців з дизайну в Харківському художньо-промисловому інституті (1962), в Одеському педагогічному інституті (1972) почали активно впроваджувати практику підготовки фахівців до художньо-конструкторської діяльності (Дяченко, 2002:249).

Історіографічний аналіз дизайн-освіти доводить, що першими художньо-промисловими школами нового типу були так звані «БАУХАУЗ» (аббревіатура перекладу українською «художньо-промислова школа»), засновані у 1919 році. В радянські часи Української радянської республіки і ВХУТЕМАЙС (аббревіатура перекладу українською «Вищі художньо-технічні майстерні»), заснований у 1920 році. Магістральною лінією БАУХАУЗів став художньо-професійний напрям, а саме, ґрунтовно опрацьовувалась і обґрунтовувалась доцільність естетики функціоналізму, принципів сучасного формоутворення в архітектурному мистецтві та дизайні, формування

просторового та матеріально-побутового простору за допомогою засобів пластичних мистецтв. Майбутніх фахівців, що навчались у БАУХАУЗах готували до надання функціональній формі певного художньої та естетичного значення (Шумега, 2004:71).

Приєднуємось до думки В. Даниленка про те, що на початку 20 століття, через відновлення Україною незалежності, відбувся занепад епохи так званого «ортодоксального» функціоналізму, що характеризувався дещо «войовничими» позиціями стосовно національно-зорієнтованих форм у світовій дизайн-культурі, спроби пошуку можливостей освоєння дизайнерами національних форм в Україні з'явилися. Названі процеси спочатку торкнулись витворів графічного дизайну, а після цього – у практиках дизайну інтер'єрів, котеджного будівництва, інших галузях так званого «середовищного» дизайну (Даниленко, 2003:91).

Дещо іншу періодизацію становлення модерної дизайн-освіти знаходимо у розвідках В. Оружої. Наукинею встановлено, що першим етапом в історії дизайн-освіти є період до 20-х років 20 століття, в якому здійснилося створення детермінант для виникнення дизайн-освіти в Україні в рамках загальноєвропейських художніх та мистецьких процесів, відкриття перших приватних шкіл і студій, де студенти почали здобувати ґрунтовну професійно-художню підготовку (Оружа, 2005).

Другим етапом в історії дизайн-освіти, на думку В. Оружої, став період 20–90 роки 20 століття, що марковано домінуванням промислово-художньої освіти, розвитком концепцій декоративно-прикладного мистецтва. У названий період у змісті дизайнерської освіти в Україні з'являється концепція так званого «художнього конструювання», а далі набувають поширення концепції, у підвалинах яких переважальним стали такі художні стилі, як-от: модерн та конструктивізм.

На думку В. Оружої, третій етап в історії дизайн-освіти припадає на кінець 20 – початок 21 століття – до теперішнього часу і специфікується

подальшим розвитком «класичних» форм мистецтва із застосуванням інноваційних технологій навчання, розширенням діапазону спеціальностей та напрямів підготовки фахівців, виникненням нових напрямів, приміром графічного дизайну (Оружа, 2005).

Отже, можна говорити про те, що у 20 столітті відчувається функціоналістське розуміння специфічної художньо-проектної діяльності – дизайну.

Погоджуємось із науковцями, що здійснили історіографічний аналіз еволюції становлення системи дизайн-освіти в тому, що дизайн-освіту в Україні як системний процес до 90-х років 20 століття можна розглядати лише умовно. Беручи до уваги той факт, що підготовка фахівців у цій галузі деякими закладами освіти має давні традиції, до 90-х років минулого століття були фактично відсутні системні «горизонтальні» зв'язки й централізована «вертикальна» ієрархічність рівнів дизайн-освіти.

Становлення повноцінної системи дизайн-освіти в Україні пов'язуємо зі створенням Ради з дизайну при Кабінеті Міністрів України та державним документом «Про першочергові заходи розвитку національної системи дизайну та ергономіки» у 1997 році. Як бачимо, з назви документу чітко прослідковуються два основні моменти – синтезування дизайну та ергономічних специфікантів оформлення просторово-предметного середовища, тобто в назві вже закладено і принцип здійснення дизайнування – як активності фахівця. У той же час починає активно функціонувати Спілка дизайнерів України, під егідою та настановами якої з 1998 року виходило у світ періодичне видання-журнал «Дизайн», паралельно видаються дизайнерські видання-журнали «Салон» та «Стиль», які поширювали та популяризували творчість дизайнерів і активізували інтерес суспільства до цього виду творчості. Творча спільнота дизайнерів, оформлена у так звану «спілку», система роботи закладів вищої освіти (Харківська академія мистецтва і дизайну, Львівська національна академія



мистецтв тощо) активізувала проведення Всеукраїнських конкурсів молодих, юних дизайнерів. Починаючи з 2001 року постійно видавалася збірка наукових праць «Технічна естетика і дизайн». Як бачимо, в назві видання закладено основоположна позиція тогочасного дизайну – його приналежність до так званої «технічної естетики». Для розуміння нами еволюції дизайн-освіти в Україні розтлумачення дизайну як технічної естетики є визначальним, адже вважаємо у цьому доказ розуміння дизайн-практики як синтетичного поєднання технічного (технологічного) та естетичного (художнього, мистецького) параметрів.

Поступово починає з'являтися спеціальна науково-методична та дидактична література, у якій обґрунтовуються різноманітні аспекти розвитку дизайну.

Концептуальними положеннями сучасної дизайн-освіти в Україні є вітчизняна концепція дизайн-проектування, репрезентована вперше В. Даниленком, що розкриває чітке й логічне співвіднесення та розмежування інтуїції та логіки, як способів мислетворення у творчому процесі.

Погоджуємось із В. Даниленком, В. Оружою в тому, що дизайн за власною природою вирізняється певною універсальністю і виступає комплексним явищем. З одного боку його можна розглядати як «мистецтво», а з іншого боку його можна розглядати як певний технічний витвір (продукт технічної творчості). Наразі дизайн-освіта в Україні здійснюється за такими напрямками, як: промисловий дизайн, графічний дизайн, дизайн просторово-предметного середовища, дизайн реклами тощо. Вважаємо цілком логічним умовисновок В. Даниленка про те, що провідних різновидів дизайнерської діяльності можна віднести: творчу, виробничо-технічну, проектно-художню, а також виконання організаційно-творчих, менеджерських і науково-методичних функцій відповідно до здобутої спеціалізації (Даниленко, 2004).

Отже, дизайн парадигмально синтезує духовне та матеріальне, функціонує як система культурно-естетичних узаємозв'язків. Як вагомий активатор комунікації він об'єднує фахівців у суспільні групи, що відтворюють власну діяльність «за законами стилю, моди».

Дизайн-освіта нашої країни ґрунтується на свідомому та активному застосуванні світових і національних проєктних, естетичних, інформаційних технологій, формується у межах загальноєвропейських процесів, що сприяє набуттю суттєвих властивостей, що притаманні дизайн-освіті європейських країн.

У європейських практиках підготовки до дизайн-діяльності переважальним виступають проєктні технології. В рамках дисертаційного дослідження назване набуває принципової значущості, адже синтез дизайн-діяльності та проєктної діяльності покладено нами у підвалини феномена «проєктно-дизайнерська культура».

Так, у Сполучених Штатах Америки проєктні технології набули значного розповсюдження в підготовці фахівців-дизайнерів, охоплюючи 70-80% всіх навчальних дисциплін. Багатоманіття проєктів: навчальних, дослідницьких, практико-зорієнтованих та творчих, вможливує набуття студентами різнобічного досвіду. Оцінювання здобувачів освіти із певної дисципліни почасти ґрунтується на складеному ним самостійно портфоліо, успішне виконання якого забезпечує 50% загальної оцінки (Хорріган, 1989).

У країнах західної Європи, приміром у Франції, успішне оволодіння проєктною діяльністю передбачено 50-60% дисциплін. Здебільшого акцент робиться на навчальних проєктах, а дослідницькі проєкти та творчі проєкти застосовуються у навчанні рідше. Оцінка студентів також передбачає складання портфоліо та відповідну оцінку викладача, які мають вагу 40% та 20% відповідно (Хорріган, 1989).

В Україні потенціал проєктних технологій ураховують лише 30-40% навчальних дисциплін. Перевага викладачами також надається навчальним

проєктам, а дослідницькі та творчі проєкти застосовуються переважно у підготовці майбутніх фахівців творчих спеціальностей. Оцінювання здобувачів освіти залежить від портфоліо та безпосередньої оцінки викладача, які мають значення 30% та 30% відповідно (Кулінка, 2005).

Начасними проблемами дизайн-освіти, і відповідно підготовки фахівців, залучених до дизайнерської діяльності до використання проєктних технологій у професійній діяльності можна назвати такі:

- звужений та дещо обмежений доступ до сучасного інструментарію і технологій (деякі заклади вищої освіти можуть не володіти належним обладнанням або мати обмежений доступ до новітніх програм та інструментів, що застосовуються в професійній дизайнерській галузі);

- недостатній рівень практичної підготовки (акцентний фокус на теоретичних аспектах підготовки поза належної практичної підготовки може знизити здатність фахівців ефективно застосовувати проєктні технології у реальних сценаріях дизайнерської практики);

- відмова від урахування індивідуального підходу (у освітньо-професійних програмах може бути обмеженою увага до особистісних потреб здобувачів освіти або можливостей розвитку потенціалу їхніх унікальних талантів, здібностей і навичок);

- звужена міждисциплінарна та міжпредметна інтеграція (дизайн-практика в сучасному світі почасти вимагає співробітництва та координації з різними галузями та фаховими областями, а недостатня їхня взаємодія спричинює обмеження розуміння смислового контексту і вимог реальних практичних проєктів);

- нехтування акцентами на розвиток критичного мислення і проблемного вирішення (самостійна проєктна діяльність вимагає не лише технічних та естетичних навичок, але і здатності свідомого та рефлексійного аналізу та розв'язування проблем);

➤ неактуальність змісту навчальних дисциплін (швидкоплинні зміни в індустрії дизайну (в усьому його галузевому різноманітті) можуть призвести до втрачання актуальності набутих знань та вмінь, які отримують здобувачі освіти під час навчання).

Сучасний рівень розвитку системи дизайн-освіти в Україні можна вважати таким, що перебуває на етапі модернізації. Одночасно із з державними закладами вищої освіти починають функціонувати багато приватних та комерційних закладів освіти. Активізуються різноманітні курси з дизайну, актуалізуються розділи проєктних технологій в споріднених дизайну галузях, формується парадигма екологічного аналізу, ергономіки та комп'ютерного моделювання в конструюванні. Не оминули ці процеси і система підготовки майбутніх учителів мистецтва, адже її сучасний стан важко уявити поза дизайнерським контекстом підготовки.

Отже, можемо говорити про те, що система дизайн-освіти в Україні значно розширилась, залучаючи в свою «орбіту» різноманітних фахівців. Сучасний статус дизайну полягає в тому, що він загально визнаний як значуща і впливова галузь мистецтва. Фахівці-дизайнери та фахівці інших галузей зі спеціальною дизайнерською підготовкою працюють у різних сферах людської життєдіяльності, і без їхнього професійно-мистецького вкладу важко уявити сучасний світ.

Найповніше сутнісні ознаки феноменології дизайну сформулював В. Даниленко. Позиція вченого на багато років стала визначальною для розуміння векторів оновлення дизайн-освіти в Україні, зважаючи на повноту та широту умовисновків дослідника. На думку В. Даниленка, засадничою характеристикою у феноменології дизайну, як наукової категорії, є характеристика так званої «художньої проєктності». Навіть у зазначеному вбачаємо тісний зв'язок дизайну та «проєктності», що допомагає нам глибше зрозуміти сутність проєктно-дизайнерської культури педагогів. В. Даниленком також репрезентоване розширене розтлумачення дизайну що

пов'язується із розумінням його як специфічного виду художньої діяльності, метою якої є повноцінне проектування штучного (неприродного) середовища, що оточує людей. Знову ми дослухаємось до думки В. Даниленка і вбачаємо прямий зв'язок із дизайном та художньою діяльністю (Даниленко, 2004:72).

Уточнюючи сутність дизайну в зв'язку із актуалізацією екологічного пріоритету в сучасному соціумі, В. Даниленко доповнює власне визначення, додаючи термінологічне указування «...метою якої є проектування штучного середовища гармонійного з природним середовищем» (Даниленко, 2004:78).

З опорою на думку В. Даниленка та його однодумців-послідовників репрезентуємо низку концептуальних характеристик, що притаманні дизайну як міждисциплінарної категорії.

Перша характеристика орієнтує до думки про зв'язок дизайну та проєктів технічної творчості. Говоримо про потенційну спроможність дизайну бути конструкційно-проєктною діяльністю, що ґрунтовно і щільно об'єднує в своєму змісті художній та утилітарно-технічний початок.

Друга характеристика стосується зв'язку дизайну та художньо-естетичного потенціалу. Можна говорити про дизайн як специфічний вид проєктування, що опановує та використовує художній потенціал «машин» або механізмів.

Третя характеристика пов'язана зі здатністю дизайну задовольняти «типовий» попит соціуму, що робить його універсальним. Говоримо про спроможність дизайну відтворювати речі, які задовольняють нормотипові, тобто, узагальнені потреби людей (названий параметр, за висловом В. Даниленка, був властивий другій третині 20 століття, проте інерційно продовжує своє існування й нині) (Даниленко, 2004:63).

Четверта характеристика дизайну протиставляє його «типовість» індивідуалізму, що персоналізує дизайн-продукти. Говоримо про те, що притаманна дизайну плюралістичність у творенні утилітарних речей, що

передбачає певну «множинність» художньо-проектних позицій/думок і як наслідок – урізноманітнення дизайнерських продуктів аж до задоволення персональних потреб конкретного індивіда.

Насамкінець, зафіксуємо п'яту характеристику дизайну, що пов'язуємо із властивістю дизайнерського твору бути результатом креативного, винахідливого, неординарного та нелінійного естетично-художньо-технічного рішення.

Наразі категорію «дизайн» можна синтетично представити декількома напрямками: промисловий дизайн, графічний дизайн, дизайн просторово-предметного середовища та дизайн інформаційних технологій. Опишемо стисло їх.

Промисловий дизайн є видом творчої роботи, що націлена на розроблення виробів, що вирізняються одночасно як високими експлуатаційними характеристиками, так і належними естетичними характеристиками. Галузь промислового дизайну концентрує і передбачає проєктування різноманітних предметів для їхнього вироблення масовими методами, як-от: речі побуту, промислове приладдя, транспортні та логістичні засоби, меблі, одяг. Промисловий дизайн вирізняється суспільним значенням та варіюється економічним розвитком країни, оскільки розробляються інноваційні технології та випробовуються передові матеріали.

Графічний дизайн є різновидом творчої роботи, функціонал якої ґрунтується на використанні елементів графіки для відтворення інформаційних продуктів, масове розповсюдження яких передбачено через засоби масової інформації, поліграфічні вироби, телебачення та кіноіндустрію. Графічний дизайн дозволяє створювати елементи для промислових виробів і предметів просторового середовища. Графічний дизайн вирізняється різноманітними формами, я-от: паперова та електронна газетно-журнальна графічна продукція, дизайн паперових та веб-публікацій, виготовлення логотипів та товарних знаків, дизайн пакування тощо.

Дизайн середовища має ґрунтом проєктування комплексних об'єктів, що вияскравлює взаємозв'язок та взаємодію людини з природним середовищем (природою, довкіллям), предметно-просторовим, соціальним та культурним оточенням з метою створення гармонійного середовища, що корелює із місцевим ландшафтом. Дизайн середовища передбачає розроблення цивільних і житлових комплексів у міському та заміському середовищі та інші проєкти. Дизайнер середовища має володіти витонченим смаком, використовувати інноваційні технології, урахувати та використовувати всі аспекти просторово-предметного середовища: світло, колір, текстура, щоб зробити його зручнішим, естетичнішим і оптимально-гармонійним. Провідними рисами дизайну середовища можна назвати ергономічність, креативність.

Дизайн інформаційних технологій, або ІТ-дизайн призначений для створення комфортного середовища для людей, з опорою на результати наукових досліджень і результати вивчення їхніх життєвих потреб. ІТ-дизайн є відносно новою сферою дизайну, що віддзеркалює праксеологію художньо-технічного виформлення та репрезентації різноманітної інформації з урахуванням ергономічних параметрів, функційних та функціональних можливостей, суб'єктно-психологічних критеріїв сприйняття інформації людьми, естетичного наповнення візуальних форм репрезентації інформації. Сучасний ІТ-дизайн, на думку А. Мешка, вияскравлений надможливостями так званого «штучного інтелекту» (від англійського словосполучення Artificial Intellect або скорочено AI) (Мешко, 2024:39). Штучний інтелект потенціалізує можливості автоматизування рутинних завдань (що не вимагають активного творчого включення суб'єкта діяльності) та допомагає фахівцю зануритись у процес «творення», позбуваючись надмірної рутинізації (Білодід, Поліщук, 2004).

Дизайнерська діяльність фахівця з проєктування просторово-предметного світу, формоутворення виробів різноманітного призначення,

необхідних для повноцінної життєдіяльності людини, передбачає озброєння майбутнього спеціаліста сумою різноманітних знань, що дозволить йому у конкретному зматеріалізованому об'єкті повноцінно зреалізувати власні уявлення про соціальні потреби суспільства. Дизайн-освіта в Україні, перебуваючи в процесі становлення, логічно та закономірно націлена на формування гуманістично-нової генерації фахівців з дизайну у незалежній Україні.

На нашу думку, фахова чи так звана «мистецька освіта» є базисом, завдяки якому реалізується креативний та творчий потенціал майбутніх фахівців, що залучаються до дизайнерської діяльності. Підготовка майбутніх учителів мистецтва до дизайнерської діяльності передбачає ґрунтовне вивчення проєктної методології, методів та способів структурної організації форми, на ґрунті призначення, соціально-творчої та культурно-творчої функції, потенціалу технологійної реалізації дизайн-розробки у виробництво. Необхідним також вважаємо покращення рівня дизайнерської підготовки, зокрема, увиразнення потенціалу технічних дисциплін.

Розвиток сучасної системи дизайн-освіти відбувається під впливом цілої низки чинників. Насамперед, такими некерованими зовнішніми чинниками можна назвати: соціальні потреби суспільства; вимоги та запити ринку праці, стейкхолдерів та роботодавців; функціональні та методологічні запити дизайну одночасно як науки, мистецтва та виробництва; узагальнені вимоги системи дизайнерсько-професійної освіти, закладені у нормативних державних документах, стандартах різних рівнів освіти тощо.

Сформулюємо педагогічні засади та принципи підготовки майбутніх фахівців до дизайнерської діяльності:

➤ принцип гуманізації, що передбачає насамперед, формування у майбутніх фахівців з технічної естетики гуманітарного світобачення, належної загальної та природо-екологічної культури, ціннісного ставлення та моральної відповідальності, мистецького та естетичного «чуття»,



просторово-часової та просторово-предметної уяви, вільного володіння механізмами відображення та віддзеркалення ідей та фахової інформації;

➤ принцип культурологічності, що увиразнює філософську інтерпретацію кореляції дизайнерської освіти та вимог культурного простору; необхідність усвідомлення закономірностей та принципів становлення і розвитку фахівців з дизайну як творчих суб'єктів культури. З цією метою фахівець, що здійснює дизайнерську діяльність має застосовувати культуротворчі чинники, насамперед мовні, культуротворчі, національно-зорієнтовані, національно-архетипні, знаково-символічні засоби репрезентації усезагального тощо;

➤ принцип екологізації, що віддзеркалюється напрямами екологізації сучасної дизайн-освіти пов'язується з формуванням екологічної свідомості фахівців: опанування основами екології; ознайомлення з еко-природними та штучними матеріалами, так званими «зеленими» технологіями та безвідходними технологіями; уведення екологічного контенту у програми фундаментальних та фахово-зорієнтованих дисциплін; реалізація в навчальному проєктуванні екологічних підходів до творення речей, об'єктів просторово-предметного середовища та життєдіяльності людей; логічного та системного уключення в навчальні плани спеціальних дисциплін тематики екоприроднього напрямку; формування екологічного мислення та екологічної свідомості майбутніх фахівців; принцип соціологізації, що вбачаємо в інтеграції в дизайні науки, мистецтва, технічної естетики, що вможливорює формування та задоволення не лише утилітарних, а й естетичних та етико-престижних потреб соціуму;

➤ принцип креативності вбачаємо в тому, що підготовка майбутніх фахівців, що здійснюють дизайнерську діяльність передбачає активізацію креативного та творчого потенціалу, самостійної трансполяції засвоєних знань й умінь в нові професійні ситуації, розуміння проблем в знайомих умовах, розуміння структурної композиції об'єктів, їхню потенційно нове

функційне призначення, здатність до альтернативного та нестандартного способу розв'язання проблем;

➤ принцип прогностичності, що в детермінантах сучасного соціуму є принципово важливим для формування цілісної системи параметрів дизайн-діяльності, визначених способом життєдіяльності соціуму та перспективами його розвитку, що корелює з економічними, суспільними, культурними і матеріально-технічними умовами.

Підтримуємо думку А. Семенюка про те, що в сучасних швидкозмінюваних реаліях провідну роль відіграють фахівці, що здатні інтегрувати всі напрями культурно-мистецької професії: образотворче мистецтво та мистецтво технічної естетики або дизайну (Семенюк, 2018:134).

Науковець З. Макар дослідив відмінності інженерної діяльності та проєктної діяльності в мистецтві. На думку автора, від інженерної діяльності в техніці та художньої діяльності в мистецтві художньо-конструкційна (іншими словами – дизайнерська) діяльність, як проєктна відрізняється тим, що фахівець, що здійснює дизайнерську діяльність має бути зорієнтований на цілісно-системну морфологію матеріально-предметного та просторово-предметного світу, зорієнтований на відтворення в ній різноманітних просторово-часових форм, витворів і структур, використовуючи засоби, розроблені людством за період багаторічної історії (Макар, 2014:110).

На ждумку З. Макара, інженерне проєктування, на відміну від проєктування художнього, зорієнтовується насамперед на технічну реалізацію виконавчо-робочої функцій об'єктів розроблення за дотримання вимог конструкційності, технологічності, економічності його створення та виготовлення в межах промислового виробництва (Макар, 2013:337).

У наукових розвідках Н. Вересоцької знаходимо продуктивну в контексті нашого дослідження тезу про те, що магістральною метою закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців до дизайнерської діяльності, є насамперед формування усебічно розвиненої

особистості та індивідуальності фахівця, який здатен реалізовувати та вдосконалювати базові закони та закономірності формоутворення, кольорознавства, матеріалознавства, оптимальності та гармонійності інтегрування провідних якісних і кількісних специфікантив дизайн-проектів (Вересоцька, 2015:64).

Як бачимо, авторка вводить категорію «дизайн-проект» як функційно-виконавчу в дизайнерській діяльності.

На думку Н. Вересоцької, названий фахівець має демонструвати художньо-конструкторське мислення, художню спостережливість, розвинену зорову пам'ять, сформовану систему знань, умінь; має володіти художньо-естетичною культурою, художньо-естетичним смаком, креативністю та творчою ініціативністю, володіти різноманітними видами мовно-словесного, колірно-графічного проектування. Отже, на думку авторки, розвиток та формування названих властивостей та якостей майбутніх фахівців вможлиблюється за умови використання та впровадження в освітньому процесі підготовки елементів творчої, дослідницької діяльності (Вересоцька, 2015:67).

Глибоко дослідив та виголосив вельми продуктивну думку про необхідність приділення специфічної уваги підготовці майбутніх фахівців до дизайнерської діяльності Л. Оршанський. Науковець дослідив таку підготовку з позиції вдосконалення насамперед самого змісту дизайнерської освіти, художньо-творчої та естетично-творчої дизайн-діяльності, активізування її суспільної направленості з трансформації дійсності, продукування речей яскравої функціональної значущості, естетичної та художньої цінності. Провідною метою освітніх закладів творчого спрямування є формування у майбутніх фахівців з дизайну умінь адаптувати та використовувати потенціал експансії інноваційних та маловідомих об'єктів до естетичного та мистецького простору сучасності і, разом із цим, активізувати традиційні, маніфестуючи аксіозначущі для соціуму культурні

зразки дизайнерських проєктів. На думку Л. Оршанського, аксіологія є визначальним параметром культури, каталізатором суспільної мотивації, регулятором людської діяльності, що відтворюються в ціннісних суспільних, гуманістичних настановах людей, в мистецтві, в художній творчості, адже саме в цінностях загальнолюдське значення реалізується на рівні специфічного, предметно-конкретного, своєрідного та індивідуального. Оскільки культура, у розмислах науковця, вирізняється певною спрямованістю на дотримання, продукування та розповсюдження художньої інформації, то майбутні фахівці, реалізуючи дизайнерську діяльність з яскраво вираженим художньо-культурним компонентом здатні увиразнити високу культурну місію. Місія реалізується наступним: за допомогою власних творів підвищити ціннісні специфіканти довколишнього середовища, здійснити асиміляцію багатофункціональних властивостей естетичних, художніх і соціальних вартостей культури (Оршанський, 2022:153).

Отже, дизайнерська підготовка має бути направлена на задоволення естетичних та культурних смаків споживачів у відтворенні актуальних для суспільства естетичних ідеалів, настанов, цінностей, загальнокультурних зразків, гармонізуючи процес удосконалення способів життя, суспільно-екологічних, духовно-праксеологічних функцій просторово-предметного середовища та суміжно пов'язаних із ним цінностей.

Вчителі образотворчого мистецтва, що активно збагачують площину художньо-педагогічної діяльності елементами дизайнерської практики вирішують низку мистецько-естетичних, реалізаційно-функційних, технолого-економічних, виробничо-експлуатаційних завдань формотворення, закладають фундамент естетичного ставлення людей до довколишнього світу, що сприяє досягненню оптимуму, цілісності та гармонії в розвитку особистості. Відтак, синтетична інтеграція наукової, художньої-педагогічної і естетично-технічної діяльності педагогів-

художників генерує специфічне новоутворення – проєкт або дизайн як художнє проєктування, у межах якого забезпечується інтеграція наукових знань, інженерно-технічного та просторово-образного мислення, художньо-образної уяви та фантазії, що забезпечує формотворення предметного довкілля.

Галузь дизайну популяризується не лише в країнах Європи, а й країнах тихоокеанського регіону. На думку Ван Вейжун, тенденції дизайну в Китайській народній республіці можна проаналізувати вивчаючи видання, започатковані декількома професійними спільнотами. Перший напрям прослідковується у виданні «Daily Zen of Chinese Type Design» (汉子境，一字禅) за авторством Ху Вей Чжана (XuWei Zhang) та Фукванг Яо (Fuqiang Yao). Має сенс звернути увагу на існуванні міжнародного проєкту «Fusion & Participation China Belgium International Poster Exhibition» під егідою міжнародної асоціації China Europe International Design Culture Association (CEIDA, 中欧国际设计文化协会). Асоціація є китайсько-європейською міжнародною спілкою дизайну та культури і першою міжнародною платформою обміну досвідом, заснованою на передовому дизайні та культурних традиціях Китаю і Європи (Ван Вейжун, 2023).

Підсумовуючи вищевикладений матеріал доходимо певних висновків.

Сучасний *дизайн*, в його вузькоспеціальному дефініційному значенні є проєктною, художньо-творчою діяльністю, що спрямовується та концентрується на розробленні елементів предметно-просторового середовища життєдіяльності людей. Названі елементи предметно-просторового довкілля мають бути виготовлені індустріально та вирізнятись значними споживчими властивостями та естетичними якостями. Водночас, встановлення балансу між так званими «споживчими» властивостями створюваних об'єктів та їх естетично-культурним (художньо-образним та мистецьким) забарвленням потребує певного рівня проєктної культури фахівців, які створюють продукцію дизайнерського призначення. Отже,

актуалізується потреба в увиразненні феномену проєктно-дизайнерської культури в системі професійної діяльності фахівців дизайнерсько-мистецького профілю, зокрема – вчителів образотворчого мистецтва.

На нашу думку, репрезентантом гармонійного синтезування проєктної діяльності дизайнерського спрямування та художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва проєктно-дизайнерська культура, що маркує досягнення функційного оптимуму мистецької, художньо-естетичної, дизайнерської та проєктної компетентності педагогів-художників.

## **1.2. Феномен проєктно-дизайнерської культури вчителів образотворчого мистецтва та його компонентна структура**

Вивчення сутності проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва вимагає стадійного занурення в зміст феноменів «проєктна культура», «дизайнерська культура» зважаючи на комплексність предмета дослідження.

Аналіз сутності і структурного наповнення проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва здійснено з опорою на результати аналізу наукового фонду, в якому розкрито наукові позиції провідних учених галузі дизайну, технічної естетики, педагогічного проєктування, художньо-педагогічної освіти за такими етапами: висвітлення термінологічних координат феномена «проєктно-дизайнерська культура» шляхом встановлення кореляційних зв'язків між базовими поняттями «дизайн», «культура», «проєктна культура», «дизайнерська культура»; фіксування змісту та структурної організації досліджуваного феномена шляхом виокремлення його компонентів (підструктур); опис функційної ролі проєктно-дизайнерської культури в професійному становленні вчителів

образотворчого мистецтва на сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні.

В сучасному науковому просторі нашої країни проблематика формування проєктної культури розкрита фундаментально та широкопанорамно видатним вітчизняним ученим Л. Оршанським та його послідовниками. Л. Оршанський, І. Котик визначили, що для сучасного фахівця-дизайнера розвинена проєктна культура є визначальним параметром як професійного становлення в галузі технічної естетики, так і вирішальним кроком у виборі напрямів реалізації творчих потенцій художнього спрямування (Оршанський, 2010:23).

Феномен предметної культури в загальноцивілізаційному значенні став предметом наукового опрацювання Г. Сотської, яка описала категорію «проєктна культура» в розрізі бакалаврської підготовки майбутніх дизайнерів одягу (Сотська, 2008:123).

Фундаментальні науково-методологічні параметри дизайнерської діяльності сучасного фахівця мистецького профілю висвітлювала А. Ткаченко, доводячи роль проєктних умінь та проєктних здібностей у формуванні професійного світогляду вчителя образотворчого мистецтва (Ткаченко, 2017:116).

Дослідниця Ху Юе аргументовано стверджувала, що проєктна культура є невід'ємним елементом дизайнерської компетентності вчителів мистецтва та експериментально перевірила на практиці роль проєктного мислення для успішної дизайнерсько-професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва (Ху Юе, 2020:42).

Незважаючи на багатогранність феномена проєктно-дизайнерської культури та її концептуальне значення в системі професійної компетентності фахівців дизайнерсько-мистецького профілю, інтеграція потужності проєктної культури в ракурсі дизайнерської творчості в єдиний синтетичний

феномен – «проектно-дизайнерська культура» ще не ставала предметом спеціального опрацювання вченими.

Концептуальне педагогічне значення проектування в мистецькій освіті полягає, насамперед у встановленні взаємозв'язку навчальної, пізнавальної, інформаційної, освітньої, науково-дослідницької та художньо-конструкторської та дизайнерської діяльності, що базується на загально-концептуальному положенні про те, що технічне та художнє опанування довколишнього світу є взаємозумовленим і взаємодоповненим.

Будучі методом проблемного пізнання світу, проектування та проектувальна діяльність допомагає майбутнім учителям усвідомити значущість професійних знань у житті та освіті. Водночас, знання перестають бути магістральною метою, а поступово стають ефективним способом і формою професійної підготовки. У загальному вигляді проектну діяльність в освітньому просторі можна розтлумачити педагогічну технологію, що ґрунтується на особистісно-зорієнтованому підході, на розвитку інтелектуально-творчого потенціалу, технічно-дизайнерських ресурсів майбутніх фахівців, уміння самостійно опрацьовувати різноманітну інформацією та здійснювати креативний науково-технічні пошуки.

Джерельне підґрунтя визначення витоків так званого «методу проектів» можна знайти в художньо-педагогічних концепціях та успішних освітніх (навчальних) практиках шкіл Сполучених Штатів Америки кінця 19 століття. Спочатку цей метод назвали «методом проблем» і пов'язували з ідеологією гуманістично-зорієнтованого напрямку у неофілософії та методології освіти.

Отже, погоджуємось із твердженням Н. Нагорної про те, що фундатором освітньої специфікації методу проектів можна назвати американського педагога і філософа освіти Дж. Дьюї та послідовника його ідей В. Кілпатріка (Хорріган, 1989). Дж. Дьюї вперше апробував свою теорію проблемного методу або методу проектів працюючи в університеті міста Чикаго, де була створена школа-лабораторія наприкінці 19 століття.



Школа-лабораторія успішно працювала до 1904 року. Метод проєктів створювався Дж. Дьюї та В.Кілпатріком спочатку як метод навчання і мав всі ознаки освітньої технології. Автори вбачали в методі проєктів значний розвивальний потенціал, що зумовлений активним зв'язком «навчання і життя», тобто на практичне застосування учнями отриманих знань та активну соціалізацію учнів.

Начасними ідеями, що не втрачають і досі своєї актуальності можна назвати концептуальну думку, якою специфікується методологічна педагогічна ідея Дж. Дьюї – результатом навчання стає самостійне мислення учнів, що має базуватись на його персональному досвіді. Отже, здобутком Дж. Дьюї можна назвати теорію формування особистості, що має бути пристосована до життя, соціалізована і підготовлена до практичної діяльності.

Інноваційні ідеї Дж. Дьюї фундаментуються на тому, що основа навчання має вибудовуватись на основі організації творчої праці учнів, яка і буде центром всієї навчальної, освітньої та виховної роботи. Навчання у такому випадку має будуватись на активній основі, шляхом активізації продуктивної діяльності учнів, що пов'язана із його особистісним (індивідуальним) інтересом саме в процесі отримання знань. Особливу увагу Дж. Дьюї приділяв необхідності формування зацікавленості учнів проблемою, що розв'язується, тобто демонстрація значущості отриманих результатів у подальшому житті (Дьюї, 1920).

Погоджуємось з Сє Юйдін про те, що робота учнів над персонально-значущою проблемою дозволяє зафіксувати методологічні «контури» саме проєктної діяльності в сучасному значенні і дозволяє сформувати особистісний досвід учнів із узаємодії із освітнім та соціокультурним простором довколишнього світу (Сє Юйдін, 2023:167).

Отже, саме педагогічні та дидактичні надбання Дж. Дьюї стали теоретичною платформою методу проєктів в сучасній інтерпретації, який у

подальшому набув розповсюдження в освітній практиці В. Кілпатриком. В 1918 році дослідник опублікував твір «Метод проєктів», в якому обґрунтовано вектори застосування принципів активності учнів у навчальній роботі. Провідним аспектом методу проєктів автор вважав те, що учні самі мають обирати індивідуально-значущі проблеми і опрацьовувати їх.

Отже, у сучасному освітньому просторі ідеї В. Кілпатрика про необхідність ви будови системи навчання на основі розширення і збагачення індивідуального досвіду дитини в соціальному середовищі не втрачають своєї актуальності.

Тобто, метод проєктів в основі має навчання шляхом організації так званих «цільових актів», що надавали можливість учням орієнтуватися в конкретних проблемних ситуаціях. Метою проєктного навчання було озброєння дітей-учнів методикою розв'язання проблем, дослідницького пошуку, первинного досвіду дослідництва.

З-поміж напрацювань В. Кілпатрика слід відзначити й класифікацію проєктів. Не визначаючи термінологічно, автором розроблено типологію проєктів:

- продуктивні проєкти, що пов'язані із трудовою діяльністю: пошук та аналіз інформації, розроблення та підготовка макетів, проєктувальна та конструкторська діяльність тощо;
- споживчі проєкти (їх метою є споживання у загальному розумінні, зокрема розваги та дозвілля);
- проєкти, пов'язані із розв'язанням проблем, тобто проблемні проєкти (у загальному вигляді - науково-дослідницькі проєкти);
- безпосередньо дослідницькі проєкти, розв'язання художньо-літературних або історичних проблем (базуються на дискусійних формах роботи) тощо;
- проєкти-вправи (проєкти з навчання і відпрацювання певних навичок для оволодіння певними вміннями).

Отже, метод проєктів використовувався як метод планування та організації проєктної діяльності учнів, метод, як метод, що стимулює індивідуальну активність дитини, її продуктивну діяльність, мету і цілепокладання, зконцентровуючи інтереси учнів, їхню потребу в самореалізації, самоактуалізації та саморозвитку (Кіллпатрик, 1910).

Наукиня М. Тимченко доходить висновків про те, що методологія використання методу проєктів набула поширення в закладах освіти Великої Британії, Бельгії, Ізраїлю, Фінляндії, Німеччини, Італії, Нідерландів у зв'язку із популярністю раціонального поєднання теоретичних знань учнів із їхнім практичним застосуванням для вирішення конкретних проблем у спільній діяльності учнів (Тимченко, 2023).

Погоджуємось із думкою М. Кравченко про те, що саме активізація методу проєктів спричинила появу концепцій так званого «вільного виховання», спричинила зростаючу хвилю заснування «вільних», або «відкритих» шкіл, колективних дитячих громад, моделей експериментальної педагогіки та дидактики. У Франції ідеями вільного виховання захоплювався А. Біне, в Німеччині – В. Лай, Е. Мейман. О. Декролі активізував ідеї самостійного навчання учнів у Бельгії. Роботи Е. Торндайка у сполучених штатах Америки актуалізували думку про необхідність розвитку творчих здібностей та природних задатків дітей, надання їм можливості переконатись на власному досвіді значущості самостійного пізнання світу (Кравченко, 2024:79).

Педагог-практик Е. Коллінгз у своїй книзі «Досвід роботи американської школи за методом проєктів» проілюстрував прикладами проєкти, які можуть виконуватись учнями в межах різних розділів навчальної програми з різних дисциплін. Традиційному процесу навчання у «нормативній» школі Е. Коллінгз протиставляв зовсім інший підхід до навчальних занять у створеній ним «дослідній» школі, де учнями самостійно обираються види діяльності, плануються заняття, яким учні і навчальні

предмети «підкоряються». За Е. Колінгзом, проєкти можуть класифікуватись як: ігрові проєкти – гра, танець, театр, свято; зображально-виражальні проєкти – слово, текст, пісня, картина, музичні інструменти; екскурсійні проєкти – дослідження довколишнього середовища, етнокультурних традицій, народних звичаїв, локальних подій; ручні або «технологічні» проєкти – оздоблення приміщень, приготування їжі, ремонт, рукоділля» (Коллінгс, 1920)

Такому формату роботи вповні відповідало методологічне обґрунтування потужного потенціалу проєктної діяльності, що було запозичене послідовниками концепції Дж. Дьюї: стимулювання пізнавального інтересу учнів до конкретних проблем, що передбачає оволодіння системною сумою знань, реалізація їх шляхом проєктної діяльності; формування вмінь практично використання отриманих знань; розвиток рефлексійного (або критичного) мислення.

У свою чергу, сутність рефлексійного мислення, на думку Дж. Дьюї, В. Кіллпатріка, Е. Коллінгса полягає «у вічному пошуці фактів», їхньому аналізі, у розмислах над їхньої вірогідністю, достовірністю, логічному конструюванню фактів для активного пізнання «нового та невідомого»

На думку Л. Гапон-Байди, метод проєктів обов'язково передбачає застосування широкого спектру пізнавальних, проблемних, дослідницьких, пошукових методів, зорієнтованих конкретно на реальний практично-дидактичний результат, що є значущим для учня, з одного боку, а з іншого боку, на розроблення проблеми системно та цілісно, з врахуванням різноманітних факторів і передумов її розв'язання та реалізації результатів (Гапон-Байда, 2023).

Категорію «проєктування» А. Цимбалару тлумачить як зорганізовану систему взаємозв'язаних видів діяльності, що направлена на отримання кінцевого продукту; як особливий вид інтелектуальної активності, принциповою рисою якої є так зване «перспективне орієнтування»,

практична спрямованість дослідження. У свою чергу, процес створення проєкту-прототипу, тобто прообразу передбаченого або прогнозованого можливого об'єкта – це спеціальна, концептуально й методологічно обґрунтована і технологійно забезпечена діяльність з відтворення образу бажаної (зпрогнозованої) майбутньої системи (Педагогічне проєктування, 2009, с. 8-9).

Науковці А. Терещук і О. Коберник розмірковуючи на специфікантами проєктної діяльності доходять висновків про те, що вона виформовує теоретичне узагальнення в активній розумовій діяльності, адже системно зв'язує в собі застосування принципово нових знань та активного життєвого досвіду людини, що є запорукою створення більш широких пізнавальних можливостей. Отже, проєктування є складним типом діяльності людини, адже для успішного проєктування, особистість має володіти певними якостями та знаннями і вмінням (Терещук, Коберник, 2016:81).

Аналіз довідкової літератури довів, що в «Українському педагогічному словнику» вживається поняття «метод проєктів», який потлумачено як певну систему організації навчання, за якою учні набувають нових знань і навичок у процесі конструювання, планування й відтворення практичних завдань-проєктів (Український педагогічний словник, 1997).

В іншому довідковому педагогічному виданні – словнику із професійної освіти та педагогіки репрезентовано розтлумачення понять «проєкт» – як план, задум, а «проєктування» – як планування та створення проєкту, прототипу-зразку, тобто прообразу прогнозованого й передбачуваного або гіпотетично можливого об'єкта (стану); «метод проєктів» класифікується як заснована на положеннях прагматичної педагогіки форма організації навчання, що полягає в самостійному накресленні учнями певних практико-орієнтованих завдань (проєктів) і в ході їх виконання здобувають нові знання і набувають практичних навичок (Телемуха, 2013).

Відома українська вчена О. Пехота та її однодумці А. Кіктенко, О. Любарська в розрізі обґрунтування значущості методології проектування вживають такі поняття, як: «навчальне проектування», «проектна технологія», «метод проєктів» (Освітні технології, 2002).

Насамперед, автори наголошують на тому, що в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти найчастіше використовуються технології проектування, що передбачають розв'язання учнями конкретної навчальної проблеми, що корелює, з одного боку, із застосуванням різних методів, форм та засобів навчання, а з іншого боку – інтегруються знання, уміння з різних галузей науки, техніки, мистецтва і творчості. Дослідники наполягають на тому, що результати виконання проєктів учнями обов'язково мають бути «відчутними». Тобто, якщо вирішувалась певна теоретична проблема, то обов'язково має бути винайдене її конкретне і послідовне розв'язання; якщо вирішувалась проблема практична, то обов'язково має бути знайдений певний результат, що готовий до практичного впровадження. Водночас, навчальне проектування має бути зорієнтоване, передовсім, на активну й самостійну – індивідуальну, парну чи групову роботу, яку школярі виконують впродовж визначеного часового проміжку.

Отже, метод проєктів, або проєктна технологія є однією з інноваційних технологій освіти, навчання і виховання, що позитивно впливає на розвиток базових компетентностей учнів, а навчальне проектування є комплексом пошукових, винахідницьких, дослідницьких, розрахункових, мистецьких та графічних видів навчальних робіт, що виконуються школярами самостійно (в парах, групах, індивідуально) з метою експериментально-практичного чи науково-теоретичного вирішення значущої для них проблеми.

Подеколи в наукових джерелах (І. Єрмаков, Н. Нагорна) зустрічаємо поняття «проєктний підхід до освіти», або «проєктний метод у компетентнісному підході в освіті», останню категорію трактують як інструментал, що віддзеркалює унікальні детермінанти для формування

ключових (базових) компетентностей (соціально-значущих, мультикультурних, комунікаційно-інформаційних, міжособистісно-комунікативних тощо) і активної самостійності учнів в досягненні принципово нового, здійснюючи стимулювальний вплив на його вроджену допитливість, креативність і творчий потенціал (Нагорна, 2019:23).

Приєднуємось до думки Н. Нагорної про те, що провідним завданням проєктної технології навчання слід вважати не пряме передавання студентам обмеженого обсягу тих чи тих знань, а набуття ними здатності здобувати знання самостійно та вміння застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань (Нагорна, 2019).

Видами проєктів, що є найбільш розповсюдженими у вищій школі можна назвати:

- конструкційно-практичні проєкти (Construction and Practical Projects) – колажі, щоденники спостережень і вражень, створення ігор з подальшим їхнім описом;
- ігрові та рольові проєкти (Role and Games Projects) – розігрування ділових та рольових ігор, вигадкування власних п'єс, концертів, сценаріїв свят;
- теоретико-інформаційні та пошуково-дослідницькі проєкти (Information and Research Projects) – вивчення локальних проблем, регіону або певної країни; іноземна мова і її використання як мови міжнародної комунікації; іноземні мови в житті людей;
- проєкти для конкретного соціологічного спостереження (Survey Projects).
- видавничі (поліграфічні, друковані, електронні) проєкти (Production Projects);
- сценарні творчі проєкти (Performance and Organizational Projects) – вечори, стрім-шоу, трансляції в соціальних мережах;

➤ креативно-творчі проекти (Creative Works) у формі вільного художньо-творчого вигадування (розповідь, рольова гра).

Опис проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва вимагає занурення в специфіку професійної діяльності педагогів-художників.

Специфіканти професійної діяльності учителя образотворчого мистецтва у сучасних закладах освіти влучно визначила Ван Вей. Специфікуючи тенденції вдосконалення системи підготовки вчителів образотворчого мистецтва, Ван Вей наголошує на тому, що з метою педагогічного забезпечення магістральних напрямів і методологічних завдань загальної середньої освіти та виховання принципового значення набуває професійна діяльність майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які мають бути підготовленими до ознайомлення учнів зі «світом прекрасного», допомагати їм у пізнанні естетичної та культури й засвоєнні довколишньої дійсності згідно із так званими «законами краси» (Ван Вей, 2023:67). Нам імponує думка Ван Вей про те, що специфіканти і зміст розвивальних та освітньо-виховних завдань впливають на міру вияву педагогами-художниками мистецтва власних креативних та творчих здібностей, художньо-естетичної продуктивності, уміння конструювати «діалог з мистецтвом, залучати учнів до креативу образотворчої діяльності (Ван Вей, 2023:81).

Отже, ми приймаємо думку Ван Вей про те, що перед сучасною художньо-педагогічною освітою постають центральні завдання з організованого та цілеспрямованого формування творчого потенціалу та компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Отже, наголошує авторка, у край важливо здійснювати педагогічний супровід та підтримку обдарованої в художньому аспекті студентської молоді, продукувати вміння та навички для творчої та креативної самореалізації в художньо-педагогічній та мистецькій галузі (Ван Вей, 2023:90).



На думку А. Ткаченко, професійна діяльність педагога-художника систематичною діяльністю, що спрямована на трансляцію молодому поколінню досвіду естетичного та художнього «бачення», на продукування, відтворення й втілення в матеріалах художньої образності, відповідно до естетичних принципів та закономірностей образотворчого мистецтва (Ткаченко, 2017:89).

Погоджуємось із висновком А. Ткаченко про те, що на сучасному етапі розвитку системи вищої художньо-педагогічної освіти підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва зазнала кардинальних змін. Авторка цілком слушно наголошує на тому, що фіксується зміщення акцентів у бік так званої «дизайнерської підготовленості», що віддзеркалює інтегративний характер поєднання образотворчої та проєктної діяльності педагога-художника. У наукових розвідках А. Ткаченко доведено, що дизайнерська підготовка вчителя образотворчого мистецтва є передусім процесом підготовки до продуктивної діяльності (Ткаченко, 2018).

Ми приймаємо думку А. Ткаченко про те, що підготовка учителів образотворчого мистецтва передбачає системне опанування майбутніми педагогами-художниками фундаментальних знань із мистецької галузі; оволодіння методологією функційно-технологічних та проєктних процесів; засвоєння системної інформації щодо характеристик конструкцій і матеріалів; з'ясування функційної ролі форми, пластики, кольору, перспективи, світла, параметрів, фактури в просторі в розрізі образотворчого мистецтва; вивчення технології формування системного цілого з окремих елементів (Ткаченко, 2017). Водночас, наголошує А. Ткаченко, набуття майбутніми вчителями образотворчого мистецтва дизайнерської компетентності продукує творчість та креативність майбутнього педагога-художника, який здатен до розуміння культурно-естетичних, візуально-комунікативних питань дизайнерської роботи, умінь накреслювати проєктно-просторові, художньо-образні, конструктивно-технологійні завдання,

реалізувати їх шляхом застосування візуально-художніх засобів образотворчого мистецтва (Ткаченко, 2018:111).

Приєднуємось до думки Ху Юе про те, що дизайнерська діяльність педагога-художника є алгоритмом організації предметно-просторового середовища на ґрунті «технічної естетики» та художньо-творчої, проєктної конструктивної креативності; забезпечується направленістю на креативне розв'язання професійних задач (художнє та естетичне оформлення, проєктування, проєктна алгоритмізація, конструювання, естетизація); ґрунтується на креативності та творчому потенціалі педагога-художника, його свідомого прагнення на рівні переконань на самоактуалізацію себе як суб'єкта естетично-мистецького впливу та носієм-провідником загальнокультурних та націєтворчих світоглядних орієнтацій (Ху Юе, 2020:67)

Відтак, з опорою на думку провідних учених галузі мистецької педагогіки, власний професійний досвід наводимо перелік специфікантив професійної діяльності вчителів образотворчого мистецтва: належний рівень фахової живописної підготовки, розвинені художньо-творча та художньо-педагогічна компетентність; фундаментальні знання з методики формування художнього образу в учнів; сформованість практичних умінь і навичок зі відтворення художнього образу в живописі; розвинена здатність моделювати художні образи у живописній формі; наявність умінь репрезентувати художній образ у колірній і фігуративній композиції живописного зображення; уміння та навички прояву, логічного аргументування, пояснення характерних дескрипторів.

В розрізі обґрунтування сутності проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва зануримось у феноменологію концепта «культура».

Приєднуємось до думки Юй Хайюй про те, що культура є одномоментно процесом, алгоритмом, результатом і координатами реалізації

людинотворчих потенцій у поточному часопросторі. Акцентує Юй Хайюй і на тому, що культура є способом самодетермінації суб'єкта з позиції її усезагальності буття; виступає як зконцентрований, зорганізований досвід людства; як суб'єктна рефлексія мистецтва і творчості; як ґрунт інтеграції певного суспільства; як напружений та складний пошук людиною самої себе і власного місця у світі (цитовання за Юй Хайюй, 2021:78).

У методологічно-педагогічних координатах концепт «культура» здебільшого розтлумачується як певне «багатство», що набуто людством у сферах духовного (мистецького, морального, ціннісного) і матеріального (матеріалізованих артефактів життєдіяльності людини) життя, як найвище віддзеркалення сил і здібностей, «потенціалу людини»; як сукупність досягнень людства у виробничому, суспільному і духовному житті, рівень цих досягнень у конкретну епоху життя народу, класу, суспільства (Шевнюк, 2003:165).

Педагогічна енциклопедія містить таке визначення поняття «культура»: складний феномен міждисциплінарного характеру, що віддзеркалює загальнометодологічну категорію, зміст і наповнення якої специфікує історично детермінований рівень розвитку соціуму, творчих потенцій і здатностей людини, віддзеркалений у типах і формах планування життєдіяльності людей, у їхніх взаємозв'язках та взаємовідносинах, а також у відтворюваних ними матеріалізованих і духовних цінностях (Енциклопедія освіти, 2000).

Не маємо на меті надавати вичерпне і остаточне формулювання сутності феномена культури, проте зафіксуємо її провідні характеристики для чіткішого розуміння феноменологічних ознак концепта для подальшого використання як фундамента терміносистеми «проектно-дизайнерська культура».

Концепт «культура» слід розтлумачувати в ракурсі трьох модальностей (М. Каган): людської, в межах якої культура репрезентована

культурним потенціалом особистостей, яка є суб'єктом і творцем культури та її креативності й творчості; діяльнісно-процесуальної, в межах якої культура слугує засобом людської діяльності, опредмечення/розпредмечення та комунікації людей, учасників обох названих процесів; матеріально-предметної, в межах якої культура віддзеркалює багатоманітність матеріальних, ціннісних, духовних, художньо-твочих творів, що відтворюють «іншу природу» явищ.

Отже, культура є синтетичною сукупністю матеріальних і духовних цінностей людини, що віддзеркалюють активну творчу діяльність людей в засвоєнні світу, в процесі історичного розвитку соціуму; культура є системно-цілісним явищем, що синтезує комплекс практичних, матеріальних і духовних (нематеріальних) надбань, яких суспільство, людина досягали впродовж усього розвитку; культура є комплексом способів та технологій людської діяльності в усіх галузях духовного життя людей; культура є системою, що функціонує в узаємодії об'єктивної та суб'єктивної форм реальності; є поєднанням раціонального та чуттєво-емоційного складників, культурно-інноваційних механізмів і властивих культурі способів забезпечення собітотожності, процесів виробництва, розповсюдження та привласнення культурних цінностей.

На думку І. Пальшкової, організація професійно-педагогічної діяльності вчителя з опорою на знання методології та логіки культури і конструювання структури освітнього процесу симетрично до логіки культури потребує організації освітнього процесу як певного «соціуму культури», орієнтуючи його на формування так званої «людини культури». Назване, на думку І. Пальшкової, вимагає від педагога дещо іншої системи компетентностей, здатностей, загальної й фахової культури. Переорієнтація культурних цінностей освіти детермінує зміст культури самого вчителя. Будучи соціокультурною цінністю, культура вимагає кардинальної трансформації всієї системи вищої педагогічної освіти, що передбачає:

- направленість змістового наповнення, форм і методів професійної підготовки педагогів на принципи національної ідентичності, культуровідповідності, природовідповідності, продуктивності, крос-культурності та персоналізації навчання;
- заперечення підготовки майбутнього педагога як транслятора знань з певного предмета та переорієнтація на формування індивідуальної і професійної культури педагога в більш широкому сенсі (Пальшкова, 2009:210).

Як бачимо, І. Пальшкова суголосна із думкою В. Гриньової про те, що сформованість педагогічної культури вчителя є магістральною метою і принциповим результатом професійно-педагогічної підготовки здобувачів освіти, що відтворюється на матеріалі вивчення комплексного циклу дисциплін фахового спрямування. Суголосна І. Пальшкова із думкою В. Гриньової про те, що, педагогічна культура є видовим поняттям духовної культури вчителя і виступає інтегративною динамічною характеристикою особистості майбутнього педагога, відносно стійкою відкритою саморегульованою системою взаємозв'язаних цінностей, що детермінує його професійно-педагогічну діяльність гуманістичної спрямованості (Пальшкова, 2009; Гриньова, 2000).

На думку І. Пальшкової, метою підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти є так званий «соціокультурний розвиток майбутнього вчителя», що репрезентується генезою функцій, які особистість послідовно і поступово знаходить для себе у соціокультурній і професійно-педагогічній діяльності, що формується. Насамперед, це функції детермінації сенсів, уключення і приналежності особистості до педагогічної діяльності в різних соціокультурних просторах, рефлексії, вибудови «Я-образа», творчій самоактуалізації, професійній автономності і відповідальності, самореалізації та самодостатності, здатності до відповідальних вчинків тощо (Пальшкова, 2009:78).

Отже, формування професійно-педагогічної культури педагога здійснюється у контексті її акме-розуміння як системного і складного соціально-педагогічного і особистісно-значущого утворення, що синтезує професійну картину світу педагога, концепцію професійної життєдіяльності, професійну позицію, індивідуальний стиль духовності. Професійно-педагогічна культура вчителя є атрибутивною характеристикою певної групи людей. Водночас, професійна картина світу вчителя детермінується наявністю здатності вибудови із суб'єктивного образу об'єктивної педагогічної реальності, що існує в свідомості вчителя. Концепція професійного життя, разом із цим, є системою ціннісних орієнтацій і детермінує спрямованість особистості педагога. Професійна позиція – це місце, яке вчитель займає у системі відносин, що супроводжують його професійну діяльність. Нарешті, індивідуальний стиль духовності характеризує цінності, які вчитель стверджує власною професійною діяльністю.

Відтак, у професійно-педагогічній культурі вчителя виявляються способи самореалізації, самоактуалізації, самоствердження і акме-саморозвитку фахівця; фіксуються професійно-значущі способи і нормативи професійно-педагогічної діяльності; відбувається побудова на цьому ґрунті власної «авторської» системи дій; продукування індивідуальних критеріїв і норм професійно-педагогічної діяльності; вихід за межі нормативної професійно-педагогічної діяльності; формується незалежність мислення; розвивається здатність авторського проектування і особистісно-значущого способу організації педагогічного процесу.

Розкриття феномена «проектно-дизайнерська культура вчителя образотворчого мистецтва» напряму пов'язано із розкриттям терміноконструктів «проектна культура» та «дизайнерська культура».

На думку В. Оршанського, проектування є однією з найважливіших типологічних та феноменологічних ознак сучасної культури практично в усіх

фундаментальних її контекстах, що детерміновані творчою діяльністю фахівця.

У розмислах В. Оршанського нам імпонує цілком аргументоване твердження про те, що проєктна діяльність є своєрідною формою творчості і універсальним способом професійного й особистісного розвитку людини, вдосконалення довколишньої дійсності і себе (Оршанський, 2021).

Погоджуємось із думкою Н. Нагорної про те, що застосування проєктних технологій у дизайнерській діяльності не лише задовольняє сучасні матеріальні потреби і запити, а й актуалізує національні традиції, національні та духовні цінності, характер постіндустріальної епохи у дизайнерській формі та декорі (Нагорна, 2019).

Видається правомірною думка Н. Нагорної про те, що функції дизайну вирізняються системністю і відповідають за творчу діяльність, віддзеркалюючи різні контексти діяльності фахівця: конструктивний, пізнавальний, виховний, евристичний, комунікативний, гедоністичний тощо.

Оволодіння майбутніми фахівцями функційно-реалізаційними засадами проєктних технологій у дизайні надає можливість студентам переосмислити цінності, вирішувати нетрадиційні завдання та розкривати узаємодію мистецтва і технічної творчості, а також формувати естетичне сприйняття різних етнографічних локалізацій. На думку Ю. Кулінки, з-поміж пріоритетних напрямів оновлення системи вищої художньо-педагогічної освіти є дослідження сутності та призначення проєктних технологій, їх структурно-компонентного наповнення, педагогічних умов формування готовності майбутніх дизайнерів до їх застосування (Кулінка, 2015:152).

Змістове наповнення категорії «проєкт» є доволі гнучким, його не слід ототожнювати з інтерактивними методами навчання, таких як обговорення, дискусії, презентації, брейнстормінг, кейси, дебати та інші.

Проєкт, переважно, уналежнює декілька етапів, а інтерактивні методи, як засоби реалізації дидактичної мети, можуть бути застосовані на різних

етапах як інструменти виконання проєкту. Назване можна визначити як перевагу проєктних технологій, адже саме вони вможливають залучення різноманітного інтерактивного інструментарію, тим самим додатково стимулюючи розвиток комунікативних навичок студентів.

У тлумаченні сутності проєктної культури покладаємось цілком на думку видатного українського вченого Л. Оршанського, який зазначав, що проєктна культура в широкому значенні «бере початок у системі гуманістичних поглядів, які визнають людину як самоцінну особистість» (Оршанський, Котик, 2021:45; Оршанський, 2024:41).

У науковий обіг категорія «проєктна культура» була введена в 70-і роки 20 століття під впливом історично-культурного підходу до дослідження проблем дизайну. За твердженням Ю. Кулінки, за допомогою образного підходу до проєктування довколишнього середовища різноманітні реалії дизайну зорганізуються у внутрішній синтез проєктної культури, віддзеркалюючи сутність середовищно-просторового проєктування як культурно-комунікативного акту (Кулінка, 2015)

Названий підхід, за Л. Оршанським, є визначальним саме для дизайнерської діяльності як компонента системного, єдиного, комплексного проєктування, що «відповідає» за образ і форму об'єктів дизайну.

На думку Л. Оршанського, проєктна культура реалізується в професійній діяльності фахівця-педагога, з одного боку, як специфічний тип мислення, а з іншого боку – як тип проєктно-перетворювальної діяльності спеціаліста. Цього впливає факт про те, що досягнення людиною належного рівня проєктної культури не лише забезпечує підготовленість до проєктування предметно-просторового середовища, а й забезпечує фундамент для ефективної та продуктивної професійної діяльності у галузі дизайну (Оршанський, 2021:78).

В контексті дослідження феномену проєктно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва, саме проєктна культура продукує



ціннісне ставлення на рівні переконань до художньо-проектної діяльності, оволодіння проектними знаннями, проектними вміннями, проектною компетентністю, досвідом на індивідуально-творчому рівні здійснювати проектну діяльність, свідоме прагнення до художньо-естетичного перетворення довколишньої дійсності й вдосконалення власних проектних здібностей.

За влучним висловом Л. Оршанського, формування проектної культури майбутніх фахівців з дизайну продукується низкою маркерів, з якими ми погоджуємось, формулюючи сутність проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Отже, сформована проектно-дизайнерська культура фахівця передбачає:

- здатність до формування мети та ідеального образу дизайн-об'єктів;
- здатність до гармонійного синтезування художньо-естетичної та дизайнерсько-технічної підготовленості;
- володіння навичками групової роботи для успішної професійної комунікації ;
- здатність до швидкого адаптування до умов технічного та технологічного виробництва;
- здатність до прогнозування наслідків професійної діяльності;
- здатність до дотримання принципів мистецької та естетичної гармонії та збереження екологічної цінності у проектуванні предметно-просторового довколишнього середовища;
- вирізняється широким особистісним та професійно-дизайнерським світоглядом.

У визначенні специфікантив проектно-дизайнерської культури опираємось також на те, що дизайн є багат шаровим інтеграційним утворенням, сутнісні ознаки якого фіксуються одночасно в координатах

технічної естетики та мистецтві. На думку І. Рижової, дизайн в системі так званої «опредмеченої» культурної творчості можна представити й описати за допомогою певної типології, що репрезентує «спектральний ряд» видів (типів) предметної (фахової) творчості від утилітарно-зорієнтованих до художньо-зорієнтованих (Рижова, 2018).

Названий спектральний ряд предметної творчості типологізується на сучасному етапі розвитку дизайн-теорії та предметно-просторової практики таким чином: а) інженерно-технічне проєктування різних видів промислової продукції; б) інженерно-технічне проєктування конструкцій, будов, різноманітних споруд; в) інженерна архітектура та конструкційна архітектоніка; г) декоративно-прикладне та вжиткова предметно-художня творчість; д) арт-дизайн та інтеграційне поєднання різножанрового мистецтва в дизайні. Наскрізною рисою будь-яких видів дизайну є його органічна спорідненість із естетикою та художньою творчістю.

На думку А. Ткаченко, об'єктом спеціальної дизайнерської діяльності є весь «світ речей», що створюються та реалізуються людиною шляхом застосування спеціальної палітри засобів так званої «індустріальної» техніки та технологій за «законами краси» (Ткаченко, 2018).

Багато років в системі підготовки фахівців галузі творчості номінація «дизайн» та її похідні: «дизайнер», «дизайнерська діяльність» містили в основі так звану технічну творчість або художнє конструювання.

У базових теоріях дизайну з 1980-х років домінувальною є ідея щодо фундаментального значення проєктування, дизайн-проєктування та, відповідно, проєктної культури фахівців. Утопічні ідеї щодо подолання концептуального розриву між Красою та Корисністю, між «естетичним» та «технічним» призвели до зародження методологічного вектору розуміння дизайну як окремої галузі технічної творчості.

Отже, метою дизайну в його загальнокультурному значенні є формування гармонійного предметного оточення (середовища) шляхом

оптимального поєднання технічних та естетичних його параметрів за допомогою потенціалу художнього конструювання, що дозволяє максимально задовільними матеріальні та духовні запити людства.

Художнє конструювання як методологічна основа сучасного дизайну продукує двовекторне застосування внутрішніх потенцій фахівця, що здійснює дизайнерську творчість, а саме: гіпотетичне висування інноваційної художньо-проектної ідеї розроблення суттєво нової функційної структури, раціональна реалізація та втілення такої ідеї та гармонійне, художньо-виразне стилістичне «оформлення» нового предмета. Створені за таким алгоритмом «дизайн-продукти» покликані відповідати практичним призначенням, бути ергономічно-доцільними, зручними та безпечними у використанні, цілісно-композиційними та естетично виразними за високим художнім параметром .

Як бачимо, назване на пряму свідчить про існування певного «проекту», що передуює здійсненню фахівцем всіх етапів технічної творчості та конструювання алгоритму застосування художнього конструювання з конкретною метою – відтворення певного дизайн-проекту.

Говорячи про загальне розуміння культури в методології культурологічних досліджень Г. Сотська стверджує, що її можна визначити як сферу духовно-ціннісної, комунікаційної організації соціуму, що детермінує нормативний базис поведінки, інтелектуального мислення, емоційно-почуттєвих проявів людини, різних верств соціуму і нації загалом; особливий спосіб конструювання та організації простору людської життєдіяльності, що репрезентований продуктами матеріальної та духовної праці, сферою суспільних норм і паттернів, духовними та гуманістичними аксіомами, синтезом відносин людей із довкіллям, між собою та відношенням до власної індивідуальності. Водночас, наголошує Г. Сотська, саме людина (індивід) виступає епіцентром і концентром культури, її вищою духовно-аксіоматичною цінністю. Особистість знаходить свою власну

духовну сутність, підсумовує авторка, стає органічною частиною людства лише тоді, коли осягає культуру і творить її (Сотська, 2017).

У розмислах Г. Сотської нам імпонує твердження про те, що проектна культура детермінується всеосяжним проектуванням всіх галузей та напрямів культурного буття: відношення людини до суспільного та просторово-предметного простору, науки, дизайну, моди, мистецтва тощо.

На думку В. Шпільчака, новітні тенденції розвитку постіндустріального соціуму віддзеркалено у формуванні більш розвиненого спектру професійно-дизайнерської діяльності, більш активного впливу на культурно-соціальну галузь, на продуктивні трансформації способів життєдіяльності суспільства. Влучно і точно, на нашу думку, В. Шпільчак формулює феноменологічне призначення дизайну: формування усього різноманіття просторово-предметного середовища, його «вростання» у структуру і зміст художньо-естетичної культури (Шпільчак, 2011:37).

В. Шпільчак зконцентрував дослідницькі зусилля на формуванні художньо-проектної культури фахівців, що має неабияке значення для розуміння нами сутності проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Насамперед, наголосимо на суголосність нашого розуміння сутності дизайну та думку В. Шпільчака про те, що дизайнерська діяльність вирізняється тришаровою структурою, у якій поєднується наука, художня творчість і технічно-технологічна складові (Шпільчак, 2011).

У розрізі предмету дисертаційного дослідження, професійна діяльність сучасного вчителя образотворчого мистецтва так само вирізняється складною структурою, адже синтезує необхідність успішного здійснення професійно-педагогічної та художньої діяльності засобами образотворчого мистецтва. Водночас, сучасний вчитель образотворчого мистецтва має враховувати необхідність активізації проектної діяльності виражальними засобами

дизайну. На нашу думку, названі параметри ураховує проектно-дизайнерська культура педагога-художника.

Підтвердження нашої думки знаходимо у думці В. Шпільчака про те, що загальний рівень дизайнерської підготовленості, художня виразність мистецьких творів безпосередньо детермінується фаховим рівнем, професійно-художньою майстерністю проєктантів – тобто суб'єктів дизайнерсько-проєктної діяльності. Водночас, на художню творчість дизайнера певною мірою впливають художні смаки споживачів, технологійні параметри, концептуальне розуміння завдань дизайну фахівцями дотичних галузей, технічними виконавцями дизайнерських проєктів та тощо (Шпільчак, 2011).

Різновиди художньо-мистецької діяльності детермінують своєрідність її компонентів. Художньо-проєктна діяльність є творчим процесом, що уналежнює низку послідовних етапів, з-поміж яких виокремлюються дві суттєво відмінні фази: формування проєктної ідеї, так звана «ідеальна» трансформація об'єктів та матеріалізація «ідеальних» побудов у знаковому матеріалі проєкту. У менш широкому значенні художньо-проєктна діяльність направлена на організацію естетично-виразного та художньо-гармонійного предметно-просторового середовища.

Дотримуємось думки В. Шпільчака про те, що художньо-проєктна діяльність (що очевидно є системно значущою для сучасного вчителя образотворчого мистецтва) функційно пов'язана із розвитком дизайну, оскільки саме його рівень безпосередньо залежить і є результатом загальної художньо-проєктної культури.

Отже, проєктна культура, за висловом В. Шпільчака, є одночасно універсумом художньо-формоутворювальної трансформації людиною всіх ракурсів власного буття, у якому розв'язується фундаментальна суперечність між інтенційною «зadanістю» об'єктивної гармонії світу й «невпинністю» і швидкоплинністю його науково-технічних інновацій (Шпільчак, 2011).

Підтримуємо думку відомої української вченої Л. Савченко про те, що культура, як феномен сучасної соціокультурної реальності програмує та певним чином «алгоритмізує» всі види соціальної та індивідуальної людської діяльності. Отже, типологізується культура творчої діяльності, побуту, економічної активності, художньо-творчого самовираження, педагогічна культура тощо. Дослідниця цілком аргументовано стверджує, що одним з-поміж варіативних різновидів культури можна назвати проєктну культуру. Можемо солідаризуватись із ученою в тому, що проєктна культура ще потребує додаткового вивчення. Проєктування Л. Савченко репрезентує як автономний вид діяльності, для якою є характерною є низка таких етапів як-от: процедура прогнозування (цілеспрямовано зорганізоване дослідження, направлене на одержання інформації про формотворення та розвиток об'єкту); процедура планування (специфікація плану та алгоритму діяльності, в ході реалізації якого не передбачено одержання концептуально-суттєвих змін); процедура конструювання (відтворення реальних об'єктів за певною моделлю-зразком з конкретними рівнями деталізації технологійного характеру активності в контексті результатів її виконання); процедура моделювання (організація майбутнього гіпотетичного розвивального середовища, конструювання моделі – ідеальних образів реальних об'єктів (Савченко, 2022:67).

Підтримуємо думку Л. Савченко про сутність проєктної культури фахівця творчих професій: мультисумарний нелінійний конструкт, що продукується наявністю комплексу професійно значущих знань, вмінь та навичок (психолого-фахових, педагогічних, професійних, дидактично-методичних), набутого професійного досвіду й індивідуально-особистісних якостей (етичної поведінки, інтелігентності, ерудованості, гуманно-фасиліативних рис характеру) вчителів, які в синтезі забезпечують його продуктивну взаємодію з освітнім простором, активізують професійний та особистісний акме-саморозвиток (Савченко, 2023:71).

Отже, зміст феномена «проектна культура» на сучасному етапі його наукового опрацювання можна представити таким чином: синтетичний комплекс технологічних засобів і форм відтворення інституціонально-зорованої проектної діяльності, що функційно зв'язана із підсистемами управління, прогнозування й планування і є специфічного роду виробництвом (відтворенням) проекту (документація, план, алгоритм виконання системи дій, результат), у змісті якого передбачено гіпотетичний результат дій і образ майбутнього об'єкта.

Будучи інтегральним соціально-прогресивним поняттям, що поєднує творчу діяльність суб'єктів в усіх доступних їм галузях буття, рефлексії та свідомості, на думку В. Сидоренко та А. Брехунця, проектна культура вирізняється діалектичною інтеграцією процесів «опредмечування» (відтворення цінностей, уніфікованих норм, знакових систем тощо) і «розпредмечування» (освоєння культурної спадщини); направленістю на трансформацію довколишньої дійсності; на преартикуляцію багатства історії людства у внутрішнє (індивідуально цінне) багатство особистості; на всебічний прояв і розвиток сутнісних сил суб'єктів проектування (Сидоренко, Брехунець, 2019).

Такий ракурс розгляду сутності проектно-дизайнерської культури фахівця дозволяє стверджувати, що функційне призначення цієї категорії поступово виходить за рамки суто фахових, тобто дизайнерських практик, і, все частіше, стає предметом цілеспрямованої реалізації її потенціалу в системі професійного становлення фахівців споріднених галузей – вчителів образотворчого мистецтва.

Професійна діяльність учителів мистецтва (вчителів музичного та хореографічного мистецтва, учителів образотворчого та декоративно-вжиткового мистецтва) здійснюється «за законами Краси» і має яскраво виражений естетичний та художній потенціал

Специфіканти сучасної системи підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей розглядає І. Бартенева. На думку вченої, потужний потенціал декоративно-графічного та образотворчого мистецтва у розвитку творчо-креативних якостей особистості в учнів є безсумнівним, проте дещо спірним дотепер залишається проблематика впровадження розроблених підходів до творення творчого потенціалу майбутніх учителів-митців в умовах масової-культурної мистецької освіти. Отже, на думку І. Бартеневої, проблематика розвитку креативного потенціалу майбутніх учителів мистецтва набуває особливої значущості у зв'язку із реформуванням Нової української школи (Бартенева, 2022:73).

Зважаючи на це, розглянемо специфіканти професійної діяльності вчителів мистецтва, аналізуючи методологічні та наукові напрацювання В. Орлова, який влучно і точно репрезентував їх.

На думку В. Орлова, вчителі мистецтва є виокремленою категорією фахівців освітньої галузі, предметом і концептуальним «ядром» діяльності яких є формування і розвиток художньо-естетичної культури та мистецько-художньої компетентності зростлого покоління засобами всіх видів, жанрів та стилей мистецтва (Орлов, 2010:52).

Розмірковуючи над значенням дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва А. Ткаченко правомірно стверджує, що їм має бути притаманні інтегративні властивості, що ґрунтуються на міждисциплінарних, структурованих та систематизованих знаннях, різношарових уміннях (генерувати інноваційні ідеї, проектувати, конструювати та структурувати тощо), здатності реалізовувати мистецький потенціал технічної естетики на практиці для успішної мистецько-художньої, образотворчої, прикладної та дизайнерської діяльності, рефлексійне усвідомлення відповідальності за її культуротворчі результати (Ткаченко, 2018).



Потенціал дизайнерської творчості в межах професійної діяльності вчителів образотворчого мистецтва А.Ткаченко описує таким чином: професійна художньо-педагогічна діяльність учителя образотворчого мистецтва спрямовується на сприйняття, відтворення й інтерпретацію певного художнього образу за допомогою арсеналу й мануалу технічної естетики (Ткаченко, 2017:81).

Екстраполюючи розуміння сутнісних ознак проєктно-дизайнерської культури на специфіку професійної діяльності вчителів мистецтва сформулюємо визначення спеціального конструкту – «проєктно-дизайнерська культура вчителів образотворчого мистецтва».

**Проєктно-дизайнерська культура вчителя образотворчого мистецтва** є особистісно-професійним конструктом, що продукується художньо-педагогічним, мистецьким та дизайнерським світоглядом педагога-художника; інтегрує в собі різноманітні види операцій мислення (когніції, елементи інтелектуальної активності), що зконцентровані на планування, розроблення і реалізацію спеціального проєктного задуму (проєктної ідеї) та дизайнерської концепції; передбачає здатність ухвалювати оптимальні рішення в межах проєктно-творчих задач, добір адекватних матеріалів та способів віддзеркалення та візуалізування, конструювання та реалізації, планування та прогнозування проєкт-ескізу (дизайн-проєкту) в професійній художньо-педагогічній діяльності з урахуванням специфікантив проєктної ситуації, засобів художньо-естетичної виразності та потенціалу технічної естетики.

Вчитель образотворчого мистецтва, в якого сформована проєктно-дизайнерська культура зможе збагатити площину художньо-педагогічної діяльності в закладах освіти за такими параметрами: здатність здійснити функційний, композиційний та ергономічний аналіз естетично-художніх об'єктів і просторово-предметного середовища; здатність до використання графічних та пластичних засобів для розв'язання творчих завдань, що

пов'язані з проектуванням об'єктів довколишнього середовища (відтворювати ескізи, малюнки, розгортки, макети); здатність до застосування арсеналу технічної творчості в процесі проектно-художньої та образотворчої діяльності; здатність до застосування методології сучасного біодизайну, ергодизайну, етнодизайну, екодизайну, методів трансформування, реконструкції, декомпозиції, модульного проектування, комбінаторних прийомів у процесі створення художніх та естетичних об'єктів; здатність до використання комп'ютерних графічних програм для розв'язання проектно-художніх та мистецьких завдань; здатність до актуалізації власної творчої позиції, фантазії, художньо-естетичного ставлення, самостійність у розробленні художніх та дизайнерських проєктів.

За логікою нашого дослідження, проектно-дизайнерську культуру вчитель образотворчого мистецтва має реалізовувати, збагачуючи площину художньо-педагогічної діяльності в школі елементами проектної діяльності дизайнерського спрямування.

Для подальшого розуміння зв'язаності цих складних категорій надамо визначення такої діяльності.

Проектна діяльність дизайнерського спрямування в системі роботи вчителя образотворчого мистецтва може бути потлумачено як синтез методології, процесу і результату художньо-технічного проектування дизайн-продуктів, орієнтований на досягнення відповідності створюваних об'єктів потребам людини – утилітарним та естетичним.

Своєрідність проектної діяльності дизайнерського спрямування вбачаємо в відтворенні фахівцем об'єктів дизайну, що синтезують практично-утилітарні та художньо-естетичні константи, інтегрують дихотомію користі/краси. Завдяки залученню майбутніх педагогів-художників до проектної діяльності дизайнерського спрямування відбувається формування та фундаменталізація вмій здійснювати проектну роботу зі стилеутворення, формуються навички: планування, конструювання

та реалізації проєктів з застосуванням графічних концептів і способів їхньої варіативного відтворення; формоутворення знаково-символьних систем, мультिवаріантних алгоритмів композицій, стильових систем, піктографічних зображень і методів інформаційно-комунікаційної взаємодії, розв'язанні творчих завдань за принципами архітектоніки, композиції, конструктивності .

Потенціал проєктної діяльності дизайнерського спрямування впливає на розвиток естетичних смаків, естетичних ідеалів, естетичних почуттів, естетичної культури та естетичної свідомості студентів, що в перспективі трансформуватиметься у їхню підготовленість до транслявання отриманих установок та світогляду.

В змістових лініях проєктів дизайнерського спрямування здійснюється синтез інтелектуального, креативного, творчого, естетичного та художнього пізнання педагогом довколишнього світу. Проєктна діяльність дизайнерського спрямування в системі художньо-педагогічної діяльності вчителя має передбачати: осмислення культуротворчої ролі художніх образів дизайну у змістовому наповненні проєктів; виявлення емоційно-ціннісного потенціалу образів образотворчого мистецтва у процесі створення проєктів; створення цілісної художньо-змістової лінії проєктів з рівноцінним інтелектуальним (теоретичним) та художньо-естетичним впливом.

Зануримось глибше в алгоритми структурування дизайнерської культури та проєктної культури, що допоможе зафіксувати зміст проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Компоненти проєктної культури дизайнерів розкрив ґрунтовно Л. Оршанський.

На думку Л. Оршанського, проєктна культура фахівця є синтезом матеріальних і духовних цінностей, обізнаності з етапами і стадіями процесу проєктування, комплексу креативно-творчих якостей та здібностей фахівця. Цінностями, що детермінують сформованість проєктної культури вчений

називає ті, що регулюють професійну діяльність та впливають на світоглядну позицію фахівця-митця. Водночас, технологічний компонент проєктної культури детермінується сукупністю знань з технологій художнього проєктування, навичками моделювання і макетування, практичним досвідом реалізації дизайн-ідей та становить основу дизайнерської діяльності. Технологічний компонент виконує роль функції перетворення довколишньої дійсності на засадах проєктування з урахуванням соціально-економічних, культурологічних художньо-естетичних й інших принципів. Насамкінець особистісний компонент проєктної культури майбутніх фахівців виступає внутрішнім фактором розвитку проєктної культури фахівця-дизайнера, що вможливує опанування професійного дизайнерського світогляду, мислення проєктними образами, проєктні знання щодо використання принципів і методології дизайн-діяльності. Саме технологічний компонент віддзеркалює направленість особистості на реалізацію креативного потенціалу у художньо-проєктній творчості, актуалізує процеси пізнання закономірностей та принципів проєктування та формоутворення у процесі професійної діяльності, маркує інтерес до художньо-проєктних дисциплін тощо (Оршанський, 2021:67).

На думку І. Артем'євої, проєктна культура є професійно значущою рисою особистості вчителя мистецтва, що включає активне позитивне ціннісне ставлення фахівця до проєктної діяльності, систему стійких знань професійного характеру, умінь і навичок проєктного спрямування, інтенцію до трансформації педагогічної дійсності та покращення власних проєктних здібностей. Репрезентоване таким чином І. Артем'євою тлумачення концепта «проєктна культура» дозволяє говорити про його сутність за допомогою сукупності трьох синтетично-зумовлених компонентів, а саме: ціннісно-орієнтовного, практико-діяльнісного та особистісно-творчого. На думку І. Артем'євої, ціннісно-орієнтовний складник проєктної культури уналежнює систему цінностей, що врегульовують професійно-педагогічну діяльність

вчителя мистецтва. У ході професійної підготовки майбутнього педагога-художника до проєктної діяльності саме цей компонент реалізує функцію освоєння загальнокультурних та професійно-зумовлених цінностей, є специфічним освітнім орієнтиром у ході формування світоглядної позиції, ідеалів, правил та норм. Практико-діяльнісний складник, продовжує авторка, деанонімізує опанування системою засобів реалізації проєктної діяльності дизайнерського спрямування. Для майбутнього педагога-митця значущим є оволодіння такими проєктними діями, як: конструювання, планування, генерування ідей, реалізація задуманого, прогнозування, мистецьке та навчальне проєктування. Акме названої системи, на думку І. Артемьєвої, складає базис його конкретно-предметної діяльності, є одним із маркерів рівня його художньо-педагогічної культури взагалі. Особистісно-творчий складник, на думку І. Артемьєвої, віддзеркалює проєктну культуру педагога-художника як нетривіальний вектор реалізації персональних особливостей фахівця, що дозволяють йому здійснювати художньо-творчу проєктну діяльність, що віддзеркалюється варіативністю, винахідливістю, вміннями генерувати нестандартні ідеї, сміливістю, ініціативністю, нетрадиційністю рішень тощо. На думку вченої сформованість проєктної культури презюмує сформованість її компонентів, що має відбуватися в ході професійного навчання проєктної діяльності. Саме проєктній діяльності майбутніх учителів-митців, підсумовує дослідниця, властивий педагогічний потенціал, адже, будучи системно-комплексною роботою, паралельно із відтворенням проєктів вона забезпечує освоєння студентами нових знань, формування інноваційних уявлень, появу нових смислів (Артемьєва, 2024).

Сфокусуємо увагу на думці Л. Оршанського про те, що ключовим компонентом проєктної культури виступає професійний дизайнерський світогляд, що детермінує якість фахової підготовки майбутнього фахівця з дизайну. Дизайнерський світогляд, на думку Л. Оршанського, базується на усвідомленні дизайну як методології формування способу життя, способу

виховання мистецького та естетичного смаку, є механізмом турботи про здоров'язбереження, комфортні умови життя людини й захист природного довкілля, механізмом творення гармонійного довколишнього середовища (Оршанський, 2021).

Структурну організацію дизайнерської культури вчителів образотворчого мистецтва презентувала О. Чекалова.

На думку вченої, дизайнерська культура є складним особистісним утворенням, що синтезує мотиваційний компонент дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва (настанови, інтереси, запити, потреби, позитивне ціннісне ставлення, сформовані ціннісні орієнтації); когнітивно-технологічний компонент: знання (теоретичні, фахові, технологічні, культурологічні) і вміння (організаційно-планувальні, конструктивні, організаційні); особистісний компонент (індивідуальні якості особистості вчителя образотворчого мистецтва, професійні якості особистості педагога-художника); рефлексивний компонент (самооцінка вчителя та його рефлексійна позиція) (Чекалова, 2017).

Як бачимо, компонентна структура О. Чекалової та Л. Оршанського концептуально схожі.

На думку О. Євтушенко, дизайнерська культура вчителя образотворчого мистецтва має синтетично-комплексний характер і може бути репрезентована: знаннями мистецьких цінностей; активною творчою діяльністю в художньому проектуванні предметів просторово-предметного оточення і моделюванні довколишньої дійсності; синтезом матеріальної та духовної культури; специфічними якостями особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Процес формування дизайнерської культури в майбутніх учителів образотворчого мистецтва, на думку О. Євтушенко, вимагає фундаментальної дизайнерської підготовки, направленої на розвиток професійної компетентності (здатності і готовності до самоудосконалення, самоактуалізації та саморозвитку; уміння самостійно

розв'язувати нестандартні художньо-творчі та креативно-дизайнерські завдання за допомогою проектування); соціокультурної компетентності (віддзеркалення вимог етики та естетики) (Євтушенко, 2017).

До структурної організації художньої культури майбутнього дизайнера С. Шабельник відносить:

- ціннісно-мотиваційний компонент, як комплекс цінностей, позитивного ставлення на рівні переконань майбутнього дизайнера до художньо-творчої діяльності (запити, настанови, потреби, прагнення, ціннісні орієнтації, переконаність у необхідності формування художньої культури, цінності, аксіосвідомість, ціннісна поведінка, позитивне ціннісне ставлення, ціннісні спрямованості особистості);
- індивідуально-особистісний компонент, як синтез особистісних, професійно-значущих властивостей та якостей майбутнього фахівця, що продукують здійснення ефективної художньо-творчої діяльності, зростанню особистісного потенціалу;
- діяльнісно-когнітивний компонент, як комплекс, що детермінує сукупність знань, навичок і умінь, що забезпечують здійснення художньої діяльності (загальна ерудиція, суспільно-політичні, спеціальні наукові, психологічні знання) (Шабельник, 2012:102).

З опорою на думку провідних учених галузі художньо-педагогічної освіти, технічної естетики, дизайн-освіти та проектування визначаємо такі компоненти проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

*Гносеологічно-настановний компонент* проектно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва маркує аксіологічний вимір педагога-художника, його інтенції на збагачення художньо-педагогічної діяльності елементами проектувальної та дизайнерської роботи на засадах системної обізнаності із мануалом, арсеналом і функціоналом проектної діяльності в координатах технічної естетики та педагогіки; віддзеркалює

світоглядне ставлення педагога до проектно-дизайнерської діяльності в межах образотворчої дидактики.

*Технологічно-фаховий компонент* проектно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва репрезентує компетентнісно-базований профіль підготовленості до проектної та дизайнерської діяльності в межах художньо-педагогічної освіти; віддзеркалює інструментально-реалізаційно-практичні та операційно-інструментальні ресурси вчителя, що вможливають збагачення образотворчої дидактики потенціалом технічної естетики та проектування.

*Світоглядно-інтеграційний компонент* проектно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва маркує світоглядні устрій естетичної, художньо-педагогічної, мистецької свідомості педагога-художника, його позитивне ставлення на рівні переконань до збагачення художньо-педагогічної освіти потенціалом проектної діяльності дизайнерського спрямування.

Систематизація наукових позицій сучасних вчених та провідних фахівців галузі дизайну дозволяє стверджувати, що проектно-дизайнерська культура є найвищим рівнем розвитку проектних, дизайнерських та художньо-творчих потенцій педагога-митця в результаті спроектованого об'єкту (відповідно основ методології технічної естетики) як особливий тип культури професійного (художньо-педагогічного) мислення. В розрізі професійної діяльності вчителів образотворчого мистецтва проектно-дизайнерська культура має неабияке значення зважаючи на трансформаційні перетворення як змісту професійної підготовки майбутніх педагогів-художників, так і векторів їх підготовки до майбутньої професійної діяльності в галузі сучасного мистецтва.



### **1.3. Наукове обґрунтування педагогічних умов та методологічних підходів до формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Перед тим, як визначати педагогічні умови формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, слід визначити методологічні та термінологічні параметри категорії «умова».

Словник української мови репрезентує категорію «умова» як спільну (взаємну) усну чи письмову «домовленість» про що-небудь, певну угоду, спільний договір; комплекс обставин, специфікантив реальної дійсності, в координатах яких відтворюється що-небудь; комплекс правил, що вже існують або цілеспрямовано встановлені в тій чи тій галузі життєдіяльності, що продукують нормальну роботу чого-небудь (Словник, 2000).

Філософський енциклопедичний словник категорію «умова» репрезентує як узаємозв'язок між явищем та низкою факторів, завдяки яким явище спонтанно виникає чи існує (Філософський словник, 2002).

На думку А. Семенюка, принципово важливою властивістю/якістю умови є те, що поза цілеспрямованої діяльності людини вони не здатні сформувати «нову дійсність», а лише вможливають появу нової речі як спеціально зумовленої. Автор стверджує, що умови не детермінують змістової сутності речі, проте суттєво впливають на способи її існування та призначення (Семенюк, 2019:4).

У наукових розвідках А. Литвина, умова розтлумачується як причина, низка чинників, засобів, під впливом яких здійснюється розвиток особистості (Литвин, 2014). В розрізі дисертаційного дослідження така позиція є правомірною, адже саме педагогічні умови формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва мають бути направлені на розвиток креативних та творчих здібностей майбутніх

педагогів-художників, естетичного та дизайнерського потенціалу особистості майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

За позицією А. Литвина, умови, що зазвичай використовуються в науково-педагогічних дослідженнях характеризуються, найчастіше, як специфіканти та параметри організації освітнього процесу чи освітнього середовища закладу освіти, що детермінують (здійснюють суттєвий вплив) на процеси формування та розвитку особистості майбутнього фахівця, вможливають їх оптимізацію, модернізацію та вдосконалення шляхом реалізації нових парадигм освіти, застосування експериментальних педагогічних чи освітніх методик, сучасних інноваційних моделей чи технологій, упровадження ефективного педагогічного досвіду підготовки майбутніх фахівців (Литвин, 2014:12).

Отже, у загальнонауковому значенні педагогічні умови є системою зовнішніх (тобто тих, що не залежать від концептуальної сутності та параметричного змісту досліджуваного явища) обставин, спеціально організованих заходів, інноваційних технологій, спеціальних експериментальних методичних прийомів організації освітнього процесу чи конструювання освітнього середовища, що забезпечують розв'язання поставленого дослідницько-педагогічного завдання чи досягнення конкретної експериментально-дослідницької мети.

Розгортаючи думку про сутність категорії «умови» та додаючи до них характеристику «педагогічні», А. Литвин кваліфікує їх як синтез спеціально спроектованих генералізувальних факторів впливу на зовнішні та внутрішні специфіканти освітнього простору, особистісні (індивідуальні, персональні) параметри всіх його суб'єктів. На думку автора, педагогічні умови мають сприяти системній цілісності процесу навчання, виховання в освітньому просторі закладу освіти в кореляції з вимогами соціуму, запитів ринку працевлаштування, забезпечувати усебічний гармонійний розвиток особистості майбутніх фахівців, продукують сприятливі потенційні

можливості для розкриття індивідуального потенціалу, врахування потреб особистості майбутнього фахівця, формування загальнолюдських та загальноцивілізаційних цінностей, професійно значущих якостей, ключових (базових) кваліфікацій, загальних та фахових компетентностей (Литвин, 2014:19).

З урахуванням визначеного вище, *педагогічними умовами формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва* будемо розуміти у дисертації комплекс генералізованих, спеціально зорганізованих (організаційних, дидактичних, виховних, розвивальних) обставин, чинників, специфікантив освітнього простору закладу вищої педагогічної освіти, що забезпечують готовність майбутніх учителів образотворчого мистецтва до проєктної діяльності дизайнерського спрямування на засадах сформованого синтезу гносеологічно-настановного, технологічно-фахового та світоглядно-інтеграційного компонентів проєктно-дизайнерської культури.

На нашу думку, педагогічні умови формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва мають розроблятися на ґрунті комплексності, цілісності, логічності та етапності педагогічних заходів щодо оптимізації та вдосконалення системи професійної (фахової, психолого-педагогічної, загальнокультурної, мистецької, естетично-творчої) підготовки майбутніх педагогів-художників, що забезпечить підвищення якості художньо-естетичної та дизайнерсько-технічної підготовки, формування конкурентоспроможності майбутнього педагога на ринку праці завдяки розвитку проєктно-дизайнерської культури, оновлення змісту художньо-естетичної та образотворчої підготовки за допомогою освітніх інновацій.

Отже, педагогічні умови формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва спрямовують освітній процес педагогічного університету не лише на оволодіння художньо-образотворчими знаннями, вміннями, але й на актуалізацію естетичної,

художньо-педагогічної, мистецької, дизайнерської аксіосфери майбутніх педагогів-художників, концептуалізацію естетичної та мистецької світоглядної настанови, розвиток креативно-творчих здібностей особистості майбутнього вчителя, що сприяє подальшій самоактуалізації в площині проєктно-дизайнерської діяльності.

Продуктивними для визначення педагогічних умов формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва є розмисли Л. Кондрацької, яка дослідила специфіканти вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти. Авторка до цієї системи включає і культурологічну підготовку майбутніх педагогів-митців, що ґрунтується на закономірностях філософської антропології, герменевтичної методології та філософії, педагогічної епістемології, художньої та естетичної культури як «форми реалізації смислу буття, сконструйованої засобами сущого» (Кондрацька, 2017:67). Наукиня процес культурологічної підготовки майбутніх учителів мистецтва зорієнтовує на формування антропологічної культури, як інтеграційної особистісної якості, що еволюціонувала внаслідок ініційованих людиною активних перетворень інтелектуальної, енергійної, телематичної сфер, завдяки чому здійснюється реалізація людської сутності у метафізичному феноменологічному вимірі (Кондрацька, 2017:67).

З-поміж педагогічних умов становлення і розвитку антропологічної культури майбутніх учителів мистецтва дослідниця виокремлює: забезпечення персональної осмисленості майбутнім фахівцем базових (фахових) знань із філософії, культурології, релігієзнавства, мистецтвознавства, педагогіки (основ дидактики та теорії вихованні і розвитку учнів), психології; забезпечення афективності особистісного переживання особистістю фрустраційної ситуації «знаючого незнання», як духовної недосконалості; актуалізація художньо-естетичного інформаційного типу психіки з метою вживання методів вірогіднісної уяви;

детермінованість мистецької та художньої комунікації (як сугестії) феноменологічною стратегією та моделями художньо-естетичного сприйняття (цитовання авторської термінології Кондрацької).

На думку А. Семенюка, ефективність фахової підготовки майбутніх фахівців з дизайну детермінується розвитком їхніх креативно-творчих здібностей, що вможливають самостійне розв'язання практичних завдань художньо-естетичної діяльності. Саме креативний та творчий потенціал особистості сприяє розвитку позитивної настанови та мотивації до майбутньої художньо-педагогічної діяльності. Отже, володіння творчою уявою, креативним «інсайтом», художньо-естетичним смаком, уявою та фантазією є важливою передумовою для майбутнього фахівця мистецького та дизайнерського профілю (Семенюк, 2019:4).

Наукиня О. Фурса наголошує на тому, що формування художньої культури майбутніх фахівців з дизайну детермінується змістом образотворчого, декоративно-вжиткового, декоративно-прикладного мистецтва, у фундаменті якої міститься досвід, традиції минулого часу, модерні ідеї та способи естетичного вираження предметно-просторових форм, значущих для розвитку проєктної та дизайнерської творчості, від вимог дизайнерських інституцій, соціуму до фахової компетентності фахівців з дизайну. Авторка доводить, що дисципліни фахового спрямування (живопис, креслення, графіка, скульптура, композиція, матеріалознавство, кольорознавство) забезпечують належний рівень сформованості просторово-образного мислення, креативних та творчих якостей особистості майбутнього фахівця з дизайну (Фурса, 2005:113).

У наукових розмислах З. Макара доведено, що оволодіння майбутніми фахівцями теоретичними засадами дизайнерської діяльності є недостатнім для ефективного опанування даного виду мистецтва. Дослідник зауважує, що для розвитку професійних дизайнерських умінь має сенс застосувати та реалізувати такі ресурси:

- вправи, що орієнтовані на формування художньо-образного мислення, креативної та творчої уяви, фантазії, здатності до нелінійних асоціацій;
- вправи на актуалізацію та закріплення опанованих засобів композиції, формування уявлень майбутніх фахівців про функційну роль цих способів в художньо-образному «устрої» авторського мистецького твору;
- вправи, орієнтовані на формування просторово-образного мислення, умінь моделювати тривимірні об'єкти;
- завдання, орієнтовані на освоєння елементарних методів проєктування нескладних за конструкцією виробів, оволодіння засадами конструкційно-пластичного аналізу форми, формування здатності конструювати об'єми і форми у гармонійній і системній єдності, цілісного пластичного сприйняття, опанування основ фахової проєктної графіки тощо (Макар, 2014: 109).

3-поміж провідних організаційно-педагогічних умов формування професійних якостей та практичних умінь майбутніх дизайнерів З. Макар виокремлює: використання методів, засобів та прийомів, орієнтованих на формування художньо-образного мислення, творчої уяви та фантазії, розвиток креативно-творчого потенціалу здобувачів освіти; застосування інноваційних педагогічних технологій для розвитку фахових компетентностей майбутніх дизайнерів, що вможлиблює відповідність запитам сучасного виробництва, інтенсифікацію освітнього процесу, розв'язання низки проблем матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу; забезпечення стійкої мотиваційної настанови майбутніх фахівців до творчої самореалізації шляхом участі в конкурсах і виставковій діяльності, що забезпечує самореалізацію здобувачів освіти, розвитку їхньої потреби до професійного акме-саморозвитку (Макар, 2014).

В розрізі визначення педагогічних умов формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва

продуктивною є думка автора про засоби реалізації педагогічних умов. Для впровадження першої педагогічної умови З. Макар пропонує використовувати творчі вправи репродуктивного характеру, проблемно-евристичні, художньо-композиційні, проєктні, макетні методи та прийоми навчання. Другу педагогічну умову, за твердженням З. Макара, доцільно реалізувати за допомогою активізації інноваційних педагогічних технологій навчання (проєктні освітні технології, інформаційно-комунікаційні педагогічні технології, елементи контекстного навчання). Третя педагогічна умова може бути реалізована завдяки активній участі здобувачів освіти у конкурсах, виставках тощо (Макар, 2014:110)

Влучно і точно сформулював педагогічні умови і засоби формування проєктної культури майбутніх дизайнерів Л. Оршанський. На думку автора, процес формування проєктної культури майбутніх дизайнерів є складним і неперервним і взаємоузгоджений рухом двох суб'єктів освітнього процесу, що детермінується, з одного боку, активністю, чуттєвістю та гнучкістю студентів, а з іншого боку – професіоналізмом, професійним досвідом, креативністю і педагогічною мобільністю викладача. Дослідник наголошує на тому, що навчально-проєктна діяльність здобувачів освіти має бути націлена на розширення так званого професійного дизайнерського світогляду, на розвиток креативних здібностей, просторово-образного мислення і просторової уяви, розвиток умінь конструювати та обстоювати власні ідеї у формі проєктів, репрезентувати кінцевий результат у готовому дизайн-продукті (Оршанський, 2021).

Прогнозованими результатами формування проєктної культури майбутніх дизайнерів, за позицією Л. Оршанського, в освітньому процесі навчально-проєктної діяльності творчого характеру із застосуванням новітніх можливостей навчального проєктування є, по-перше, покращення якості професійної дизайн-освіти; по-друге, відповідальне свідоме позитивне ставлення майбутніх фахівців до професійно-зорієнтованих дисциплін і

безпосередньо до процесу дизайнерського проектування; по-третє, застосування здобувачами освіти принципів формування проектної культури та методології художньо-творчого проектування в навчанні і квазіпрофесійній діяльності; по-четверте, розвиток професійного дизайнерського світогляду, розвиток індивідуальних якостей і досягнення належного рівня проектної майстерності (Оршанський, 2020).

Отже, за твердженням Л. Оршанського, засадничими педагогічними умовами для формування проектної культури є такі: 1) залучення майбутніх фахівців до феноменологічних цінностей проектної культури шляхом стимулювання пізнавального інтересу до проектної діяльності, забезпечення потреби в повноцінному засвоєнні фахових знань, умінь, засобів художньо-проектної діяльності на індивідуально-творчому рівні; 2) переорієнтація теорії та практики професійної підготовки на соціокультурологічний, особистісно-діяльнісний, технологійний, компетентнісний підходи в процесі навчання в закладі вищої освіти; 3) спільна творча діяльність викладачів і студентів у процесі продукування дизайн-об'єктів, їхня активна та продуктивна взаємодія, у межах якої викладач посідає роль наставника, фасилітатора, модератора, що дидактично і психологічно майстерно скеровує проектну діяльність студентів у потрібне русло (Оршанський, Долиновська, 2010)

На думку Ю. Якімця, педагогічними умовами формування проєктувальних умінь у майбутніх фахівців у процесі вивчення професійно-зорієнтованих дисциплін можуть бути визначені такі: розвиток позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх фахівців до подальшої креативно-творчої проектної діяльності; неперервність, наступність, взаємоузгодженість і взаємозв'язок інформаційно-теоретичної підготовленості і практичних проєктувальних умінь студентів; опанування комплексом проєктувальних умінь шляхом використання спеціалізованих інформаційно-комунікаційних технологій; інтеграція професійно-



зорієнтованих і проєктувальних умінь у ході виконання кваліфікаційної роботи (Якімець, 2015:179)

На думку М. Наконечної, розвиток проєктної компетентності майбутніх фахівців в процесі вивчення професійно-зорієнтованих дисциплін досягається реалізацією таких педагогічних умов: формування мотиваційної настанови (престижність та прогнозована затребуваність професії на ринку праці, усвідомлення значущості та відповідальності в професії; активізація формування проєктної компетентності майбутніх фахівців через модифікацію змісту фахових дисциплін; реалізація та застосування ефективних технологій, методик та педагогічних інновацій в освітній процес) (Наконечна, 2022:134)

На думку М. Кравченко, педагогічними умовами підготовки майбутніх фахівців з дизайну можна назвати: оновлення змісту підготовки майбутніх фахівців-дизайнерів до управління проєктами, що полягає в упровадженні змістових модулів і тематики з проблематики управління проєктами (фундамент управління проєктами в дизайні, так званий «життєвий цикл» проєкту, аналіз проєктів в галузі дизайну, SMART та SWOT аналіз проєктів, управління ризиками та їх запобігання, управління бюджетом, часом та ресурсами проєкту, виконання проєкту та його цілей) (Кравченко, 2024:144).

За твердженням С. Купчак, педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів до застосування проєктних технологій можна визначити: формування свідомого позитивного ставлення майбутніх учителів до професійної проєктної діяльності та активізація мотивації майбутніх педагогів до застосування проєктних технологій; розширення бази знань студентів про проєктні технології навчання та їх використання в системі освіти; формування вмінь використовувати проєктні технології на засадах реалізації технологічного підходу; залучення майбутніх педагогів до самостійної науково-дослідницької діяльності із розроблення власних освітніх проєктів (Купчак, 2023:124).

З опорою на думку провідних вчених галузі дизайну та фахівців із використання проєктних технологій в галузі мистецтва, художньо-педагогічної освіти та технічної творчості визначаємо *педагогічні умови, що забезпечують формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва:*

- поглиблення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва про феноменологію проєктно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією по сутність та типологію проєктів дизайнерського спрямування.
- розширення досвіду проєктної діяльності дизайнерського спрямування майбутніх педагогів-художників.
- орієнтація теорії і практики підготовки майбутніх педагогів-художників на концептуалізацію світоглядної настанови на проєктну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті.

Педагогічну умову формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва *«поглиблення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва про феноменологію проєктно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією по сутність та типологію проєктів дизайнерського спрямування»* визначаємо як комплексний процес набуття майбутніми педагогами-художниками системної обізнаності із функціоналом, типологією та функційної роллю проєктів дизайнерського спрямування; формування комплексу фундаментальних знань про концептуальну сутність проєктно-дизайнерської культури в професійному становленні педагога-художника; створення передумов для формування навичок конструювати проєктну діяльність дизайнерського спрямування у площині художньо-естетичного виховання.

Знання і вміння лише тоді є дійовим апаратом мислення, коли у свідомості того хто навчається (студента) вони зорганізовані в систему

взаємозв'язаних понять. Саме від послідовності їх опанування (одночасно з врахуванням психологічних і педагогічних вимог до процесу освоєння) залежить систематизація знань. Таким чином, систематизація знань є засобом підвищення ефективності процесу навчання.

На нашу думку, створити знаннєвий «фонд» майбутніх педагогів-художників зі специфічною професійно-значущою інформацією про своєрідність використання потенціалу проєктної діяльності дизайнерського спрямування в системі художньо-педагогічної дидактики в межах традиційного навчання неможливо. Отже, слід ввести в систему навчання майбутніх педагогів-художників додатковий навчальний етап – лекції, лекції-презентації, систему інформаційно-довідникового ознайомлення, що підпорядковується єдиному інтеграційному змісту.

Поглиблення знань майбутніх педагогів-художників видається значущим в контексті формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва через те, що їхня чинна система підготовки майже не віддзеркалює дизайнерського контенту. Більше того, проєктування в його системному розумінні використовується лише як «механізм» та засіб художньої підготовки.

Отже, в межах першої педагогічної умови формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх педагогів-художників слід забезпечити:

- лексичну фіксацію та мовну об'єктивацію концептів «проєкт», «проєктування», «проєктна діяльність», «дизайн-продукт»;
- збагачення категорійно-термінологічного апарату майбутніх педагогів-художників феноменом «проєктна діяльність дизайнерського спрямування»;
- висвітлення міждисциплінарного ґрунту категорії «проєктно-дизайнерська культура»;
- упорядкування мистецького тезаурусу майбутніх педагогів-художників з акцентом на потенціал дизайн-проєктування;

➤ активізація стійкої позитивної настанови майбутніх учителів образотворчого мистецтва на застосування потенціалу дизайн-проектування у художньо-педагогічній діяльності.

Отже, впровадження першої педагогічної умови формування проектно-дизайнерської культури майбутніх педагогів-художників має забезпечити подолання фрагментарності знань майбутніх педагогів-художників про сутнісні ознаки та естетичний потенціал проектно-дизайнерських практик в площині образотворчої дидактики; фундаменталізація знань майбутніх педагогів-художників про лексикон, типологію, феноменологію проектно-дизайнерської діяльності дизайнерського спрямування, методологію конструювання дизайн-проектів; активізування пізнавального інтересу майбутніх учителів образотворчого мистецтва на збагачення площини художньо-педагогічної діяльності варіативами дизайн-проектування.

Педагогічну умову формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва *«розширення досвіду проектно-дизайнерської діяльності майбутніх педагогів-художників»* визначаємо як процес, що забезпечує набуття майбутніми педагогами-художниками вмінь компетентного планування, організації та реалізації проектно-дизайнерської діяльності в координатах художньо-образотворчої та естетично-педагогічної діяльності; набуття студентами первинного досвіду виконання творчих проектів.

Друга педагогічна умова формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва має на меті увиразнити праксеологію проектно-дизайнерської діяльності та розкриття її потенціалу в системі художньо-педагогічної творчості. Практичне включення майбутніх педагогів-художників у безпосереднє оволодіння навичками проектно-дизайнерської діяльності продукує їх самостійність та активність.

Отже, в межах впровадження другої педагогічної умови формування проєктно-дизайнерської культури слід зацентрувати увагу на такому:

- організація самостійної продуктивної діяльності студентів, що спрямована на апробацію дизайнерських, проєктних та художньо-творчих умінь;
- увиразнення проєктно-дизайнерського контенту в системі художньо-педагогічної освіти майбутніх педагогів-художників;
- вияскравлення праксеології проєктування та насичення його мистецьким та дизайнерським контентом.

Відтак, друга педагогічна умова формування проєктно-дизайнерської культури продукує: набуття майбутніми вчителями образотворчого мистецтва первинного досвіду реалізовувати проєктно-дизайнерський контент у площину художньо-педагогічної дидактики; набуття системних умінь проєктувати дизайн-продукти; формування навичок використовувати елементи дизайн-практики у методику навчання образотворчому мистецтву.

Педагогічну умову формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва *«орієнтація теорії і практики підготовки майбутніх педагогів-художників на концептуалізацію світоглядної настанови на проєктну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті»* визначаємо як процес, що зміщує світоглядні акценти майбутніх педагогів-художників на свідоме позитивне ставлення до проєктної діяльності дизайнерського спрямування, необхідності урахування потенціалу дизайн-проєктів в художньо-естетичному вихованні учнів.

У загальнонауковому форматі «настанова» є холістичним, динамічним станом готовності суб'єкта до майбутніх дій, тобто певною спрямованістю (орієнтацією) суб'єкта на певну активність, що забезпечує цілеспрямований характер відтворення конкретної діяльності по відношенню до об'єкта. В психології середини ХХ століття було введено в науковий обіг поняття

«аттітюд» («attitude» від лат. «підготовленість»), що віддзеркалює суб'єктивний (персональний) та розумовий (когнітивно-інтелектуальний) стан готовності до дій. Отже, концептуалізація світоглядної настанови майбутніх педагогів-художників саме на проєктну діяльність дизайнерського спрямування є дієвим способом формування їх стійкої професійної позиції щодо значущості проєктування для акме-становлення педагога-художника.

В межах третьої педагогічної умови формування проєктно-дизайнерської культури вважаємо доцільним забезпечити формування системного проєктно-образного мислення майбутніх педагогів-художників; формування художньо-естетичного світогляду, як основи позитивного ставлення до необхідності збагачення площини художньо-педагогічної діяльності елементами дизайн-проєктування.

Відтак, реалізація педагогічних умов формування проєктно-дизайнерської культури в майбутніх учителів образотворчого мистецтва було здійснено за такими концептуальними напрямками:

- сформувати в студентів особистісну мистецько-педагогічну парадигму, побудовану на ціннісному осягненні дизайн-проєктування як «скарбниці» інноватизації професійної художньо-педагогічної діяльності вчителя-митця;
- забезпечити організацію освітнього процесу на інтегрально-духовному рівні з опорою на творчу самореалізацію майбутніх учителів образотворчого мистецтва;
- стимулювати пошук самостійних шляхів реалізації студентами проєктно-дизайнерської культури в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

На нашу думку, специфікування педагогічних умов, що забезпечують формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва не можна здійснювати поза виокремлення так званих «методологічних підходів» до цього процесу. Акцентуємо на тому, що

поглиблення наукових уявлень про сам феномен «проектно-дизайнерська культура педагога-художника» та про вектори її формування у майбутніх учителів потребує саме визначення логіки у застосованих методах пізнання, що є основою опрацювання методології названого процесу.

Методологія, на нашу думку, є тим самим універсальним розвідувальним інструментарієм дослідницького призначення, що дозволяє здійснити фундаментальне наукове пізнання певного явища – у розрізі мети дисертаційного дослідження – процесу формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Саме методологія зорганізовує, спрямовує та регулює логіку стратегічно-дослідницького задуму, що спричинює розширення наукових уявлень про феномен проектно-дизайнерської культури, так і до удосконалення практики трансформування параметрів дослідницької уваги, фіксує вектори наукових інтерпретацій експериментальних результатів.

У загальному значенні «методологічний підхід» є загальнонауковою категорією, що віддзеркалює синтез підсистем: «принцип», «вихідні ідеї», «положення як основа дослідницького задуму».

Ми розуміємо *методологічні підходи* до формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва як інтеграційний філософський феномен міжнаукового характеру, що відтворює фундаментальний «каркас» його феноменологічних, технологічних та сенсоутворювальних контекстів проблеми; вможлиблює конструювання концепції, що розширює наукові уявлення про проектно-дизайнерську культуру педагога-художника, модель та методику її формування.

Для увиразнення методологічних уявлень про сутність процесу формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва обираємо культурологічний, аксіологічний, інтеграційний методологічні підходи.

З позиції культурологічного методологічного підходу проблема формування проектно-дизайнерської майбутніх учителів образотворчого мистецтва може бути розглянута крізь призму активної творчої самореалізації, усебічного розкриття потенцій та талантів майбутніх педагогів, де майбутній педагог, як суб'єкт творчості, виступає генератором мистецьких художніх творів, художньо-мистецьких ідей.

В рамках культурологічного підходу до формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва складові змісту професійно педагогічної та художньо-образотворчої підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва сконцентровано на розвиток індивідуальних властивостей, професійних настанов та інтересів, формування свободи вибору у художньо-педагогічній галузі, продукується культурне самовизначення майбутніх фахівців на ґрунті прийняття культурних і соціально-значущих цінностей.

На нашу думку, доцільність вибору саме культурологічного методологічного підходу до формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва підсилюється тим, що творча особистість педагога-художника є виразником культури та духовності народу, дизайнерського «скарбу» як продукта технічної естетики когорти фахівців-митців, що збережує національний та культуротворчий «код» народу, забезпечуючи зв'язок поколінь у різних концентрах, параметрах, вимірах духовно-морального життя.

На основі культурологічних положень процес формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва характеризується об'єднанням в єдину синтезовану систему знань (образотворчих, психолого-педагогічних, спеціально-фахових, проектних, дизайнерських), практичних художньо-педагогічних та проектно-дизайнерських умінь на засадах синтезу народного образотворчого мистецтва й технологій сучасного художнього виробництва. На засадах



культурологічного підходу здійснюється інтегрування змісту, різновидів професійно-теоретичної, професійно-практичної підготовки майбутніх педагогів-художників, що детермінує ефективне формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів.

На засадах культурологічного підходу в підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва у закладах вищої освіти створюються авторські школи, які що вможливають розвиток у студентів належного рівня національної свідомості, відповідальності за збереження духовно-культурної спадщини рідного народу, формування індивідуального стилю художньо-педагогічної діяльності, засобів та прийомів, способів виготовлення та оздоблення художніх виробів на основі націоментальних та етнокультурних традицій народного мистецтва, технічної естетики, дизайнерської творчості.

На нашу думку, використання потенціалу культурологічного підходу в формуванні проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачає трансформацію навчального матеріалу дисциплін фахової (образотворчої, художньої, дизайнерської) підготовки фахівців має здійснюватися на ґрунті загальнодидактичних та специфічно-дидактичних принципів: гуманізації, гуманітаризації, естетичного генерування, мистецького синтезування, культуровідповідності, екологізації в дизайні, природовідповідності в дизайні, поліхудожності, індивідуалізації і диференціації, наступності, ціннісної настанови в декоративно-вжитковому мистецтві; само детермінації особистості в проєктній діяльності дизайнерського спрямування та художньо-педагогічній діяльності, урахування регіональних специфікантів народного мистецтва в дизайнерських практиках, єдності теорії і практики в художньому розвитку педагогів-митців.

На нашу думку, актуалізація *аксіологічного підходу* до формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва зумовлюється тим, що він спричинює становлення світоглядної

настанови майбутніх педагогів на збереження культурних цінностей народу, що передаються від покоління до покоління в інтересах особистості, соціуму, держави. В межах аксіологічного підходу проблема формування проектно-дизайнерської культури майбутніх педагогів реалізується засобами пізнання аксіологічного ґрунту творчості, розвитком емоційно-почуттєвого сприйняття, переживання, ціннісного ставлення до довколишнього середовища з метою змістового та продуктивного збагачення рівня духовності нації, збереження культури, активізування соціально-значущих цінностей краси, технічної естетики, творчості, пізнання, творчої праці. Аксіологічний підхід у підготовці майбутніх педагогів-художників маркує його дотримання естетичних норм, художніх цінностей, якими послуговується фахівець під час створення проєктів дизайнерського спрямування.

На нашу думку, процес формування проектно-дизайнерської культури майбутніх образотворчого мистецтва має здійснюватись також на засадах *особистісно-зорієнтованого методологічного підходу*, що передбачає синтезування в єдиний комплекс тенденцій особистості людинотворчого уявлення про професійну підготовку до проєктної діяльності дизайнерського спрямування.

В рамках особистісно-зорієнтованого підходу сутність і зміст процесу формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва має визначити парадигма, що постулює рівноправне, творче узаємоіснування особистості майбутнього фахівця і довколишнього світу, гармонійне співіснування людини і природи, декларує пріоритет духовного «початку», якості над кількістю споживаних благ, дотримання майбутнім педагогом-художником принципів співвіднесення реальності з тими ідеальними уявленнями про довколишній світ, про себе, власну фахову діяльність, що виступають ціннісними нормами: моральними, професійними, художніми. Названі принципи орієнтують майбутнього

вчителя образотворчого мистецтва, його навчальну, первинну дизайнерську та проєктну діяльність у реальних соціокультурних контекстах.

Визначена компонентна організація проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, педагогічні умови та методологічні підходи, що забезпечують її формування в майбутніх педагогів-художників дозволяє здійснити педагогічний експеримент в синтезі діагностувального, педагогічно-формуального та прикінцево-контрольного етапів.

### **Висновки до першого розділу**

За результатами системного опрацювання міждисциплінарно-наукових, педагогічно-дидактичних та мистецько-освітніх джерел визначено сутність проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва як: особистісно-професійний конструкт, що продукується художньо-педагогічним, мистецьким та дизайнерським світоглядом педагога-художника; інтегрує в собі різноманітні види операцій мислення (когніції, елементи інтелектуальної активності), що зконцентровані на планування, розроблення і реалізацію спеціального проєктного задуму (проєктної ідеї) та дизайнерської концепції; передбачає здатність ухвалювати оптимальні рішення в межах проєктно-творчих задач, добір адекватних матеріалів та способів віддзеркалення та візуалізування, конструювання та реалізації, планування та прогнозування проєкт-ескізу (дизайн-проєкту) в професійній художньо-педагогічній діяльності з урахуванням специфікантив проєктної ситуації, засобів художньо-естетичної виразності та потенціалу технічної естетики.

Структуру проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва репрезентовано гносеологічно-настановним, технологічно-фаховим та світоглядно-інтеграційним компонентом.

Гносеологічно-настановний компонент проєктно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва маркує аксіологічний вимір педагога-художника, його інтенції на збагачення художньо-педагогічної діяльності елементами проєктної діяльності дизайнерського спрямування на засадах системної обізнаності із мануалом, арсеналом і функціоналом проєктної діяльності в координатах технічної естетики та педагогіки; віддзеркалює світоглядне ставлення педагога до проєктно-дизайнерської діяльності в межах образотворчої дидактики.

Технологічно-фаховий компонент проєктно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва репрезентує компетентнісно-базований профіль підготовленості до проєктної діяльності дизайнерського спрямування в межах художньо-педагогічної освіти; віддзеркалює інструментально-реалізаційно-практичні та операційно-інструментальні ресурси вчителя, що вможливають збагачення образотворчої дидактики потенціалом технічної естетики, дизайнування та проєктування.

Світоглядно-інтеграційний компонент проєктно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва маркує світоглядний устрій естетичної, художньо-педагогічної, мистецької свідомості педагога-художника, його позитивне ставлення на рівні переконань до збагачення художньо-педагогічної освіти потенціалом проєктної діяльності дизайнерського спрямування.

Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: поглиблення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва про феноменологію проєктно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією по сутність та типологію проєктів дизайнерського спрямування; розширення досвіду проєктної діяльності дизайнерського спрямування майбутніх педагогів-художників; орієнтація теорії і практики підготовки майбутніх педагогів-художників на

концептуалізацію світоглядної настанови на проєктну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті.

Для увиразнення методологічних уявлень про сутність процесу формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва обрано культурологічний, аксіологічний, інтеграційний методологічні підходи.

З позиції культурологічного методологічного підходу проблема формування проєктно-дизайнерської майбутніх учителів образотворчого мистецтва може бути розглянута крізь призму активної творчої самореалізації, усебічного розкриття потенцій та талантів майбутніх педагогів, де майбутній педагог, як суб'єкт творчості, виступає генератором мистецьких художніх творів, художньо-мистецьких ідей.

В межах аксіологічного підходу проблема формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх педагогів реалізується засобами пізнання аксіологічного ґрунту творчості, розвитком емоційно-почуттєвого сприйняття, переживання, ціннісного ставлення до довколишнього середовища з метою змістового та продуктивного збагачення рівня духовності нації, збереження культури, активізування соціально-значущих цінностей краси, технічної естетики, творчості, пізнання, творчої праці.

В рамках особистісно-зорієнтованого підходу сутність і зміст процесу формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва має визначити парадигма, що постулює рівноправне, творче узаємоіснування особистості майбутнього фахівця і довколишнього світу, гармонійне співіснування людини і природи, декларує пріоритет духовного «початку», якості над кількістю споживаних благ, дотримання майбутнім педагогом-художником принципів співвіднесення реальності з тими ідеальними уявленнями про довколишній світ, про себе, власну фахову діяльність, що виступають ціннісними нормами: моральними, професійними, художніми.

**Матеріали розділу відображено в таких публікаціях автора:**

Ван Цзялун. Проектно-дизайнерська культура у площині професійної діяльності вчителів образотворчого мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск №2. 2024. С.51-57.

Ван Цзялун. Педагогічні умови формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск №3. 2024. С.28-33.

Ван Цзялун. Своєрідність підготовки майбутніх учителів мистецтва до застосування проектних технологій. Матеріали X Міжнародної конференції (Одеса 18-19 жовтня 2024 р.) «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства». Т.1. – Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2024. С. 66-68.

Ван Цзялун. Специфіканти підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до проектної діяльності дизайнерського спрямування. Матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції «*Cultural and artistic processes in the context of the European scientific space*», 26-29 листопада 2024 р., Валенсія, Іспанія. С.218-221.

Ван Цзялун. Роль проектної культури у становленні сучасного дизайнера. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «*Інновації у проектуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі*» (Одеса, 20-22 травня 2024 року). Університет Ушинського, 2024. С.176-179.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНО-ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Розділ присвячено експериментальній апробації гіпотези дослідження.

Схарактеризовано категорії педагогічного експерименту: «критерій», «показник», «рівень».

Спираючись на розуміння основних експериментальних механізмів описано критерії та показники сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Відповідно до особливостей критеріїв та показників сформованості проєктно-дизайнерської культури схарактеризовано рівні сформованості досліджуваного конструкту.

Презентовано розуміння сутності процесу моделювання методологічно-педагогічному значенні та накреслено вектори змодельованого процесу формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у закладах вищої педагогічної освіти.

Моделювання процесу формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх педагогів-художників описано в синтезі із методикою формування досліджуваного явища. Репрезентовано методику формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва як реалізаційний механізм процесу формування досліджуваного явища.

Описано етапи формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх педагогів-художників із ілюстративними прикладами.

Описано математичну обробку експерименту, що доводить ефективність розробленої моделі та методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

## 2.1 Критеріально-рівневий підхід до організації діагностування рівнів сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Логіка організації процесу формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці детермінується насамперед компонентною структурою явища. Для того, щоб здійснити вимірювання початкового та прикінцевого станів сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх педагогів-художників (відповідно: до та після впровадження педагогічних умов) слід визначити та науково обґрунтувати критерії та показники сформованості явища, що віддзеркалюють маркери гносеологічно-настановного, технологічно-фахового та світоглядно-інтеграційного компонентів.

Передусім, визначимось із феноменологію понять «критерій» та «показник».

В енциклопедичних виданнях *критерій* (від грецького слова «*kriterion*» – міра/мірило аналізу) потрактовують як певну ознаку, на ґрунті якої здійснюють оцінювання в ході аналізу, здійснюють детермінацію чи класифікацію; розтлумачують як маркер для визначення, аналізу, оцінювання предметів або явища.

У загальнопедагогічному сенсі критерій є ознакою/підставою, на ґрунті наявності/відсутності якої ми маємо змогу оцінити певне явище, або класифікувати його за різними параметрами. Отже, визначення критеріїв і показників сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва набуває першочергового значення.

За наявністю спеціально-розробленої системи критеріїв сформованості явища можна скеровувати процедури оцінювання педагогічних процесів і феноменів. Лише за наявності/відсутності таких критеріїв можна зробити



висновок про прогнозовані (бажані, найкращі) результати педагогічного впливу на педагогічні явища.

На думку А. Семенюка, критерій віддзеркалює найзагальнішу концептуально-сутнісну ознаку, на ґрунті якої дослідники здійснюють оцінювання, порівняльний аналіз реальних педагогічних явищ. У свою чергу, ступінь вираження, якісно-кількісну сформованість, визначеність критерію обґрунтовують за низкою конкретних «показників», для яких характерною є низка ознак (Семенюк, 2018:83).

У ході організації експериментального дослідження критерії мають відповідати (задовільняти) декільком конкретним вимогам. Критерії та показники мають бути об'єктивними та об'єктивованими (у міру потенційної можливості в педагогічних, тобто «уявних» експериментах), сприяти об'єктивному оцінюванню досліджуваного явища недвозначно, адекватно, за допомогою валідних методів, тобто оцінювати саме те, що експериментатор-дослідник хоче оцінити. Водночас, критерії та показники досліджуваного явища мають бути «нейтральними» щодо самого феномену, що розглядається, а синтетична сукупність критеріїв має максимально повно охоплювати всі суттєві маркери та характеристики феномену або процесу.

Відтак, критерії сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва мають віддзеркалювати, з-поміж іншого, динаміку вимірюваної якості в просторі й часі, «розкривати» власну сутність через показники, за інтенсивністю прояву яких можна фіксувати висновки про рівень сформованості кожного з критеріїв.

У різноманітних вимірах експериментального дослідження процесу формування компетентностей фахівців найчастіше називають такі критерії сформованості: мотиви та настанови, психофізіологічні якості та властивості особистості майбутнього фахівця, мотиваційні та ціннісні аттітюдиди, світоглядні цінності в структурі «Я-концепції» особистості, а також набути студентом знання й способи поведінки у ситуаціях професійної діяльності.

Доповненням до вищеназваних критеріїв почасти висувають такі: пізнавальна активність, ініціативність, темпераментні характеристики життєдіяльності (енергійність, інтенсивність у діяльності, активність), позитивне ставлення на рівні переконань до діяльності (цілеспрямованість та сумлінність, пізнавальний інтерес, зацікавленість і допитливість), самоактивність, самостійність, здатність до саморегуляції, усвідомленість діяльності, свобода волі особистості (наполегливість та цілеспрямованість у досягненні мети, доведення справи «до кінця», опір негативному впливу, що відволікає), цілеспрямованість, креативність.

Критерії вимірювання рівнів сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва мають віддзеркалювати: ступінь вираженості внутрішніх спонукань майбутніх педагогів-художників, їхню потребу здійснювати проєктну діяльність дизайнерського спрямування; швидкісні характеристики та властивості реакцій і дій майбутніх педагогів; різноманітність застосованих ними прийомів та дій, різноманіття використаних студентом видів діяльності у ході виконання запропонованих завдань.

Конкретний стан чи рівень сформованості досліджуваного об'єкта за диференційованими критеріями характеризують так звані «показники».

Показники є якісними характеристиками досліджуваного конструкту або властивості, є ознаками сформованості, що вивчають, ступенем сформованості того або того критерію.

У процесі виокремлення показників сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва потрібно дотримуватися таких вимог: чіткість та «прозорість» змісту показників, можливість їх повноцінного вимірювання; системна цілісність показників, що має забезпечувати максимально повну характеристику досліджуваного об'єкту, гнучкість, адаптивність, здатність віддзеркалити та

врахувати всі можливі зміни об'єкта; результативність та ефективність показників.

Ступені розвитку та функціонування показників сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва відображає категорія «рівень».

Отже, критерієм сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва називаємо параметр, що вможливорює діагностувальне вимірювання досліджуваного явища за ступенем виявлення його сутнісних ознак.

Показником сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва розуміємо систему ознак/маркерів, що віддзеркалюють поелементні характеристики наповнення гносеологічно-настановного, технологічно-фахового та світоглядно-інтеграційного компонентів.

З метою вимірювання *гносеологічно-настановного* компонента проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва обираємо *аксіологічно-мотиваційний* критерій з показниками:

- сформованість мистецького тезаурусу;
- обізнаність із феноменологією, типологією та функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування;
- наявність пізнавального інтересу до проєктної діяльності дизайнерського спрямування.

Аксіологічно-мотиваційний критерій сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва маркує їх свідоме позитивне ставлення на рівні переконань до необхідності збагачення художньо-педагогічної діяльності проєктними технологіями дизайнерського спрямування; фіксує глибокі знання майбутніх педагогів-художників про функційну роль проєктної діяльності в розрізі дизайн-практики; увиразнює мистецьку грамотність та мистецький тезаурус щодо

різновидів проєктів, проєктних технологій та їх розвивальне та дидактичне значення в системі навчання образотворчому мистецтву.

Тезаурус (як ієрархічна система дефініцій), що забезпечує мисленнєво-пошуковий рух від смислів до лексичних одиниць, завжди була предметом наукових напрацювань і дослідницьких пошуків учених галузі когнітивної лінгвістики.

Слово «тезаурус» (від грецького слова «скарб») є синтетичною сукупністю понять з певної галузі науки чи знань; тезаурус є своєрідним «сховищем» досвіду людей (система понять, смислових образів; когнітивних операцій, сенсотвірних зв'язків).

У вузчому розумінні тезаурус є словником базових понять. У педагогіці сформований тезаурус реалізує роль інформаційного базису навчання, а сам процес навчання можна розтлумачити як системне розширення «особистісного тезаурусу» здобувачів освіти за рахунок формування «навчального тезаурусу».

Розглядається тезаурус також і у мисленнєвому чи емоційному аспекті, адже він є інтелектуальним та емоційним «багажем» людини, що втілений у життєвому й професійному досвіді.

В контексті формування мистецького тезаурусу продуктивною у нашому дослідженні є позиція В. Бутенка про те, що значення тезаурусу детермінується розумінням його зв'язковою ланкою особистості з мистецтвом, за обов'язкової умови належної обізнаності в галузі естетики, належного рівня розвитку уявлень і розумінь про ціннісний смисл мистецтва і механізми його опанування (Бутенко, 2008:42).

Наукиня О. Хоружа розглядає тезаурус майбутнього вчителя мистецтва в контексті формування його мистецької ерудованості. На думку авторки, формування у здобувачів освіти мистецького тезаурусу відбувається за рахунок набуття (накопичення, формування) майбутніми педагогами розумово-інтелектуального та емоційно-почуттєвого «багажу» в царині

мистецької педагогіки, на базі вивчення концепцій класичного та модерного мистецтва, упорядкування групи понять щодо ціннісної сутності педагогіки мистецтва, а також формування відповідних інтонаційних, стильових, інформаційних та естетичних фондів (Хоружа, 2012:81).

Тезаурус педагога мистецтва з позицій органічного зв'язку нормативного та регуляційного чинників є поєднанням його духовності з теоретико-пізнавальною та розумово-інтелектуальною активністю.

На думку наукині О. Олексюк, пізнавальна активність майбутнього вчителя мистецтва містить в основі накопичений інтелектуально-емоційний багаж або так званий «естетичний тезаурус» (Олексюк, 2004, с. 311). Саме теоретико-пізнавальна та інтелектуальна активність студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів знаходиться в основі формування педагогічно-інтерпретаційного тезаурусу, який безпосередньо закладає підвалини однойменної ерудованості.

Отже, *мистецький тезаурус* учителя образотворчого мистецтва визначаємо як розгалужену теоретико-логічну та ієрархічну систему понять про сутність проєктної діяльності дизайнерського спрямування, що набуваються майбутніми педагогами-художниками шляхом накопичення розумово-інтелектуального та емоційно-світоглядного «багажу» під час опрацювання параметрів художньо-педагогічної діяльності на базі засвоєння матеріалу мистецтвознавчих, психолого-педагогічних та образотворчо-фахових дисциплін в проєкції проєктно-дизайнерської культури.

Обираючи обізнаність студентів із феноменологією, типологією та функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування показником сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва спираємось на те, що сучасне українське суспільство можна назвати «суспільством знань» (knowledge society), що детермінує необхідність у підготовці компетентної особистості, здатної змінюватися відповідно до суспільних вимог соціуму. Назване

віддзеркалюється процесах, що відбуваються у вітчизняній освіті, провідним завдання якої є, насамперед підготовка компетентного громадянина України, який вирізняється значним знаннєвим потенціалом, творчо мислить та прагне саморозвиватись і вдосконалюватися протягом життя. Специфічним індикатором визначення належного/неналежного рівня компетентності фахівця, зокрема педагога, стають знання (або інколи обізнаність) в комплексі з уміннями та навичками. Назване детермінує необхідність переосмислення та розгляду по-новому самого поняття «знання» та його похідної – «обізнаності» .

В контексті обґрунтування необхідності формування спеціальної обізнаності майбутніх педагогів-художників із параметрами проєктної діяльності дизайнерського спрямування зазначимо, що мистецтво специфічним чином впливає на формування знань, оскільки воно, саме по собі, вирізняється не лише інформаційною, але й емоційно-чуттєвою складовою, що детермінує розгляд категорії «знання/обізнаність» в різних аспектах.

Філософський контекст сучасних трактувань категорії «знання» представлено в працях В. Андрущенка, І. Зязюна; у галузі педагогіки мистецтва категорію «знання» висвітлювали О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, В. Черкасов. Загалом можна зробити висновок про те, що вчені визнають інтегративний характер мистецьких знань майбутніх педагогів. Спільним у наукових розвідках дослідників є розтлумачення та висвітлення пізнавального «початку» та природи формування знаннєвої сфери майбутніх педагогів галузі мистецтва, вияскравлення впливу естетично-художнього досвіду на процес набуття знань та розуміння їх компонентами світоглядних орієнтацій майбутніх педагогів-митців.

У становленні особистості майбутнього вчителя роль мистецьких знань та естетичної обізнаності має вплив на розвиток творчих здібностей,

емоційно-почуттєвої сфери, розвиток художньо-образного мислення та формування мистецького світогляду.

*Обізнаність майбутніх учителів образотворчого мистецтва із феноменологією, типологією та функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування в розрізі проєктно-дизайнерської культури* визначаємо як процес формування системи стійких знань про специфіканти проєктної діяльності дизайнерського спрямування та її роль у збагаченні системи художньо-педагогічної освіти; своєрідний знаннєвий фонд майбутніх педагогів-художників.

Обираючи наявність пізнавального інтересу до проєктної діяльності дизайнерського спрямування показником сформованості проєктно-дизайнерської культури спираємось на те, що образотворчо-художня діяльність у загальному розумінні спирається на категорію «художньої образності», а саме поняття «художній образ» є фундаментальною категорією естетики й педагогіки мистецтва. Художній образ певним чином інколи розтлумачується як категорія рангово та ієрархічно вища за поняття «образ», адже він гармонійно поєднує раціональне переосмислення та інтуїтивне «освянення» митця, не ставлячи у рамки «креатосферу» художника.

Обґрунтовуючи необхідність вияскравлення пізнавального інтересу в системі загальнокультурного розвитку майбутніх педагогів образотворчої галузі ураховуємо основоположний постулат художньої педагогіки – загальноприйнятий пріоритет ціннісного художньо-естетичного ставлення над інтелектуально-розумовим (логічним) осмисленням мистецтва. Назване детермінує необхідність цілеспрямованих дій викладачів з урівноваження та встановлення балансу «emotio» та «ratio». Здобувачі освіти в межах навчання в педагогічному університеті уже мають певний «багаж» емпіричного художньо-естетичного та образотворчо-мистецького досвіду, уже володіють навичками сприймання довколишнього через органи чуття (активно слухати різноманітні звуки, розрізняти предмети за формами та кольорами, тактильне

сприйняття). У процесі практичної образотворчої, художньої, естетичної діяльності емпіричні знання студентів стають «надбанням розуму». Отже, за умов збалансованого та пропорційного співвіднесення емпіричного і теоретичного пізнання, емоційно-чуттєвої та розумово-інтелектуальної активності майбутніх педагогів, співмірного розвитку їхніх знань і вмінь, балансу репродукції і творчості, мистецька освіта має змогу продуктивно та ефективно виконувати поставлені завдання підвищення пізнавального інтересу майбутніх фахівців.

Наголошуємо на тому, що системі вищої художньо-педагогічної освіти не можна спрощувати розвивально-інтелектуальні можливості мистецької освіти. Пізнавальний інтерес є важливою передумовою для художньо-творчої діяльності, адже він спонукає особистість винаходити засоби і механізми для задоволення власної внутрішньої потреби в творчості.

Відповідно до аналізу довідникової літератури, однією із провідних характеристик категорії «інтерес» (від латинського слова *interest* – той, що має значення, є важливим) є почуттєво-емоційний вплив на пізнавальні потреби людини. Пізнавальний інтерес реалізується через її направленість та орієнтованість на конкретні об'єкти, активізує прагнення глибше і найповніше їх пізнати, а наявність пізнавальних інтересів творчого спрямування є важливим підґрунтям творчої діяльності і естетичного виховання. Отже, задоволення інтересу не викликає його «згасання», а навпаки – продукує нові інтереси, що корелюють з більшою мірою пізнавальної діяльності.

Своєрідність пізнавального інтересу до мистецтва полягає саме у емоційно-почуттєвому сприйнятті образотворчого мистецтва, оскільки воно специфічними способами акцентує увагу на мистецькому і загальнолюдському досвіді світоглядно-емоційного ставлення до довколишнього світу. Отже, цілеспрямований розвиток світогляду та емоцій у здобувачів освіти може сприяти свідомому розумінню потреби, що



виявляється у вигляді активної реакції на емоційну «привабливість» творів художнього мистецтва. Опрацьовуючи професійну підготовку майбутніх учителів мистецьких дисциплін як соціально-значущу та активну творчу діяльність, з-поміж мотивів, що активно впливають на формування пізнавальних інтересів студентів, слід відмітити мотиви самоутвердження й самоактуалізації, адже майбутніх педагогів їх приваблює сама художньо-образотворча діяльність. В її межах студенти можуть усебічно виявити власну розумово-інтелектуальну та емоційно-почуттєву активність, ухвалювати рішення і здійснювати вибір.

У галузі художньо-педагогічного навчання пізнавальні інтереси завжди пов'язуються із мисленням. У творчій діяльності майбутніх педагогів-художників вони не лише супроводжується конкретним емоційним «відгуком», а й передбачає процеси співставлення, співвіднесення певного образотворчого або художнього твору з типовими та нормативними еталонами, які зберігаються у пам'яті. При цьому знайомі художні твори сприймаються одразу швидко й упевнено, а малознайомі твори сприймаються поетапно й структуровано. Отже, розвиненість пізнавальних інтересів так само залежить від набутого художньо-естетичного досвіду й набуття естетичних вражень.

У рамках педагогіки мистецтва визнано, що на сучасному етапі художньо-педагогічної освіти принципового та вагомого значення набуває підготовка здобувачів освіти, покликаних розповсюджувати високохудожні зразки національного класичного та сучасного мистецтва, розвивати художні та естетичні смаки молоді. Для цього їм слід набути власний художньо-творчий досвід. Отже, обізнаність й здатність мислити творчо і креативно, а також застосовувати знання у галузі художнього мистецтва має формуватися на всіх етапах професійно-педагогічної та художньо-образотворчої підготовки. У названому аспекті пізнавальні інтереси виражаються у намаганні глибоко та системно ознайомитися з художніми творами

українських та зарубіжних митців, які творили у різноманітних жанрах, опрацювати їх фахово-педагогічний потенціал і потенційні можливості застосування у власній художньо-педагогічній діяльності.

*Наявність пізнавального інтересу до проєктної діяльності дизайнерського спрямування* у майбутніх учителів образотворчого мистецтва у розрізі проєктно-дизайнерської культури визначаємо як прагнення майбутніх педагогів-художників пізнати, активно використати елементи проєктної діяльності дизайнерського спрямування для збагачення площини художньо-педагогічної діяльності; їх прагнення до глибокого аналізу переваг проєктної дизайн-діяльності та розуміння його потенціалу для самоактуалізації в творчості.

З метою вимірювання *технологічно-фахового компонента* проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва обираємо *компетентнісно-професійний критерій* з показниками:

- дизайнерська компетентність;
- проєктна компетентність;
- мистецька компетентність.

Компетентнісно-професійний критерій сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва маркує їх праксеологічно-фаховий блок: фахово-зорієнтовані педагогічні, художньо-педагогічні, творчі, художньо-творчі, образотворчо-мистецькі вміння; фіксує вміння послуговування дизайнерськими та проєктними вміннями в художньо-педагогічній діяльності; складає компетентнісний ґрунт для самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування в межах художньо-педагогічної дидактики.

Визначаючи дизайнерську компетентність як показник сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва звернімось до слушної позиції А. Ткаченко про те, що дизайнерська компетентність вможливорює успішне виконання педагогом

виробничих завдань та комунікації з довколишніми (Ткаченко, 2018:92). Дизайнерська компетентність продукується адекватним сприйняттям та осмисленням педагогом природних і соціальних процесів у світі; ґрунтується на його цілісних та системних знаннях, де зміст знань зконцентрований навколо педагогічно-теоретичного й мистецько-художнього базису; ґрунтується на сформованих спеціальних уміннях педагога: технологійних, інженерно-технічних, організаційно-технічних, інформаційно-аналітичних, конструктивно-графічних, проєктних, художньо-естетичних, інструментальних, організаційних; генерується професійним ставленням учителя до дизайнерської діяльності.

Дизайнерську компетентність А. Ткаченко позиціонує як невід'ємний компонент загальної культури педагога, що забезпечує готовність до дизайнерської діяльності професійного спрямування, поєднує сукупність теоретичної обізнаності та практичних навичок, особистісних властивостей вчителя, що мають принципове значення для успішної реалізації в майбутній педагогічній діяльності (Ткаченко, 2018). На думку дослідниці, розвиток дизайнерської компетентності є послідовним процесом якісних змін в особистісному профілі студентів, орієнтований на розвиток на розвиток її теоретико-методологічного, змістового, організаційно-технологічного, критеріально-рівневого компонентів дизайнерської компетентності (Ткаченко, 2018:21).

*Дизайнерську компетентність* майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у розрізі проєктно-дизайнерської культури визначаємо як процесуальну здатність та спроможність фахівця інтегрувати (синтезувати) за допомогою засобів технічної естетики й художньо-проєктної конструктивної творчості елементи просторового мистецтва (продукування ергономічних технічних форм в оформленні просторово-предметного простору, винаходження оптимальних колірно-художніх рішень в естетично-технічному оформленні матеріально-предметного середовища) в професійній

художньо-педагогічній діяльності.

Обираючи мистецьку компетенцію показником сформованості проєктно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва спираємось на те, що вона передбачає розвиненість емоційно-почуттєвої свідомості педагога, що ґрунтується на формуванні художньо-культурологічних образів і знань про них.

На думку М. Нечипоренка, мистецька та естетична компетенція вчителя позитивно впливає на особистісно-творчу його саморегуляцію, продукується сформованістю естетичних знань; генерується стимулюванням і залученням студентів до активної художньо-педагогічної діяльності в позааудиторній роботі. Мистецька та художньо-педагогічна компетентність, на думку М. Нечепоренко, формується завдяки орієнтації на емоційно-цілісний аспект творчого характеру діяльності та підкріплюється опорою на позитивні переживання; увиразнює «сповідання вічних морально-естетичних ідеалів» (цитовання за М. Нечипоренко) та віддзеркалює пошук соціальної захищеності шляхом дотримання вимог одвічних моральних добродійностей, якими є Віра, Надія, Любов. Мистецька компетентність активується демонстрацією безперспективності й потворності сучасних тенденцій до конфлікто-екстремізму, ненависті, які, знищуючи красу, «нівечать» душу самого їх носія та призводять до самодеструкції (Нечипоренко, 2005:97)

*Мистецьку компетентність* майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у розрізі проєктно-дизайнерської культури визначено як конструкт, що уналежнює: функціональну здатність фахівця оперувати художньо-виразними засобами різних видів мистецтва в усьому розмаїтті його жанрів і стилів; широку палітру естетичних і художніх вражень, сформований досвід інтелектуально-емоційного й рефлексійно-естетичного усвідомлення образного змісту мистецьких творів; розуміння «мови та засобів виразності» різних видів мистецтва; сформований мистецький

тезаурус та процесуальні вміння організовувати професійну мистецько-педагогічну діяльність в освітніх координатах.

Обґрунтовуючи проєктну компетентність як показник сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва спираємось на те, що проєктна культура здебільшого віддзеркалюється в свідомому розумінні педагогом сенсу і значущості проєктної діяльності, продукується володінням спеціальними знаннями, вміннями і навичками (розв'язувати проблеми на базі висунення і обґрунтування гіпотез, висувати мету, організовувати і планувати професійну діяльність, здійснювати добір та аналіз інформації, здійснювати експерименти, презентувати результати дослідження). Загалом проєктна культура залежить від досвіду вибору та оптимізації проєктних рішень у випадку їх багатоваріантності, наявності здатності використовувати набуті знання і уміння в конкретних ситуаціях професійної діяльності.

Проєктна компетентність фахівця творчого профілю продукується здатністю досягнути закони суспільного розвитку, оволодінням творчим світоглядом, методологією творчості та творчим мисленням, композиційною майстерністю. Проєктна компетентність генерує здатність оформлювати матеріально-просторове середовище для процесів праці, побуту і суспільної життєдіяльності за законами доцільності, естетики та краси.

Отже, проєктна компетентність обов'язково передбачає вільне послуговування педагогом навичками художньо-естетичного і проєктно-конструкційного моделювання на ґрунті компетентнісного та діяльнісного підходів до розв'язання проблемних задач системи дизайн-проєктування у межах узаємодії суспільних, функційних, технічно-технологічних, художньо-композиційних факторів; віддзеркалює здатність педагога аналізувати, опрацьовувати та враховувати передумови індустріального виробництва у проєктній діяльності, враховувати необхідність використання інноваційних технологій і ефективних матеріалів в процесі проєктування.

*Проектну компетентність* майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у розрізі проектно-дизайнерської культури визначено як синтетичний професійно-особистісний конструкт, що віддзеркалює прагнення та здатність фахівця здійснювати проектну діяльність (планування, прогнозування, створення, реалізація, оформлення дизайн-проєкту) в координатах оптимального поєднання, в цілісній структурі і гармонійній формі, образу, функційного призначення, морфології, технологічної форми та естетичної цінності дизайнерського продукту.

З метою вимірювання *світоглядно-інтеграційного компонента* проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва обираємо *індивідуально-визначальний критерій* з показниками:

- проектно-образне професійне мислення;
- художньо-естетичний світогляд;
- прагнення до саморозвитку та самодетермінації в проектній діяльності дизайнерського спрямування.

Індивідуально-визначальний критерій сформованості проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва маркує параметри світовідношення майбутнього педагога-художника, його свідоме позитивне ставлення до потенціалу впровадження проектної діяльності дизайнерського спрямування у художньо-педагогічну дидактику; віддзеркалює особистісні настанови та ідеали, що корелюють із прагненням до самодетермінації та саморозвитку в системі художньо-педагогічної освіти.

Обираючи прагнення майбутнього педагога до саморозвитку та самодетермінації показником сформованості проектно-дизайнерської культури зумовлена тим, що реалізація концепції *Lifelong Learning* (непрямий переклад українською мовою «навчання впродовж всього життя») набуває принципової ваги в контексті професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва, педагогів творчих спеціальностей. Професійна діяльність учителів-митців, зокрема учителів образотворчого мистецтва, передбачає

невпинний розвиток індивідуальних і професійно-значущих якостей, постійне вдосконалення художньо-творчих умінь і навичок, постійне підвищення рівня художньо-естетичної компетентності.

У загальнонауковому сенсі феномен «саморозвиток» є однією із ключових категорій сучасного розумово-інтелектуального процесу в усіх його виявах: у філософських концепціях, що досліджують загальний розвиток людини як суб'єкта діяльності; у психологічних концепціях, що висвітлюють розвиток і саморозвиток людини; у педагогіці, що досліджує професійний саморозвиток майбутніх педагогів.

Загальнофілософський сенс саморозвитку представлений поняттям «саморух», що направлений на потенційну максимально повну реалізацію людиною себе як повноцінної особистості. У психології саморозвиток розглядається як стійка потреба особистості в самоактуалізації, самовдосконаленні вроджених потенцій та самореалізації власних можливостей у майбутній професійній діяльності. Отже, саморозвиток є феноменом, що віддзеркалює процес і результат системного, поступового, вільного «сходження» та прагнення людини до ідеалу на ґрунті інтеграційної взаємодії суспільних і особистісних, зовнішніх та внутрішніх факторів.

Загальнофілософський принцип саморозвитку покладено у підвалини особистісного та професійного розвитку, що детермінує ефективне професійне становлення й трансформацію фахівця у професіонала. Професійний саморозвиток можна репрезентувати як складний, багатовимірний процес акме-зростання, інтеграції й самореалізації в педагогічній діяльності професійно-значущих педагога, його здібностей, фахових знань і вмінь.

Спорідненими феноменами, що дозволяють схарактеризувати сутність саморозвитку та самодетермінації майбутніх педагогів виступають: самопізнання, що розтлумачується як процес активного пізнання власних якостей особистості, специфікантив перебігу пізнавальних процесів людини;

самовизначення, що розтлумачується як направленість на детермінацію власних здібностей, потенційних можливостей, аксіологічного профілю, особистісних намірів та професійних прагнень; самоорганізація, яку можна розтлумачити як цілеспрямовану саморегуляцію навчально-практичних дій (рефлексійний самоаналіз, стійкий самоконтроль, активна саморегуляція, адекватна самооцінка); самовиховання, що розуміється як свідомо активність людини, направлена на трансформацію власних якостей в кореляції до суспільних цінностей та спрямованостей; самоактуалізація, яку можна репрезентувати як свідоме прагнення до невинного виявлення й розвитку особистісних потенцій та способів їхньої реалізації; самовдосконалення, що розуміємо як процес покращення рівня власної професійно-педагогічної компетентності.

Прагнення до самодетермінації майбутніх учителів образотворчого мистецтва розуміємо як особистісний конструкт, що репрезентується активним позитивним ставленням на рівні переконань до художньо-педагогічної діяльності, свідомим прагненням до постійного самовідтворення в мистецькому полі на засадах сформованих акмеологічних позицій, що відтворюється в процесі самостійного поглиблення й фундаменталізації фахових знань, розвитку мистецької компетентності, удосконалення професійно-педагогічної майстерності, а також реалізації персональних можливостей і професійного художньо-творчого потенціалу.

*Прагнення до саморозвитку та самодетермінації* в проєктній діяльності дизайнерського спрямування визначено як інтенцію фахівця реалізовувати власний педагогічний та художньо-творчий потенціал у площині проєктної діяльності дизайнерського спрямування, розкривати власне «Я», свою індивідуальність й самовираження в професійній діяльності (в художній творчості, технічній естетиці, дизайнерсько-проєктних практиках); прагнення досягати акме-вершин в естетично-освітньому просторі.



Обираючи художній світогляд показником сформованості проектно-дизайнерської культури спираємось на те, що саме світогляд є «стрижнем» культури, що орієнтує фокус людиномірного бачення довколишнього світу, мірою розуміння зв'язку природи й суспільства, суспільно-культурних відносин і аксіозалежностей, поглядів на себе і світ, на власне місце в ньому.

Існування аксіодуховного світу окремого індивіда, персони, з її конкретною унікальністю, багатомірністю неможливе поза духовним життям соціуму, що абстрагується від тих чи тих конкретних специфікантів, характеристик індивідуальної свідомості, синтезуючи та мов би «вбираючи в себе» найбільш значиме, суттєве. Відтак, саме у духовному вимірі фіксується синтетична єдність індивідуально-соціального при збереженні специфічних рис кожного аспекту.

У названому світогляд є концентром (елементом навколо якого центрується система) духовного світу людини, що узаємозв'язаний з кожним виміром духовної сфери. Отже, світогляд є свого роду «духовним каркасом» в системі особистості, прошарку чи суспільства в цілому. Світогляд, будучи певним станом свідомості, сконцентровує в собі й синтетично впорядковує воедино думки людини, її емоції та почуття, професійні прагнення, внутрішню активність діяти, тобто наукові, ідеологічні та соціально-психологічні компоненти духовного світу соціального суб'єкта.

Світогляд педагога-художника є специфічною формою самосвідомості, крізь призму він сприймає, оцінює та осмислює/переосмислює дійсність. Ця самосвідомість віддзеркалюється у витворах образотворчого мистецтва, і яка принципово-вирішальним чином впливає на духовно-моральну самодетермінацію творчої індивідуальності. У світогляді педагога-художника особливого значення набуває емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва та буття. До системи світогляду педагога-художника можна віднести: принципи мистецької та творчої діяльності, смисложиттєві та ціннісні настанови та ідеали. Отже, концептуальним ядром, змістовим

«стрижнем» світоглядної свідомості педагога-художника називаємо певний естетичний ідеал, що виконує роль регуляційних принципів у мистецькій діяльності, будучи критерієм оцінювання і цілепроектування. До формування світогляду педагогів-художників активно залучаються усі сутнісні сили, потенції, духовні та творчі здібності педагога-митця (свідомість, емоції та почуття, настанови та воля), у цьому процесі оптимально взаємодіють професійний та творчий досвід, знання і переконання.

Отже, художній світогляд педагога-художника є цілісною системою поглядів на світ, внутрішніх переконань, емоційно-ціннісних ставлень на рівні переконань до буття, відтворених на ґрунті художньо-творчого досвіду, сформованого естетичного ідеалу, що стали індивідуальною позицією людини і детермінують ставлення фахівця до довколишньої дійсності та самої себе. Художній світогляд є відношенням до світу у його системній цілісності цілісною крізь призму мистецтва і творчості, загальнокультурних цінностей, краси, прекрасного та гуманізму.

Отже, художній світогляд вчителя-митця можна розглядати як синтез так званого «епохально-історичного» соціально-суспільного світогляду (загальне світорозуміння), світоглядних орієнтацій педагога-художника (актуалізується ціннісно-емоційне ставлення до буття; роль ідеологічно-настановного фільтра, регуляційних принципів, критеріїв оцінювання і цільової настанови виконує естетичне світорозуміння), художньо-педагогічної свідомості суспільства (сукупність образно-детермінованих у мистецтві ідей, почуттів, сподівань; художньо-естетичної концепції світу та художньо-естетичної концепції самої людини; дійсності, побаченої, переосмисленої й емоційно пережитої шляхом розуміння мистецтва; художньої картини світу, відтвореної митцями й уявою, художньо-образною фантазією, асоціативною та образною пам'яттю споживачів мистецтва – слухачів, глядачів). У названому образотворчє мистецтво одночасно виступає як джерело формування і площиною втілення художнього

світогляду педагога-художника.

*Художній світогляд* майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у розрізі проєктно-дизайнерської культури визначено як динамічну систему поглядів, переконань, цінностей та ідеалів фахівця, що ґрунтується на інтегрованих філософсько-методологічних, психолого-педагогічних, дизайнерсько-проєктувальних, художньо-естетичних знаннях, що вможливають адекватну самоідентифікацію спеціаліста в корпоративному середовищі педагогів-митців.

Обираючи проєктно-образне мислення як показник сформованості проєктно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва спираємось на те, що художнє мислення є провідним способом системного формотворення довколишнього світу в тому сенсі, яке воно мало всі часи існування системи естетичного виховання. Притаманна художньому мисленню настанова на розв'язання над завдань як певного «інсайту», тобто «прориву до досконалості» надає художній творчості митця та його продуктам проєктного характеру.

Спираючись на розвідки Е. де Боно, В. Даниленка, Т. Турчин формулює специфіку типу мислення – творче мислення та визначає його складний процес розв'язання багатомірних проєктних задач, а також процес набуття нових проєктних знань. Автор розглядає творче мислення як особливий різновид людської діяльності, спрямований на фіксування проєктного задуму в специфічних знакових формах і розуміє його як «композиційне мислення». Водночас, Т. Турчин специфікантом мислення фахівця, що здійснює дизайнерську діяльність називає візуалізацію мислєдіяльності та позначає її як «візуальне мислення». На думку Т. Турчина, візуальне мислення є діяльністю, продуктом якої є процес творення нових образів, породження нових візуальних форм, що вирізняються певним смисловим навантаженням і роблять ці значення візуалізованими. Отже, проєктність є принципово-визначальною стильовою

рисуою сучасного мислення митця. Розуміння проєктності як певного «стилю мислення» корелює з інноваційним статусом людини в сучасному світі. Водночас, наголошує Т. Турчин, взаємозумовленість людини та довкілля актуалізує проблему культурно-родовидового та типологічного статусу проєктності, потенціалізує значущість проєктування в історично-культурному самовизначенні людини. Отже, проєктне мислення складається із системного синтезу усіх формовидів інтелекту – емоційно-чуттєвого і раціонального, діяльнісно-образного і дискурсивного, репродукційного та креативного. При цьому, провідною характеристикою синтетичного, повноцінного мислення є його органічність та гармонія, «життєвість» та «життєподібність», що дозволяє протиставляти його надмірному технократичному ідеалу штучного інтелекту (Турчин, 2004:111).

*Проєктно-образне мислення* майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у розрізі проєктно-дизайнерської культури визначаємо як специфічний формовид мислєдіяльності, що ґрунтується на художньо-педагогічних, соціально-культурних, конструкційно-технологічних, екологічних, проєктних, дизайнерських уявленнях про об'єкт розроблення та на пов'язану з ним естетичну рефлексію в образотворчій діяльності.

З опорою на обґрунтовані критерії та показники сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва набуваємо можливість розробити рівневу диференціацію явища у ході дослідницького педагогічного експерименту.

За традиційною логікою проведення діагностувальної розвідки найчастіше використовуються номінації рівнів сформованості досліджуваного явища за алгоритмом вияскравлення показників: високий/достатній/низький, тобто градацію «на підвищення».

У дослідженні ми обираємо алгоритм систематизації рівнів сформованості явища «за різновидами функціональної варіативності». Тобто, якщо здобувач освіти за результатами діагностування набув умово «високий»

рівень за шкалами діагностування того чи того показника сформованості проєктно-дизайнерської культури, додатково враховано його світоглядне ставлення до проєктно-дизайнерської культури, свідоме розуміння на рівні переконань функційної ролі проєктної діяльності дизайнерського спрямування для збагачення площини художньо-педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва. Відповідно, номінації «достатній» та «низький» було трансформовано з огляду на змістове наповнення показників сформованості проєктно-дизайнерської культури.

У дослідженні репрезентуємо трирівневу градацію сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Найвищий рівень сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва називаємо самореалізаційно-варіативним, адже він маркує здатність майбутніх педагогів-художників повноцінно використовувати широку палітру варіацій застосування мануалу та функціоналу проєктної діяльності дизайнерського спрямування і вбачають способи самореалізації як педагога і художника в її межах. Належний рівень сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва називаємо «опціонально-репродуктивним», адже від маркує здатність майбутніх педагогів-художників відтворювати функційні опції проєктної діяльності дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній дидактиці. Неналежний (низький) рівень сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва називаємо базово-інваріантним, адже він маркує мінімально-базове включення майбутніх педагогів-художників до проєктної діяльності дизайнерського спрямування за спрощеним інваріантним алгоритмом.

Надамо характеристику кожному рівню.

*Самореалізаційно-варіативний рівень* сформованості властивий майбутнім педагога-художникам, які вільно орієнтуються в термінології проєктування, послуговуються широким понятійним апаратом у галузі дизайну, застосовують професійну лексику на належному рівні розуміння сутності тих чи тих дефініцій проєктної діяльності дизайнерського спрямування. Майбутні вчителі обізнані із типологією проєктів, феноменологією проєктної діяльності, здатні класифікувати різновиди проєктної діяльності у розрізі дизайну. Здобувачам освіти притаманний активний пізнавальний інтерес до проблематики дизайн-проєктування у художньо-образотворчій діяльності. Майбутні педагоги-художники демонструють стійкі та системні дизайнерські, проєктні та мистецько-естетичні вміння, активізовані свідомим їх використанням в художньо-образотворчій та педагогічній діяльності. Системні вміння майбутніх педагогів доповнюються розвиненим проєктно-образним мисленням, що в синтезі продукує сформований художньо-естетичний світогляд та прагнення до самореалізації та самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування.

*Опціонально-репродуктивний рівень* сформованості проєктно-дизайнерської культури властивий майбутнім педагога-художникам, які належним чином орієнтуються в термінології проєктування, за допомогою викладача послуговуються базовим понятійним апаратом у галузі дизайну, застосовують професійну лексику на належному рівні розуміння сутності тих чи тих дефініцій проєктної діяльності дизайнерського спрямування. Майбутні вчителі переважено обізнані із типологією проєктів, базовими основами проєктної діяльності, здебільшого здатні класифікувати різновиди проєктної діяльності у розрізі дизайну. Здобувачам освіти притаманний пізнавальний інтерес до проблематики дизайн-проєктування у художньо-образотворчій діяльності. Майбутні педагоги-художники демонструють базові дизайнерські, проєктні та мистецько-естетичні вміння, активізовані їх

використанням в художньо-образотворчій та педагогічній діяльності. Базові вміння майбутніх педагогів здебільшого доповнюються розвиненим проєктно-образним мисленням, що в синтезі продукує елементи художньо-естетичного світогляду та прагнення до самореалізації та самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування.

*Базово-інваріантний рівень* сформованості проєктно-дизайнерської культури властивий майбутнім педагога-художникам, які не орієнтуються в термінології проєктування, лише за допомогою викладача послуговуються базовим понятійним апаратом у галузі дизайну, не здатні застосувати професійну лексику на належному рівні розуміння сутності тих чи тих дефініцій проєктної діяльності дизайнерського спрямування. Майбутні вчителі мінімально обізнані із типологією проєктів, базовими основами проєктної діяльності, майже не здатні класифікувати різновиди проєктної діяльності у розрізі дизайну. Здобувачам освіти притаманний мінімальний пізнавальний інтерес до проблематики дизайн-проєктування у художньо-образотворчій діяльності. У майбутніх учителів образотворчого мистецтва сформовані лише репродуктивні дизайнерські, проєктні та мистецько-естетичні вміння, активізовані їх використанням в художньо-образотворчій та педагогічній діяльності. Мінімальні вміння майбутніх педагогів не синтезовані із проєктно-образним мисленням, що утруднює продукування художньо-естетичного світогляду та прагнення до самореалізації та самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування.

Відтак, компонентна структура проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, розроблена критеріально-рівнева матриця та схарактеризовані рівні сформованості досліджуваного явища дозволяють розробити мету, алгоритм та методіку формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх педагогів-художників під час навчання в педагогічному університеті.

## **2.2. Модель та методика формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

### **2.2.1. Наукове обґрунтування моделі та методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Вивчення критеріальної бази для проведення діагностувального етапу експерименту в сукупності із теоретичними позиціями, викладеними в першому розділі дисертації дозволяє змодельовати процес формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Започатковуючи педагогічний експеримент, з метою опису процесу формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва було обрано феномен «модельовання», що є одним з найбільш продуктивних методів опрацювання, вивчення, дослідження та перетворення складних педагогічних систем.

З'ясуємо насамперед феноменологічну сутність категорії «модель», репрезентуючи її розтлумачення в словниково-довідниковій літературі та у ракурсах думок провідних учених галузі наукової педагогіки.

Поняття «модель» в її прямому значенні перекладається з похідної від латинського слова *modus* – міра, мірило, зразок, взірць, норма. Тобто, модель є насамперед уявним, знаковим або матеріальним «образом» фактичного оригіналу: способом віддзеркалення об'єктів та явищ у форматі описів, взірцев, зразків, теорій, схем, нарисів, креслень, графіків тощо (Словник, 2000).

В інших словниково-довідникових джерелах категорію «модель» потрактовано як: зменшену або збільшену репродукцію чого-небудь; схему для роз'яснення певного предмета, явища, відношення, процесу в природі та соціумі; є системою, вивчення та опрацювання якої слугує алгоритмом одержання реальної інформації про досліджувану систему; дослідження



певних явищ, процесів чи систем, об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей, використання моделей для визначення чи уточнення специфікантив і раціоналізації алгоритмів та планів побудови наново зконструйованих об'єктів.

З іншого ракурсу категорія «модель» описується як зразок, що концептуально відтворює, певним чином «імітує» будову та структурну організацію, або дієвий вплив певного об'єкта, застосовується для отримання нових знань про досліджуваний об'єкт (модель простору); умовним чином представлений або уявний (графічне чи схематичне зображення, описовий план, схематичне зображення) образ певного об'єкта, процесу або явища, що застосовується як його «зразок-представник».

В науковий обіг категорію «модель» введено німецьким філософом і математиком Г. Лейбніцем, який детермінував її як форму, що описує та маркує еквівалент суми знань про природу об'єктів, що відтворюється з певною метою. Отже, у науковій літературі зустрічаємо розуміння категорії моделі не лише як способу пізнання, але й як способу пояснення (Койчева, 2023).

Суголосні з Р. Найдою в тому, що все ж таки переважає думка про модель саме як способу пояснення, адже модельне уявлення/пояснення є цілком закономірним етапом на шляху до логічно-послідовної теорії. Не маючи самостійного значення, модель є лише провідним способом пізнання інших об'єктів (а не самої себе); є сумою знань, що отримані про змодельований процес, далі вони інтерпретуються, «трансполюються» за допомогою специфічних процедур на об'єкт, що вивчається. Потреба у розробленні моделі виникає в тому випадку, коли вивчення безпосередньо самого об'єкта ускладнене (або взагалі неможливе) і вимагає занадто довготривалого часу тощо. На думку Р.Найди, моделлю є синтетичний (неприродній) аналог об'єкта дослідження, що ґрунтується на симетрично-схожих функціональних властивостях (Найда, 2023:89)

За своїм призначенням, резюмує Л. Березовська, моделі можна класифікувати таким чином: ті, що орієнтовані на вивчення реально існуючого (переважно – матеріалізованого) об'єкта, в разі чого між моделлю і досліджуваним об'єктом має бути суттєво виражена подібність; ті, що зпроєктовують на даний момент відсутній об'єкт, в разі чого модель має складатись з ймовірних, бажаних маркерів та властивостей об'єкта, що визначені та сформульовані у процесі теоретичного аналізу досліджуваного явища (Березовська, 2020:188).

Процес моделювання у самому широкому сенсі можна репрезентувати як метод та методологію пізнавальної та організаційно-управлінської діяльності, що вможливує адекватний опис та цілісно-системне відображення в модельних уявленнях концептуальної сутності, найважливіших властивостей об'єкта та його якостей, компонентів системи. Назване вможливує отримання інформації про її минулий і прогнозовано-майбутній стани та детермінанти розбудови, функціонування та розвитку.

Зазвичай у науково-педагогічних джерелах дисертаційного рівня фіксують декілька узаємопов'язаних критеріїв наукової значущості моделей: простота та лаконічність, візуалізованість та наочність, інформаційний та концептуальний зміст.

Зазначимо, що натепер метод моделювання активно застосовується і в педагогіці. Проте, названі критерії не є універсальними, адже, за висловом І. Беха: наскільки різноманітною, неповторною та унікальною є педагогічна реальність, настільки ж великою й розмаїтість моделей, що використовуються у науково-педагогічних розвідках (Бех, 2003:49).

У загальнопедагогічному значенні моделюванням називають конструювання та побудову моделі певного об'єкта для його опрацювання та дослідження/вивчення на її ґрунті. Отже, у ході моделювання досліджується не безпосередньо об'єкт, а неприроднім (синтетичним) шляхом відтворена

інша система – «квазіоб'єкт», що зв'язаний з об'єктом, що вивчається, в певними взаємовідносинами/зв'язками.

Моделювання як символно-знакову систему, що вможливорює відтворення дидактичного процесу як предмету дослідження, унаочнити в системній цілісності його структурну організацію, функціонування й збереження цієї цілісності на всіх етапах науково-педагогічного дослідження визначає І. Артемьєва. За позицією вченої, моделювання є віддзеркаленням різноманітними способами та формами максимально значущих (концептуальних) властивостей, рис та ознак, притаманних конкретним об'єктам, процесам, що об'єктивно йому (досліджуваному об'єкту) властиві й надають узагальнене уявлення про зміст феномена, що нам цікавий, чи його окремі компоненти (Артемьєва, 2022:38).

Отже, концепт «модель» як фундаментом процесу «моделювання», що може бути описаний як його уявна або зматеріалізована система, що віддзеркалює або відтворює об'єкт науково-педагогічного дослідження, й спроможна змінювати його.

За трьома типами класифікує моделювання О. Кучай, а саме: як конкретний метод (спосіб, алгоритм) наукового дослідження; як фундамент розроблення нових теорій та концепцій; як механізм детермінації перспектив формування чи розвитку явищ. Вченим вдало описано типологію функційного призначення моделей: нормативна модель (вможливорює порівняння явищ (процесів) з іншими, більш дослідженими); систематизувальна модель (вможливорює розгляд явищ педагогічної дійсності у сукупності з іншими явищами); конкретизувальна модель (вможливорює розроблення і обґрунтування теорії; пізнавальна модель (орієнтована на опрацювання наукових та прикладних завдань) (Кучай, 2022:37).

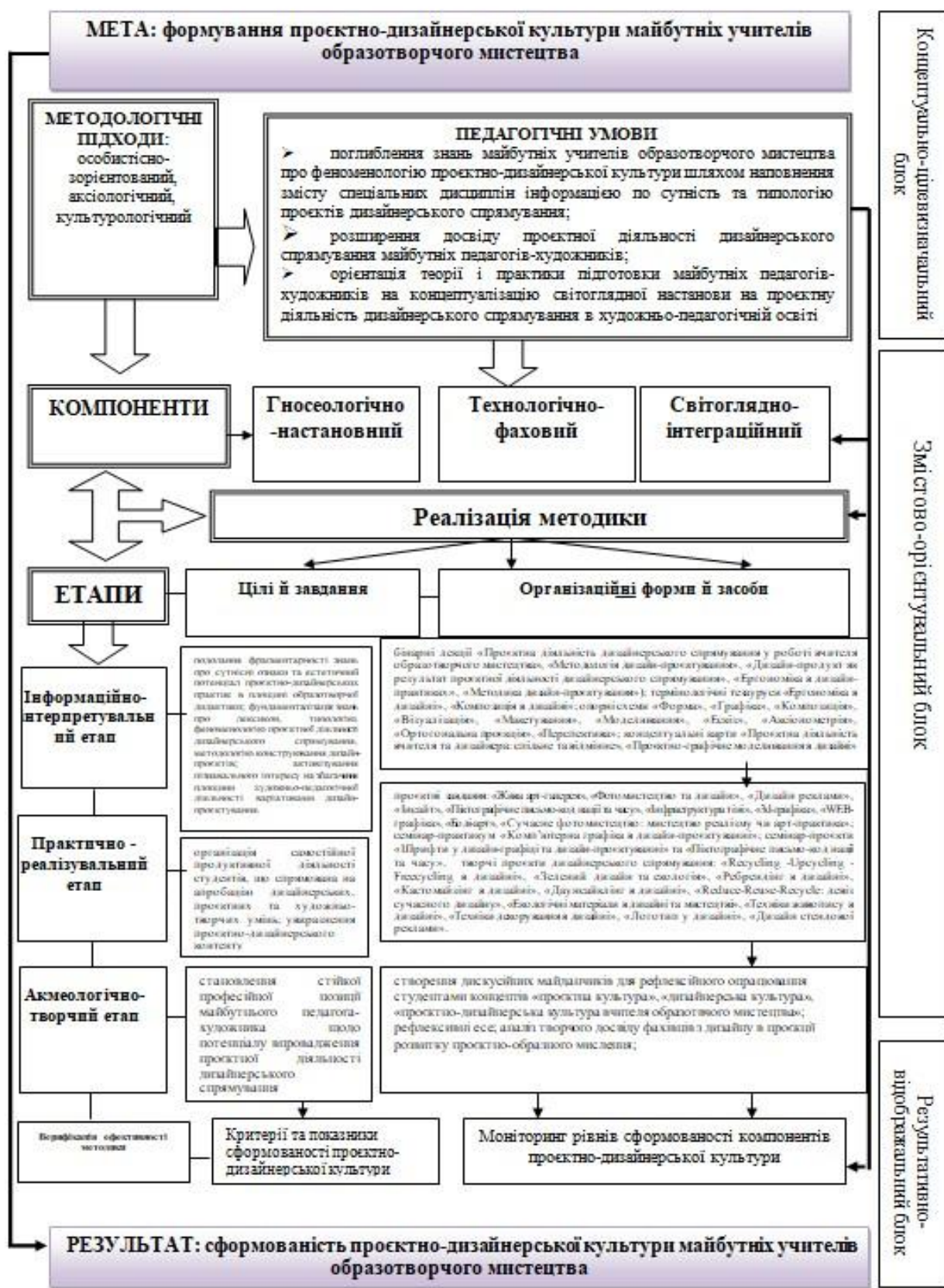


Рис. 2.1. Модель формування проектно-дизайнерської культури

*Модель формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти розуміємо як графічно-схематичне алгоритмізовано-візуальне позиціонування символно-знакової конструкції системно-цілісного освітнього процесу, що є умовно-уявною систематизувальною структурою процесу формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх педагогів-художників.*

З метою унаочнення матеріалу модель подано на малюнку 2.2.

У ході розроблення моделі формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва було враховано найпоширеніші в педагогіці вимоги щодо конструювання моделей, як-от: виразність (конструкційна, графічно-зображальна, символно-знакова); чіткість та визначеність (чітке й послідовне виокремлення певних її компонентів); об'єктивність та неупередженість (автономність здійснення педагогічного експерименту від особистих вражень, суб'єктивних уподобань експериментатора-дослідника), а також принцип направленості навчання на повноцінну реалізацію мети, принцип цілісності/системності та логічності/послідовності, принцип індивідуалізації та диференціації професійно-педагогічної підготовки.

Отже, модель формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва відтворює концептуально-провідні структурно-композиційні елементи: концептуально-цілевизначальний блок (магістральна мета; методологічні підходи (особистісно-зорієнтований, аксіологічний, культурологічний); педагогічні умови (поглиблення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва про феноменологію проєктно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією по сутність та типологію проєктів дизайнерського спрямування; розширення досвіду проєктної діяльності дизайнерського спрямування майбутніх педагогів-художників; орієнтація теорії і практики підготовки

майбутніх педагогів-художників на концептуалізацію світоглядної настанови на проєктну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті); змістово-орієнтувальний блок (етапи формування проєктно-дизайнерської культури (інформаційно-інтерпретувальний, практично-реалізувальний, акмеологічно-творчий); засоби, форми, методи роботи зі студентами на кожному етапі; результативно-відображальний блок (критерії (аксіологічно-мотиваційний, технологічно-фаховий, індивідуально-визначальний) та рівні (самореалізаційно-варіативний, опціонально-репродуктивний, базово-інваріантний)).

### **2.2.2 Реалізація методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

На нашу думку, реалізувати повноцінно модель та забезпечити формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі професійної підготовки в педагогічному університеті дозволить розроблення методики формування проєктно-дизайнерської культури.

У загальнопедагогічному значенні методика є синтетичною сукупністю методів і засобів/прийомів здійснення будь-якої формувальної діяльності. У педагогічних дослідженнях категорією «методика» номінують систему принципів, форм, методів і засобів використання технологій (планів, програм, заходів, теорій, концепцій), шляхом яких здійснюється методологічне опрацювання та більш глибоке пізнання різних педагогічних проблем та шляхів їх розв'язання. За допомогою розроблення та реалізації методики впроваджуються певні алгоритми формувальної діяльності в конкретних дидактичних та розвивальних умовах, з конкретним педагогічним об'єктом, застосовуючи дієву систему методів, прийомів і засобів.

Отже, *методикою формування* проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва є система поетапних цілеспрямованих дій із трансформації площини традиційного (нормативно-типового) алгоритму конструювання освітнього процесу в педагогічному університеті з метою увведення спеціального контенту, що увиразнює лексикон, прагматикон та аксіологію проєктно-дизайнерської культури педагога-художника.

Магістральною метою впровадження експериментальної методики є формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Проте, кожен з етапів методики характеризувався «локальною» метою – формування гносеологічно-настановного, технологічно-фахового, світоглядно-інтеграційного компонентів.

У межах роботи студентського наукового гуртка (проблемної групи) та в межах роботи наукової лабораторії кафедри педагогіки «Інновації в освіті» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» було організовано роботу творчої групи-майстерні *«Педагог-художник: вчитель, митець, дизайнер»*. До роботи творчої групи-майстерні було залучено здобувачів освіти 1-3 років навчання за бакалаврською програмою 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво). Майбутні вчителі, що брали участь у роботі майстерні увійшли до так званої «експериментальної» групи, яка, у порівнянні із «контрольною» виступила параметром фіксування динаміки успішності проведення педагогічного експерименту. Детально розподіл та аналіз контингенту експериментальної та контрольної групи подано в підрозділі 2.3.

Опишемо принципи, за якими вибудовувався педагогічний експеримент зі сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

У загальнопедагогічному значенні категорія «принципи» віддзеркалює певну систему провідних дидактичних, організаційних, педагогічних та

психологічних вимог до організації навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність. Отже, принципами можна назвати комплекс фундаментальних (основоположних) ідей, так званих «вихідних» положень, що детермінують зміст, форму і методи роботи зі студентами відповідно до мети педагогічного експерименту. У свою чергу, педагогічними принципами можна назвати систему орієнтувальних та спрямовувальних положень, нормативних вимог до проведення експериментального навчання, що вирізняються характером загальних «вказівок», правил та норм і «впливають» із його базових закономірностей.

*Принцип цілеспрямованості* віддзеркалювався особистісним усвідомленням на рівні переконань майбутніми педагогами-художниками доцільності формування проєктно-дизайнерської культури як необхідної особистісно-професійної якості та забезпечував студентам можливість самостійно формулювати мету, планувати дії, визначати методи й способи навчальної діяльності відповідно до висунутої мети, набувати навичок корекції дії, продукувати критерії успішної проєктної діяльності дизайнерського спрямування і в результаті формулювати план та програму власного розвитку.

*Принцип творчої активності* передбачав забезпечення процесу художньо-педагогічної та творчої підготовки проблемними проєктами і завданнями, розв'язання яких паралельно увиразнюється пошуком різноманіття оригінальних вирішень проблеми (виставкова діяльність з дизайну, майстер-класи з проєктування, презентаційні конференції та бесіди), прагненням до створення нових продуктів проєктної діяльності дизайнерського спрямування. Реалізація принципу творчої активності вможлилювала самовираження та саморозвиток майбутнього педагога-художника шляхом участі в проєктах та забезпечувала формування й розвиток індивідуального художньо-творчого стилю діяльності учителів образотворчого мистецтва, їх самостійність.



*Принцип партнерської взаємодії* суб'єктів освітнього процесу передбачав орієнтацію освітнього процесу на активізацію пізнавального інтересу студентів та супровід викладачами його природного творчого розвитку. Цей принцип забезпечував можливість самопроєктування і самодетермінації майбутнім педагогом-художником власного розвитку креативно-творчого потенціалу, полілогової форми й способу обміну інформацією з викладачами, емоційної «залученості» та «переживання» творчих ситуацій і освітніх подій, моделювання власної саморозвивальної діяльності.

*Принцип саморозвитку* вможлилював самостійний розвиток студентів шляхом активізації проєктної діяльності дизайнерського спрямування, творчого потенціалу, застосовуючи різноманітні способи й форми діяльності (робота з спеціальною дизайнерською літературою, робота в соціальних мережах та в мережі Internet), самостійне опанування інноваційними технологіями з метою покращення художньо-педагогічної підготовки.

*Інформаційно-інтерпретувальний етап* методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва був покликаний зафіксувати теоретично-методологічну обізнаність майбутніх учителів із реалізаційними параметрами проєктної діяльності дизайнерського спрямування.

*Провідна мета етапу:* подолання фрагментарності знань майбутніх педагогів-художників про сутнісні ознаки та естетичний потенціал проєктно-дизайнерських практик в площині образотворчої дидактики; фундаменталізація знань майбутніх педагогів-художників про лексикон, типологію, феноменологію проєктної діяльності дизайнерського спрямування, методологію конструювання дизайн-проєктів; активізування пізнавального інтересу майбутніх учителів образотворчого мистецтва на збагачення площини художньо-педагогічної діяльності варіативами дизайн-проєктування.

*Завдання етапу:* лексична фіксація та мовна об'єктивація концептів «проект», «проектування», «проектна діяльність», «дизайн-продукт»; збагачення категорійно-термінологічного апарату майбутніх педагогів-художників феноменом «проектна діяльність дизайнерського спрямування»; висвітлення міждисциплінарного ґрунту категорії «проектно-дизайнерська культура»; упорядкування мистецького тезаурусу майбутніх педагогів-художників з акцентом на потенціал дизайн-проектування; активізація стійкої позитивної настанови майбутніх учителів образотворчого мистецтва на застосування потенціалу дизайн-проектування у художньо-педагогічній діяльності.

*Фокус* на педагогічну умову формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: поглиблення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва про феноменологію проектно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією по сутність та типологію проектів дизайнерського спрямування.

*Засоби формування проектно-дизайнерської культури на етапі:* міжпредметна та міждисциплінарна інтеграція та координація; міждисциплінарний аналіз феноменології дизайн-проектування у методологічній єдності та діалектичній логіці; цілеспрямоване збагачення змісту навчальних дисциплін з метою увиразнення потенціалу сучасної дизайн-практики.

*Провідними формами* роботи на цьому етапі виступили: цикл бінарних лекцій-презентацій «Проектна діяльність дизайнерського спрямування у роботі вчителя образотворчого мистецтва» (лекції: «Методологія дизайн-проектування», «Дизайн-продукт як результат проектної діяльності дизайнерського спрямування», «Ергономіка в дизайн-практиках», «Методика дизайн-проектування»); термінологічні «хвилинки» із активним збагаченням і розширенням інформаційно-знаннєвого «банку» студентів; складання термінологічних тезаурусів «Ергономіка в дизайні», «Композиція в дизайні»,

опорних схем «Форма», «Графіка», «Композиція», «Візуалізація», «Макетування», «Моделювання», «Ескіз», «Аксіонометрія», «Ортогональна проєкція», «Перспектива»; складання концептуальних карт «Проектна діяльність вчителя та дизайнера: спільне та відмінне», «Проектно-графічне моделювання в дизайні»; аналіз спеціальної (фахової) літератури з дизайн-проєктування.

Наведемо приклади продуктивних форм роботи зі студентами на етапі.

Обізнаність майбутніх педагогів-художників із феноменологією, типологією та функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування, як показник сформованості проєктно-дизайнерської культури набувалась шляхом ознайомлення майбутніх педагогів із методологією методу проєктів.

Перша лекція циклу «*Методологія дизайн-проєктування*» передбачала ознайомлення студентів із так званим «золотим стандартом» дизайн-проєктування (англійською мовою Gold Standard PBL; термінологія Л. Байди-Гапон). Дизайн-проєкт у даному контексті є однією з найпоширеніших варіацій практичного застосування та реалізації методу проєкту в його загальнометодологічному значенні. Ключові елементи дизайн-проєкту або елементи дизайн-проєктування, покликані навчити майбутніх учителів образотворчого мистецтва формулювати актуальну проблему, скласти первинний план її розв'язання, аналізувати власну діяльність в рефлексійній проєкції, формулювати умовисновки, здійснювати обмін думками у діалоговому форматі, реалізувати свій власний творчий задум та презентувати набуті результати.

Наступна лекція «*Дизайн-продукт як результат проєктної діяльності дизайнерського спрямування*» сприяла засвоєнню знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва про продукт дизайну як проєкт системної організації просторово-предметного середовища. Студентам було повідомлено про те, що дизайн-продукт є способом матеріалізації

дизайнерської ідеї. Зовнішній вигляд дизайн-продукту, певного об'єкту створює так зване «перше враження» на споживача. Продуктами дизайну є різноманітні проекти системної і тотальної організації просторово-предметного середовища людської життєдіяльності та окремих (конкретних) предметів чи їх комплексів, що створені за принципами цілісності.

Майбутні педагоги-художники дізнавались про те, що визначаючи дизайн-продукт слід враховувати: а) суспільні запити, що детермінують процес дизайнерської практики і прогнозують результати його функціонування в межах соціальної системи; б) зміни в житті соціальної системи і просторово-предметного середовища, що входить до неї, що спричинює функціонування дизайну; в) безпосередні продукти дизайн-практики, як специфічної галузі діяльності і, водночас, продукти діяльності конкретних дизайнерів.

В межах засвоєння матеріалу лекції «*Ергономіка в дизайн-практиках*» майбутні педагоги-художники розмірковували над провідними чинниками, що впливають на кінцевий результат творчого пошуку у межах дизайнерської практики. По-перше, мова йде про так званий «функціональний чинник». У галузі дизайну під функцією насамперед розуміють призначення, яку має відтворювати промисловий виріб. Вплив функціонального чинника на формотворення, таким чином, детермінується вимогами, що суспільство висуває до функціональної «корисності» предметів дизайн-практики. Вплив ергономічного чинника на формоутворення промислових дизайн-виробів детермінується вимогами, які висуваються до «зручності» та безпеки користування предметом.

Майбутнім учителям образотворчого мистецтва було запропоновано розглянути ергономіку, як науку про працю (грецьке слово *έρως* – означає «праця» і *νόμος* – означає «закон») (англійське словосполучення *ergonomics, human engineering*). Поширення ергономіки спостерігалось у 40-х роках 20 століття, проте неоергономіка поступово вийшла за межі суто виробничо-

промислових питань, залучаючи до кола власних інтересів галузь відпочинку (релаксаційна ергономіка), побуту, дозвілля, спорту, а також соціуму в (макроергономіка) тощо.

Лекція *«Методика дизайн-проектування»* була покликана озброїти студентів знаннями про естетичний чинник формоутворення, що щільно пов'язаний із композицією. Студенти дізнались, що значення слова «композиція» походить від латинського слова «складання, створення» і здебільшого розуміється як естетична організація твору чи продукту.

Зазначимо, що лекційний матеріал на інформаційно-інтерпретувальному етапі передбачав змістову інтеграцію із матеріалом дисципліни «Композиція», що є органічною частиною освітньо-професійної програми 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво).

На даному етапі експерименту виявилось продуктивним складання майбутніми учителями образотворчого мистецтва опорних схем *«Форма»*, *«Графіка»*, *«Композиція»*, *«Візуалізація»*, *«Макетування»*, *«Моделювання»*, *«Ескіз»*, *«Аксіонометрія»*, *«Ортогональна проєкція»*, *«Перспектива»*.

Складання опорних схем сприяло формування мистецького тезаурусу, як показника сформованості проєктно-дизайнерської культури, адже розширювало інформаційно-категорійний банк майбутніх педагогів для подальшого застосування у професійній художньо-педагогічній діяльності.

Підготовлені студентами самостійно опорні схеми органічно доповнили матеріал лекції *«Методика дизайн-проектування»*. Майбутнім педагогам-художникам було повідомлено про те, що основна мета композиції – досягнення відповідності «змісту» і «форми». Системний та концептуальний зв'язок змісту і форми специфікує один із провідних аспектів системної цілісності дизайнерських творів: вияв «внутрішнього у зовнішньому». Водночас, варто акцентувати на наявності ще одного аспекту цілісності дизайнерського твору, що стосується лише зовнішнього — цілісність самої його форми. Отже, майбутні педагоги-художники зрозуміли,

що цілісною формою є така, в межах якої кожна з її компонент-частин взаємодіє з іншими й не може бути «ізолювана» без порушення комплексної цілісності. Отже, студенти дізнавались про те, що проєктуючи той чи той дизайнерський об'єкт слід розуміти його не як випадкову суму окремих деталей, а як єдиний синтетичний «організм». Зв'язок між окремими елементами дизайн-продукту має бути не лише концептуально-функційним, конструкційним, а й обов'язково композиційним.

Студентам було повідомлено про те, що проєктування будь-яких об'єктів передбачає наявність певної проєктної методики та її провідних етапів. Процес будь-якого проєктування здійснюється за відповідними стадіями. Кожна із цих стадій має власні особливості і щільно пов'язується як з попередньою, так і з наступною стадіями.

Важливим в межах інформаційно-інтерпретувального етапу було надати студентам інформацію про те, що у ході дизайн-проєктування фахівці здебільшого використовують ортогональні зображення та проєкції, аксонометрія ні проєкції і перспективу, моделювання та макетування.

В межах етапу, при формуванні обізнаності майбутніх учителів образотворчого мистецтва із функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування продуктивним було надання ім. відомостей про те, що візуальне уявлення предмету завжди тривимірне, саме тому так зване «двовимірне» зображення на ортогональних проєкціях не здатне відтворити предмет дизайнування з належною точністю наочності і вірогідності. Саме тривимірні зображення відтворюють на площині перспективу, яка вирізняється яскравим поширенням в архітектурному проєктуванні і значно меншій мірі в дизайні. Майбутні педагоги-художники дізнавались про те, що максимально повне і коректне уявлення про зовнішню форму об'єктів проєктування надає їх макетування. Саме тому, в дизайн-практиках розповсюдженою є методика та технологія макетування і моделювання предметів просторово-предметного доквілля, навіть діючих.

Майбутні вчителі образотворчого мистецтва набули знань про те, що методика проєктування вимагає передусім систематичного «переключення» фахівця від проєкт-графіки до проєкт-макетування і навпаки. Тривала робота фахівців над об'ємною моделлю без валідації результатів у проєктній графіці зменшує ефективність пошуку: фахівець з проєктування втрачає можливість «побачити» кінцевий образ дизайн-продукту, його композиційний вигляд «розмивається».

На інформаційно-інтерпретувальному етапі методики, у межах впливу на формування обізнаності майбутніх педагогів-художників із функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування акцентовано на тому, що методика дизайнерського проєктування обов'язково включає цілеспрямовану відповідну послідовність (етапність) операцій.

Майбутні вчителі образотворчого мистецтва зрозуміли, що процес проєктування складається декількох стадій:

- підготовлювальна стадія (протопроектне дослідження та задум);
- стадія художньо-проектної пропозиції;
- стадія безпосереднього дизайнерського проєкту;
- стадія реалізації дизайнерської розробки, що передбачає участь дизайн-проектувальника в процедурі робочого проєктування і випробування, та здійснення авторської супервізії над проєктом;
- стадія постпроектного аналізу.

Студенти зрозуміли, що значущість і питома вага кожної з наведених етапів детермінується специфікою об'єкта проєктування, його системності та складності, симетрії прототипом, потенційних можливостей зв'язку із довколишнім середовищем.

Ознайомлення майбутніх педагогів-художників із функціоналом дизайн-проектування передбачало надання ім. інформації про те, що дуже важливу роль в поетапному відтворенні проєктів відіграє правильно складений календарний план та цілеспрямоване й послідовне його

виконання. План проєкту фахівці складають з розрахунку загального часу на відтворення дизайн-проєкту, пов'язаного зі стадіями роботи, які, водночас, детермінуються особливостями теми. Саме тому після одержання завдання з проєктування (теми), слід уявно створити об'єкт чи дизайнерський виріб, ознайомитись з можливими прототипами і проаналізувавши їх, опрацювати відповідні літературні джерела з обраної тематики і тільки тоді приступити до виконання проєкту.

Дослідницьку увагу майбутніх педагогів-художників було зацентовано на категорії «форма». Слово «Форма» (від латинського слова *forma* – зовнішній вигляд); а форма предмету розтлумачується як узаєморозміщення границь (контурів) предметів, об'єктів, а також узаєморозміщення точок і лінії.

В межах навчальної дисципліни «Композиція» матеріал теми «Композиція в академічному малюнку» було інтегровано доповнено матеріалом про такі математичні (геометричні, топологічні) елементарні категорії як-от: лінія, геометрична фігура, ізоморфність фігур. Студенти дізнавались про те, що ізоморфізм (гомоморфізм) або відповідність є фундаментом та першоосновою створення композицій в різних жанрах малюнку, графіки чи декорування. Акцент для майбутніх педагогів-художників робився також на тому, що саме вміле послуговування елементарними геометричними знаннями формує правильне проєктне мислення художника.

Майбутні педагоги-художники розмірковували над тим, що лінія в дизайн-практиці не лише віддзеркалює знак, а й певним чином емоційно впливає на людину: горизонтальні лінії здебільшого викликають почуття спокою; вертикальні лінії передають інтенцію «вгору»; похилі лінії викликають спадок, сум; нестійка чи ламана лінія переважно асоціюються з доходили висновків про те, що виразність та якість ліній почасти застосовується в дизайн-практиці у ході розв'язання композиційних завдань.



В межах етапу студентам було запропоновано скласти опорну схему «Графіка», проілюструємо прикладом.



Рис.2.2 Фрагмент концептуальної карти «Графіка»

Наступним кроком інформаційно-інтерпретувального етапу формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва було ознайомлення їх із параметрами проектно-графічного моделювання, як принципово значущого дизайнерського засобу.

Майбутні педагоги-художники розмірковували над одним із провідних професійних інструментів художнього конструювання – графікою, яка потрібна фахівцю, що здійснює дизайнерську діяльність для того, щоб формувати і художнім чином виражати проектний задум, отже слугує специфічним інструментом його проектно-розумової діяльності. Графічний малюнок забезпечує трансформацію численних експериментів з образами виробу, що проектується до експериментувань з його предметно-знаковою графічною моделлю. Отже, за допомогою графічної мови можна візуалізувати, зафіксувати і співставити різноманітні проектні ідеї, а також

здійснити обмін проєктно-пошуковою інформацією у рамках групової роботи.

Провідними різновидами проєктно-графічних зображень виступають так звані «пошукові» малюнки-ескізи, демонстраційні начерки або малюнки і креслення. У графічний дизайн, як різновид художньо-проєктної діяльності в основі має графічне зображення, рисунок. Також, слід відмітити і креслення, що допомагають унаочнити та уяскравити зміст того чи того явища.

У межах інформаційно-інтерпретувального етапу формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва з метою позитивного впливу на їх вмотивованість та позитивну настанову на активне включення в систему дизайнерського проєктування було проведено цикл лекцій-бесід.

В межах першої лекції *«Пошукові начерки митця – пошуки власного стилю»* майбутні педагоги-художники висловлювали власні думки про складний етап будь якого творчого задуму – так звані «пошукові начерки». Майбутні вчителі образотворчого мистецтва обмінювались думками про те, що складні пошуки форми, стилю, жанру потребують «енергійного» включення митця та його інтелектуально-творчої активності. Студент 2 року навчання Дмитро Б. висловив таку думку: «на початкових стадіях творчого пошуку творчих ідеї, коли робота митця пов'язується із моделюванням поки що найзагальніших (тобто несуттєвих, недеталізованих) рис та контурів об'єктів, обов'язково слід задіяти механізм так званих «пошукових начерків», адже саме їх виконують швидко руками без використання лінійок чи інших приладів. Я думаю, що не слід намагатися досягати якоїсь конкретної «закінченості» у власних пошукових начерках. Я впевнений, що зображення слід утримувати на такій стадії, коли воно може легко бути суттєво трансформованим у найкоротші терміни. Така готовність зображення до видозміни, його певна незавершеність є стимулом креативного та творчого мислення». Розмисли майбутніх педагогів-художників над

першоосновами проектування активізували їх занурення до феноменології проектування та викликали емоційний інтерес.

Наступна лекція *«Ескіз – основа художнього проектування»* була присвячена розгляду різновиду ескізування графічних моделей, передбачає візуалізацію проектних думок фахівця із певним ступенем конкретизації. Майбутні педагоги-художники розмірковували над тим, що ескізування є проміжковою стадією проектного процесу. Саме тому у кожному конкретному художньо-конструкційному випадку, залежно від специфікантив об'єктів, слід винаходити властивості, які слід віддзеркалювати в ескізах. Увагу студентів було акцентовано на тому, що графічне зображення дизайнерського проекту є документом, саме тому до його графічної частини висуваються посилені вимоги: детальне опрацювання усіх елементів форми об'єктів, системність та цілісність усіх різновидів складових графічної частини (зображення об'єктів «у перспективі» або аксонометрії, ортогональні проєкції, креслення, схеми, шрифти).

Занурення студентів у розмисли щодо необхідності опрацювання графічного зображення проєктів формувало відповідальне ставлення їх до дизайн-проєктувальної діяльності та зацікавленість.

В межах навчальної дисципліни «Культурологія» (вибірковий компонент освітньо-професійної програми) матеріал дисципліни було доповнено підтемою «Соціальні інститути мистецтва», опрацювання якої здійснювалось в організаційній формі лекції-бесіди.

Майбутні педагоги-художники аналізували такі категорії, як: «соціальний інститут», «професійні художники» та «вільні митці», «художня критика», «споживачі мистецтва». Увагу студентів було акцентовано на тому, що підготовка митців переважно здійснюється в закладах вищої художньо-педагогічної освіти: коледжах, закладах вищої освіти. Після навчання вони можуть працювати в організаціях, провідним завданням яких є створення і тиражування різноманітних творів художньої культури,

наприклад, у творчих спілках, арт-проектах, студіях звукозапису, поліграфічних та книжкових видавництвах, кіностудіях. Матеріал викликав жваву дискусію студентів, адже наразі нагальним і питання інтегративної підготовки художників як дизайнерів, конструкторів та проектувальників. У межах дискусії ми намагались разом зі студентами знайти відповідь на питання: в яких саме інституціях вони зможуть набути додаткової кваліфікації або покращити дизайнерську підготовку.

Семинар-презентація *«Ергономіка в дизайн-практиці»* спонукала студентів до дискусії над запитанням: Чому в сучасних умовах дотримання принципів ергономіки до організації життєвого простору людини є важливим? Яким чином ергономіка впливає на побут, професійне життя та творчість людини? Які своєрідні особливості слід враховувати, проектуючи дизайн приміщення, побутового обладнання, дизайну одягу тощо?.

Жвава дискусія активізувала пізнавальний інтерес майбутніх педагогів-художників до проєктної діяльності дизайнерського спрямування, підвищувала мотиваційну настанову на збагачення площини художньо-педагогічної діяльності елементами дизайн-проєктування.

Отже, за результатами інформаційно-інтерпретувального етапу методики формування проєктно-дизайнерської культури розширився мистецький тезаурус студентів, його було доповнено новими категоріями дизайн-проєктування. Крім того, майбутні педагоги-художники набули стійкої обізнаності із типологією та функціоналом проєктів, активізували настанову на залучення до проєктної діяльності дизайнерського спрямування.

Відтак, мали змогу зафіксувати відчутний вплив на гносеологічно-настановний компонент проєктно-дизайнерської культури.

*Практично-реалізувальний етап* методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва покликаний сформувавати в майбутніх педагогів-художників первинний досвід

ефективного застосування елементів проєктної діяльності дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній дидактиці.

*Провідна мета етапу:* організація самостійної продуктивної діяльності студентів, що спрямована на апробацію дизайнерських, проєктних та художньо-творчих умінь; увиразнення проєктно-дизайнерського контенту в системі художньо-педагогічної освіти майбутніх педагогів-художників.

*Завдання етапу:* набуття майбутніми вчителями образотворчого мистецтва первинного досвіду реалізовувати проєктно-дизайнерський контент у площину художньо-педагогічної дидактики; набуття системних умінь проєктувати дизайн-продукти; формування навичок використовувати елементи дизайн-практики у методику навчання образотворчому мистецтву.

*Фокус на педагогічну умову* формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: розширення досвіду проєктної діяльності дизайнерського спрямування майбутніх педагогів-художників.

*Засоби формування проєктно-дизайнерської культури на етапі:* залучення майбутніх педагогів-художників до самостійного розроблення проєктів дизайнерського спрямування; диференційована за рівнем складності проєктна діяльність дизайнерського спрямування; завдання на аналіз художньо-педагогічних ситуацій з метою самостійного розв'язання їх за допомогою проєктування.

*Провідними формами* роботи на цьому етапі виступили: інтерактивні вправи та проєктні завдання: «Художньо-графічні вміння: фундамент дизайн-практики», «Сучасне візуальне мистецтво в соціокультурному просторі: інновації та традиції»; «Жива арт-галерея», «Фотомистецтво та дизайн», «Дизайн реклами», «Інсайт», «Піктографічне письмо-код нації та часу», «Інфраструктура тіні», «3d-графіка», «WEB-графіка», «Боді-арт», «Сучасне фотомистецтво: мистецтво реалізму чи арт-практика»; семінар-практикум «Комп'ютерна графіка в дизайн-проєктуванні»; семінар-проєкти

«Шрифти у дизайн-графіці та дизайн-проектуванні» та «Піктографічне письмо-код нації та часу»; творчі проекти дизайнерського спрямування: «Recycling -Upcycling - Freecycling в дизайні», «Зелений дизайн та екологія», «Ребрендинг в дизайні», «Кастомайзінг в дизайні», «Даунсайклінг в дизайні», «Reduce-Reuse-Recycle: девіз сучасного дизайну», «Екологічні матеріали в дизайні та мистецтві», «Техніки живопису в дизайні», «Техніки декорування в дизайні», «Логотип у дизайні», «Дизайн стендової реклами».

На практично-реалізувальному етапі методики формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбувалося відпрацювання практичних (дизайнерських, проектних, мистецької компетентності) умінь і навичок майбутніх педагогів-художників. З цією метою, здебільшого в межах роботи творчої групи-майстерні «Педагог-художник: вчитель, митець, дизайнер» майбутнім педагогам-художникам пропонувалися творчі вправи і завдання. Не маючи змоги описати всі вправи, репрезентуємо їх стисло з акцентом на мету.

З метою набуття майбутніми педагогами-художниками обізнаності із типологією та функціоналом проектних технологій дизайнерського спрямування у ході експерименту їм було надано інформацію про те, що процес створення проектних технологій у загальнопедагогічному значенні є цілеспрямованою, соціально-актуальною, педагогічно-доцільною, практично зреалізованою педагогічно-інноваційною діяльністю педагогів в розрізі проектування та забезпечення функціонування розвивально-педагогічного освітнього середовища, в якому відбуватиметься розвиток проектно-культури учнів. Майбутнім педагогам-художникам була надано інформаційний нотатник «Педагогічне проектування: технологія та зміст», в якому стисло подано чотири етапи педагогічного проектування:

➤ початковий етап (розроблення провідних ідей, констатування рівня опрацьованості проблеми, добір та аналіз статистичних даних, обґрунтування

своєчасності, формулювання дослідницької гіпотези (прогностичне припущення, що стосується до результатів та алгоритмів їхнього досягнення);

- етап розроблення (прогнозування суб'єктів-виконавців, формування експериментальних груп, прогнозування завдань, алгоритмування та планування діяльності, розроблення змісту етапів, накреслення форм і методів управління і контролю, корегувальні дії з боку педагога);
- етап впровадження та реалізації проєкту (інтеграція й акумулювання набутої інформації із врахуванням тематики, магістральної мети; добір наочно-графічного та ілюстративного матеріалу, розроблення аудіо та відео матеріалу для проєкту: контролювання і корегування проміжних результатів, співставлення їх із сформульованою метою, управління, координація роботи всіх суб'єктів);
- етап завершення проєкту та формулювання висновків з рефлексією.

Наступним етапом формування проєктної та дизайнерської компетентності як показників сформованості проєктно-дизайнерської культури було обговорення зі студентами мети дизайн-проєктування яка полягає в розробленні формальних специфічних характеристик (параметрів формотворення) об'єктів проєктування, що корельовано з комплексом певних вимог.

Викладач-експериментатор розповідав майбутнім педагогам-художникам про те, що такими вимогами можна назвати: 1) технічну і технологічну доцільність; 2) органічність та ергономічність; 3) інформативність, художню образність; 4) цілісність, оптимальність і гармонійність композиції; 5) здатність генерувати позитивні естетичні та емоційні переживання.

Студенти дізнавались про те, що магістральним завданням дизайн-проєктування виступає загальне компонування виробів із урахуванням конструкційних, технічних та технологічних вимог і закономірностей композиції; де термінування та визначення положення, розміру та форм

елементу, з якими безпосередньо має справу людина, на засадах ергономічних вимог; розшукування гармонійної композиції та зовнішнього оформлення та оздоблення виробів на засадах розроблення інноваційних художньо-конструкційних образів та в проєкції технологійних та естетичних характеристик конструкційно-оздоблювальних та оформлювальних матеріалів; розроблення графічних елементів (знаків, форм, символів, написів тощо), що розміщені на виробі та містяться у супровідній документації.

Важливим у ході педагогічного експерименту було проаналізувати разом зі студентами сутність так званого «ескізного проєкту». Майбутні педагоги-художники дізнавались про те, що ескізний проєкт є найоптимальнішим варіантом конструктивного вирішення об'єктів технологійної діяльності. Ескізний проєкт розробляється здебільшого у вигляді та у форматі креслення в певних ортогональних проєкціях або за допомогою перспективного зображення. Провідною вимогою до ескізних проєктів є наявність певного «мінімуму», адже зображення мають надавати «максимум» інформації про об'єкт проєктування. Студентам було також повідомлено про існування стадій дизайн-проєктування.

Перша стадія дизайн-проєктування в розрізі художнього конструювання має такі алгоритми: розроблення та виконання проєктної пропозиції; розроблення базових креслень, малюнків ескізних проєктів; виготовлення та виконання макетів.

Другою стадією дизайн-проєктування об'єктів технологічної діяльності є безпосереднє розроблення дизайн-проєктів. Дизайн-проєкт об'єктів проєктування переважно складається із: загального проєкційного вигляду виробів, виконаних в ортогональних проєкціях; так званих конструкційних «розрізів»; креслень «вузлів», деталей, шаблонів тощо, тобто всіх проєктних матеріалів, що є необхідними для повноцінного та ефективного виготовлення виробів. Робочий проєкт відноситься до третьої стадії.



Мистецька компетентність студентів формувалась виконанням вправи-проєкту *«Жива арт-галерея»*, в межах якої майбутні педагоги-художники мали відтворити дизайн різноманітних арт-просторів, визначитись із стилістикою оформлення приміщення. Для прикладу студентам було запропоновано розглянути дизайн Центру інтелектуального мистецтва *«Меркурій»* (м. Львів) сучасного арт-простору, де експонуються роботи українських художників від початку ХХ століття і до сьогодні. Також слід було проаналізувати дизайн-стилістику *«Будинків Хундертвассера»* (м. Відень), що вирізняються оригінальністю, еkleктичністю та авторськими техніками.



Рис. 2.3 Приклад до вправи *«Жива арт-галерея»* та *«Будинки Хундертвассера»*

Майбутні педагоги-художники мали визначити стиль приміщення, запропонувати алгоритм експозицій, згрупувати роботи за жанрами, тематикою та історичною епохою.

Самостійним завданням для майбутніх учителів образотворчого мистецтва було обрано: розробити та оформити графічно дизайн-стилістику власного виставкового об'єкту арт-призначення.

Мистецька компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва розвивалась участю в проєкті *«Сучасне візуальне мистецтво в соціокультурному просторі: інновації та традиції»*, де студенти, розподілені на творчі *«команди»* мали заздалегідь підготувати інформацію і розробити

презентації з прикладами сучасного вуличного мистецтва (мурали, графіті, скульптурний дизайн), найбільш популярними творами фотохудожників, незвичними скульптурами. Наприклад, майбутні педагоги-художники однієї з творчих команд аналізували інформацію про види сучасного вуличного мистецтва й навели приклади: графіті (творчий та авторський розпис будинків, сходових (маршових) майданчиків), боді-арт (мистецтво прикрашати тіло людини макіяжу, татуювань, пірсінгу, менді і, власне, бодіпейнтіngu (мистецтво розпису тіла).

Проєкт передбачав декілька денну роботу майбутніх педагогів-художників. Перший етап мав на меті висвітлення різноманітних форм самовираження митців. Другий етап був націлений на компаративний аналіз творчих практик із традиційними етнічними видами мистецтва: мехді та татуювання басмою й хною в Індії та в країнах Близького сходу, наскальний та настінний розпис епохи Ренесансу в Європі (християнські фрески, іконопис в у Давній Візантії). Третій етап проєкту передбачав презентацію графічно матеріалів із подальшим аналізом потенціалу застосування інформації у розробленні уроків із викладання образотворчого мистецтва в НУШ.

Проєкт *«Сучасне фотомистецтво: мистецтво реалізму чи арт-практика»* мав на меті ознайомлення студентів із життєвим шляхом і авторськими арт-практиками відомих українських фотохудожників. Одним із видатних митців в Україні був митець-фотограф Альфред Федецький, уродженець Житомира, випускник Фотографічного інституту Віденської (Австрійської) Академії мистецтв. Альфред Федецький відкрив свого часу фотомайстерню в Харкові, фільмував коронованих осіб, українських військових, діячів творчості та мистецтва, простих міщан. Мистецька компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва формувалась набуттям нових знань про сучасні стилі фотографування: етнографічна фотографія, репортажна фотографія, плакатно-рекламна фотографія,

художньо-конструктивна фотографія, декоративно-символічна фотографія, імпресіоністична фотографія. В межах проєкту майбутні педагоги-художники були ознайомлені із творами найбільш популярних фотохудожників минулого та сучасності, зокрема таких, як: Ансель Адамс, Анрі Картьє Бресон, Доротейя Ланж, Анна-Лу «Енні» Лейбовіц, Джеррі Уелсман та інших. Студентам було запропоновано дібрати 10 будівельних споруд у світі, що вирізняються авторською стилістикою та незвичною формою: будинок, що танцює в місті Прага (Чехія), так звані «кубічні будинки» в місті Роттердам в Нідерландах), будівля готелю Hang Nga в місті Далат у В'єтнамі), будівля Центральної бібліотеки в місті Канзас-Сіті в США), будинок «Лісова спіраль» в місті Дармштадт у Німеччині, «Кривий будинок» у місті Сопот у Польщі, будинок-кошик в місті Ньюарк у США, Палац Фердінана Шевальє, або Ідеальний палац в місті Отеро у Франції.



Рис. 2.4. Приклади дизайну будинків.

Майбутні педагоги-художники були ознайомлені зі скульптурами-ілюзіями, що завжди викликають здивування у глядачів через незрозумілість того, як можна досягти ефекту, який вони створюють. Позиціонували скульптури встановлені в різноманітних куточках світу і приваблюють туристів: «Сила Природи» (Лоренцо Куїнн, Великобританія, США, Монако і Сінгапур), «Балансуюча людина» (Ніколя Лаваренн, Франція),

«Апельндорські діви» (Елізабет Штинстра, Нідерланди), «Візьми мою блискавку, але не чіпай мій грім» (Алекс Чіннек, Великобританія), «Скульптура гігантського немовляти» (Марк Квінн, Сінгапур), «Літаючі діаманти» (Ніл Доусон, Австралія), «Балансуюча скульптура» (Джерзі Кедзіора, Флорида, США), «Сходи в небо» (Девід МакКракен, Австралія).

Наведемо приклад участі майбутніх учителів образотворчого мистецтва в проєкті «*Recycling -Upsycling - Freecycling в дизайні*». На початку роботи студентам було запропоновано карту проєкту, що складалась із декількох блоків. Проєкт був присвячений організації майбутніми педагогами-художниками виставкового куточку в приміщенні художньо-графічного факультету Південноукраїнського національного педагогічного університету. Стендово-виставкова робота була присвячена ювілею створення факультету.

### Карта проєкту

Етапи роботи	Завдання етапу	Засоби реалізації
Теоретично-ознайомлювальний етап (I день проєкту)	Ознайомитись із історією художньо-графічного факультету Університету Ушинського. Доберіть літературу, що розкриває інноваційні напрями в дизайні: ресайклінг, апсайклінг, фрісайклінг.	Для кожної із запропонованих технік властиві певні матеріали та інструментарій. (Ознайомлення майбутніх педагогів-художників із конструкційними матеріалами та інструментами ресайклінгу оздоблення, оформлення та декоративного розпису. Поради викладача ознайомлення із правилами користування).
Практичний етап (1 фаза) (II день проєкту)	Доберіть матеріал для створення експозиції: фольга, фарбувальний матеріал, зажими-біндери, кріплення, тканина або предмети для переробки, пензлики, ножиці, палітра, цупкий папір	Фото приклади тканин. Наочната візуальна демонстрація. Проектор, фарби такнина, пензлі.,
Практичний етап (2 фаза) (III день проєкту)	Розробіть технічне завдання (ТЗ) проєкту. У техніці «декоративного розпису» можна	Проектна діяльність дизайнерського спрямування за супервізії викладача

	дотримуватися правил композиції та кольорознавства, а можна відійти від правил і вдатися до фантазії й творчого прояву свого внутрішнього бачення.	
Практичний етап (3 фаза) (IV день проєкту)	Користуючись техніками фрісайклінгу, апсайклінгу та ресайклінгу оформлюйте стендовий куточок (допускається виконання техніки «плакат», колажування, стилізація)	Проєктна діяльність дизайнерського спрямування за супервізії викладача
Практичний етап (4 фаза) (V день проєкту)	Подумайте над результатами своєї роботи. Проаналізуйте помилки.	Рефлексія та аналіз здійсненої роботи. Обговорення

За аналогічним алгоритмом майбутніх учителів образотворчого мистецтва було залучено до виконання проєктів: «Зелений дизайн та екологія», «Ребрендинг в дизайні», «Кастомайзінг в дизайні», «Даунсайклінг в дизайні», «Reduce-Reuse-Recycle: девіз сучасного дизайну», «Екологічні матеріали в дизайні та мистецтві», «Техніки живопису в дизайні», «Техніки декорування в дизайні», «Логотип у дизайні», «Дизайн стендової реклами».

Дизайнерська та проєктна компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва базуються на умілому послуговуванні систем комп'ютерної графіки. Наголошуємо на тому, що процесу створення художньо-живописних і дизайнерсько-графічних робіт з використанням графічних комп'ютерних систем та програм (софту) слід приділяти окрему увагу, адже через великий емоційно-почуттєвий вплив широкої палітри образотворчих засобів у процесі художньо-педагогічної підготовки часто спостерігається певна «відмова» студентами від традиційних художніх та образотворчих засобів і, як наслідок – втрата унікальності та оригінальності творчого доробку майбутніх педагогів-художників.

Здебільшого, для виконання зображень на персональному комп'ютері застосовуються спеціальні комп'ютерні програми – так звані графічні

редактори. З-поміж графічних редакторів найбільш поширеними є: програми для роботи з растровими зображеннями (raster graphics); векторними зображеннями (геометричне моделювання або об'єктно-орієнтована графіка); інтегровані пакети програм, призначені для оброблення і відтворення як растрових, так і векторних графічних зображень; пакети для відтворення Web-графіки; пакети 3D-графіки та інші.

На практично-реалізувальному етапі методики студентів було ознайомлено із системами конструктивної геометрії (відтворення зображень з так званих графічних об'єктів-примітивів, які підлягають трансформації, їх можна переміщувати, обертати, малювати дзеркально, інтегрувати тощо); системами процедурного моделювання відтворення зображень розмитих та нечітких форм); картографічними моделювальними системами тощо.

Для майбутніх учителів образотворчого мистецтва було проведено семінар-практикум «Комп'ютерна графіка в дизайн-проектуванні», що мав на меті ознайомленні майбутніх педагогів-художників із пакетами комп'ютерної графіки Adobe Illustrator CS, Corel Draw 13, Adobe PhotoShop CS3, пакета презентацій Microsoft PowerPoint, Macromedia Flash 8.0, Discreet 3D MAX 9.0, Curios Labs Poser –7.0, Corel Bryce 6.0.

Майбутнім учителям образотворчого мистецтва було запропоновано відтворити за допомогою комп'ютерної графіки репродукції картин італійського живописця Леонардо да Вінчі «Дама з горностаєм», українського художника Івана Айвазовського «Вид Тіфлісу», української мисткині Тетяни Яблонської «Ранок», української художниці Марії Примаченко «Чорний звір», китайського живописця Zhao Guojing «仕女».

Продемонструвавши власні роботи майбутні педагоги-художники доходили висновків про те, що графічно-презентаційних віртуальних проєктах дизайнерського спрямування можна використовувати такі програмні продукти, як-от: 3D Studio Max, Corel Bryce 5, Met a creation Poser, Maya, Rhinoceros; у процесі виготовлення макетних груп інтер'єру та

екстер'єру доречно використовувати AutoCAD, ArchiCAD, ArCon, Home Plan Pro Home Design; В Internet – середовищі у процесі створення мультимедійних проектів із застосуванням тексту, графіки, аудіо та відео кліпів можна користуватися: Macromedia Flash MX, Macromedia Dreamweaver MX, Ulead GIF Animator, Macromedia Fireworks MX.

З метою формування мистецької грамотності та компетентності, як маркерів проектно-дизайнерської культури майбутнім учителям образотворчого мистецтва в межах практично-реалізувального етапу методики було запропоновано взяти участь у семінар-проектах *«Шрифти у дизайн-графіці та дизайн-проектванні»* та *«Піктографічне письмо-код нації та часу»*. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва дискутували над тим, що піктографічне письмо є з давніх часів є джерелом і способом трансляції інформації у формі знаків. Студентам було запропоновано таке завдання написати лист другові засобами піктографічного письма, письмово відслідкувати процес трансформації за алгоритмом «думка – сенс – образ – сенс – думка», тобто усвідомити процес інтеріоризації-екстеріоризації думки та знаково-символьного письма.

Отже, за результатами практично-реалізувального етапу методики формування проектно-дизайнерської культури відчутним виявився вплив на технологічно-фаховий компонент проектно-дизайнерської культури. Здійснена робота мала формувальний вплив на формування мистецької, дизайнерської та проектної компетентності.

*Акмеологічно-творчий* етап методики формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва покликаний концептуалізувати світоглядну настанову на рівні переконань на значущість проектно-дизайнерської культури в становленні педагога-художника.

*Провідна мета етапу:* формування стійкої професійно-педагогічної позиції майбутнього педагога-художника щодо потенціалу впровадження

проектної діяльності дизайнерського спрямування в систему художньо-педагогічної дидактики.

*Завдання етапу:* формування системного проектно-образного мислення майбутніх педагогів-художників; формування художньо-естетичного світогляду, як основи позитивного ставлення до необхідності збагачення площини художньо-педагогічної діяльності елементами дизайн-проектування.

*Фокус* на педагогічну умову формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: орієнтація теорії і практики підготовки майбутніх педагогів-художників на концептуалізацію світоглядної настанови на проектну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті.

*Засоби формування проектно-дизайнерської культури на етапі:* створення дискусійних майданчиків для рефлексійного опрацювання студентами концептів «проектна культура», «дизайнерська культура», «проектно-дизайнерська культура вчителя образотворчого мистецтва»; рефлексивні есе; аналіз творчого досвіду фахівців з дизайну.

У межах роботи творчої групи-майстерні «*Педагог-художник: вчитель, митець, дизайнер*» здійснювались заняття-екскурсії видатними місцями міста Одеси, відвідування художнього музею міста (експозиції відомого одеського художника Олександра Ройтбурда). Майбутні педагоги-художники вивчали творчий шлях митців Одещини, роздумували над тим, що сучасне образотворче мистецтво збагачується новими стилями, жанрами, не існує художнього мистецтва в «чистому» вигляді – діяльність митців є інтегрованою і почасти включає дизайнерський компонент.

Особлива у вага на заняттях приділялася проектній діяльності майбутніх педагогів-художників з використанням потенціалу комп'ютерних технологій (персональні комп'ютери та планшети, виконання графічних зображень за допомогою інтерактивної дошки) та спеціального програмного



забезпечення. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва об'єднувалися в мікрогрупи (команди) по 2-3 особи й самостійно обирали тему проекту та презентували її в мережі Інтернет (персональні сторінки в соціальних мережах, особисті блоги та різи в Instagram, вели стрім-трансляції в YouTube) Приміром, студенти обирали проекти дизайнерського спрямування, пов'язані з побутом людини («Спальня: як організувати приміщення в техніці фенішуй», «Робочий кабінет: організація та порядок», «Ігрова кімната для дитини», «Кухня: прилади у просторі» тощо) або з місцями відпочинку («Кафе», «Котеджний будинок», «Мій літнійсад», «Парк розваг та дозвілля» тощо). Паралельно з виконанням групових проєктів, кожен студент презентував індивідуальний проєкт у вигляді блогу (з авторським розробленням сторінки в соціальних мережах сайту), яку готував самостійно (приміром студенти обирали: «Храми Давньої Індії», «Храмові скульптури Далекого Сходу (Китай, Південна Корея, Японія)», «Паркова архітектура та флористичний дизайн Версалю», «Ландшафт традиційного японського саду») або віртуальну екскурсію відомими художніми музеями (експозиціями) України і світу.

Художній світогляд та прагнення до саморозвитку та самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування формувалось аналізом суперечливих, проте яскравих, мистецьких тенденцій італійського дизайну: «провокатора постмодернізму» Алессандро Мендіні, головного редактора журналу «Домус» Джіо Понті, мінімалізму й функціоналізму дизайнера Луїджі Колані (Л.Колані), автентичного зв'язку дизайну з природою японських майстрів дизайну та «поезії пустоти» Широ Кураматі.

Вивчення життєвого шляху та професійного становлення видатних майстрів допомагало майбутнім учителям образотворчого мистецтва як дизайнерам «приміряти на себе», порівняти власні думки з поглядами видатних майстрів світового масштабу та, позиціонуючи себе успішними і відомими, проєктували власний професійний шлях.

З метою формування проектно-образного професійного мислення з майбутніми педагогами-художниками було обговорено принципи сучасної дизайн-практики в мистецтві: принцип «природних аналогів», принцип «міфопоетики». З цією метою студентам було запропоновано систему завдань на базі «макрофотографії» («алгоритм Блосфельда»), «виявлення незвичних візуальних образів», завдання на систематизацію візуальних ефектів (так звана «суперграфіка»).

В межах акмеологічно-творчого етапу методики було проведено цикл занять-екскурсій *«Архітектурний портрет Одеси: історична подорож у минуле»*. Майбутнім педагогам-художникам було запропоновано проаналізувати та зафіксувати так звані «єгипетські» мотиви відомої архітектурної споруди міста «дома Менделевича», роздумувати над «східними нотами» дизайнерського оформлення палацу Манук-Бея.

Емоційну реакцію студентів викликали відвідування відомих архітектурних споруд міста, де поєднуються різні стилі та жанри оформлення: середньовічна стилістика Реформатської церкви, нерелігійний стиль та містицизм в дизайн-оформленні фасадів дома Коссаловської, неокласицизм дизайн-оформлення архітектора Володимира Кундєрта, моделі різьбляного декору в стилістиці раннього модерну архітектора Леоніда Чернигова, всевітньо відомий дизайн металевих сходів будинку Маврокордато архітектора Олександра Бернардацці, вікторіанський стиль оранжереї будинку Маразлі, англійський неоготичний стиль парадних сходів палацу Буковецького.

Майбутні педагоги-художники роздумували над тим, що архітектурній стилістиці міста Одеси мов би «переплетені» соціокультурно-світоглядні патерни різних часів, епох, адже до архітектурної розбудови міста долучались митці-дизайнери, митці-архітектори, художники з різних країн із власним неповторним стилем. Аналізуючи стилістично-образні маркери сучасних художників південного регіону майбутні педагоги-художники

дознавались, що світоглядно-міфологічним джерелом для них ставали твори образотворчого мистецтва: від грецької архаїки, слов'янських язичницьких образів до мистецтва модерну й авангарду.

Разом зі студентами аналізувались моделі розвитку проєктно-образного мислення: корпоративну, що властива американській системі підготовки дизайнерів; раціональну, що властива німецьким школам дизайн-практики; ситуаційну, що є найбільш типовою для системи дизайн-освіти в Україні.

З метою набуття майбутніми вчителями образотворчого мистецтва розуміння необхідності формування проєктно-образного мислення як показника проєктно-дизайнерської культури було зорганізовано семінар-практикум *«Проєктно-дизайнерські школи в різних країнах»*. Особливу зацікавленість майбутніх учителів образотворчого мистецтва викликав аналіз провідних сучасних освітніх закладів дизайну: у Вищій школі мистецтв і дизайну Гале-Бург Гібихенштайн (у Німеччині), у Харківській державній академії дизайну і мистецтв (в Україні).

Студентам було запропоновано дібрати матеріал та проаналізувати способи та моделі підготовки майбутніх фахівців з дизайн-проєктування в різних країнах та порівняти із українським аналогом. Майбутні педагоги-художники розмірковували над тим, що визначальною детермінантою розвитку дизайнерського мислення у Вищій школі мистецтв та дизайну Галле-Бург Гібихенштейн є неповторна за власною цілісністю дисципліна «Композиційна пропедевтика», що впроваджується в освітній процес дидактом Л. Цитцманном та його однодумцями. Курс направлений на оволодіння образно-абстрактним і операційно-технологічним компонентами мислення фахівця з дизайн-проєктування, а також спрямований на формування стійких навичок логічно-абстрактного мислення, активного пізнання законів та закономірностей візуально-кольорової і графічно-пластичної гармонії. У різноманітних вправах візуально-наочно демонструються процеси так званого «фізичного розвитку форми» або

формотворення. Назване надає розуміння одній з провідних переваг авторської методичної моделі школи – належну культуру формотворення. Художньо-графічна і художньо-композиційна пропедевтика в школі Бург Гібихенштейн характеризується активізацією критично-аналітичного мислення фахівця з дизайн-проектування, водночас здійснюється орієнтування здобувачів освіти на увиразнення закономірностей алгоритмізації візуального порядку в дихотомії «природне/штучне» середовище. У методології та методиці закладу освіти специфічним чином асимільовано закономірні сні положення теоретичної фізики, планування, конструювання, технології, а набуті транслуються студентам максимально наочними «каналами» сприйняття, що корелюють з особливостями проектно-дизайнерського уявлення. Розвиток розумово-інформаційного мислення у Вищій школі міста Галле здійснюється на попередньому інформаційно-аналітичному етапі процесу дизайн-проектування, що володіє специфічними методами, які зорієнтовані на покращення професійного мислення: метод образно-абстрактних асоціацій, засоби «об'ємного пошуку», метод комбінаторного пошуку, принцип будівельних клонструкторів, метод технологійно-конструкційних корелятивів, принцип відкритої та вільної форми. Однією з найважливіших специфікантів розвитку професійного мислення у Бург Гібихенштейн є усвідомлення студентами на рівня переконань ролі екологічних факторів у дизайні.

Майбутні вчителів образотворчого мистецтва доповідали про те, що принцип екологізації навчання реалізується в спеціальних майстер-класах що формують нестереотипний (нелінійний) тип спеціального проектно-дизайнерського мислення фахівця шляхом відтворення реальних екологічних об'єктів. Продуктивним засобом формування навичок професійного та проектно-дизайнерського мислення є також тісна кореляція пластичних образів виробу та виробничої технології. Студенти зрозуміли, що характеристика «технологічності» є провідною особливістю, яка візуально

конструюється та моделюється шляхом відповідної технології, прийомами, способами і матеріалами в ході графічного чи об'ємного пошуку.

Майбутні вчителі образотворчого мистецтва порівнювали моделі підготовки майбутніх фахівців з дизайн-проектування та розглянули специфіку підготовки спеціалістів у Харківській державній академії дизайну та мистецтва. Майбутні педагоги-художники дізнавались про те, що стратегічною лінією розвитку проектного мистецтва майбутніх фахівців з дизайн-проектування в Харківській державній академії дизайну і мистецтва є яскраво виражене інтегрування художньої і проектної діяльності. Майбутні педагоги-художники розмірковували над тим, що практичне оволодіння традиціями і методами європейських дизайнерських шкіл розпочалося вже в 70-80-ті роки 20-го століття в ході сталих контактів українських дизайнерів зі своїми колегами із Німеччини та державами Балтійського регіону. Максимально ефективний вплив на розвиток професійного мислення фахівців з дизайн-проектування має здійснюватись в ході опанування матеріалу курсу «Основи формотворення», а її методологічним специфікантом є опанування студентами засобами художньої композиції.

Майбутні вчителі образотворчого мистецтва дізнавались про те, що наступним специфікантом розвитку професійного мислення є серія коротких навчально-проектувальних завдань, метою яких є актуалізація творчого мислення фахівців з дизайн-проектування, розвиток емоцій та інтуїції, а однією з специфічних рис є конструювання завдань, які формують передумови для продуктивного та активностворчого мислення.

В контексті формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва ваажливим було інформування їх про те, що 80-х роках 20 століття трансформувався перехід від традиційної чи так званої «конвеєрної» форми навчання до авторської системи «чотирьох вертикалей», продукований більш широким та вільним вибором методів і векторів у розвитку професійного проектно-дизайнерського мислення.

Названий алгоритм базується на валідізованому практикою активному прагненні творчих особистостей до само детермінації та самоствердження, що відтворюється шляхом активної та поглибленої персонально-індивідуальної діяльності, в варіативах векторів, як-от: «художній арт-дизайн», «дизайн в інженерії», «концептуальний дизайн», «екологічний дизайн».

Майбутні педагоги художники дізнавались про те, що наступним специфікантом розвитку професійного мислення фахівців з дизайн-проектування в Харківській школі дизайну є концепція так званої «перспективної морфології», що базується на засвоєнні нових «формо типів» на базі синтезування досягнень технологійності й організації процесу проектування за методом сталого «прогнозування ідей». В межах формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва було важливо поінформувати студентів про те, що концепція «перспективної морфології» є фундаментом інноваційного типу мислення фахівців з дизайн-проектування.

Отже, за результатами акмеологічно-творчого етапу методики формування проєктно-дизайнерської культури відчутним виявився вплив на світоглядно-інтеграційний компонент проєктно-дизайнерської культури. Здійснена робота мала розвивальний вплив на розвиток проєктно-образного мислення педагога-художника, його художній світогляд та прагнення до самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування.

### **2.3. Організація та проведення діагностувально-педагогічного експерименту з формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Діагностувально-педагогічний етап експерименту з формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва здійснювався в три етапи. На першому етапі експерименту було сформовано контрольні та експериментальні групи. Після впровадження моделі та методики формування проєктно-дизайнерської культури було повторно виміряно рівні її сформованості в майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

На першому етапі було обрано респондентів експериментальної групи (ЕГ) та контрольної (КГ) групи. До експериментальної групи було віднесено здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». До контрольної групи було віднесено здобувачів освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Презентуємо результати діагностувально-експериментального вимірювання, описуючи спочатку результати констатувального, а далі прикінцевого етапів експерименту. Методики, за якими здійснювався експеримент повнотекстово подано в додатках.

В даних таблиці 2.1 представлено результати діагностування рівня сформованості за показниками «Сформованість мистецького тезаурусу», «Обізнаність із феноменологією, типологією та функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування», «Наявність пізнавального інтересу до проєктної діяльності дизайнерського спрямування» майбутніх учителів образотворчого мистецтва на констатувальному етапі експерименту.

Таблиця 2.1

**Рівні сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на констатувальному етапі експерименту за аксіологічно-мотиваційним критерієм**

Групи	Показники сформованості	Рівні сформованості					
		Самореалізаційно-варіативний		Опціонально-репродуктивний		Базово-інваріантний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	сформованість мистецького тезаурусу	5	9,80	13	25,49	33	64,71
КГ		7	14,90	11	23,40	29	61,70
ЕГ	обізнаність із феноменологією, типологією та функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування	6	11,76	15	29,41	30	58,83
КГ		8	17,02	14	29,79	25	53,19
ЕГ	наявність пізнавального інтересу до проєктної діяльності дизайнерського спрямування	7	13,72	14	27,45	30	58,83
КГ		6	12,77	13	27,66	28	59,57
μ ЕГ		6	11,76	14	27,45	31	60,79
μ КГ		7	14,90	13	26,95	27	58,15

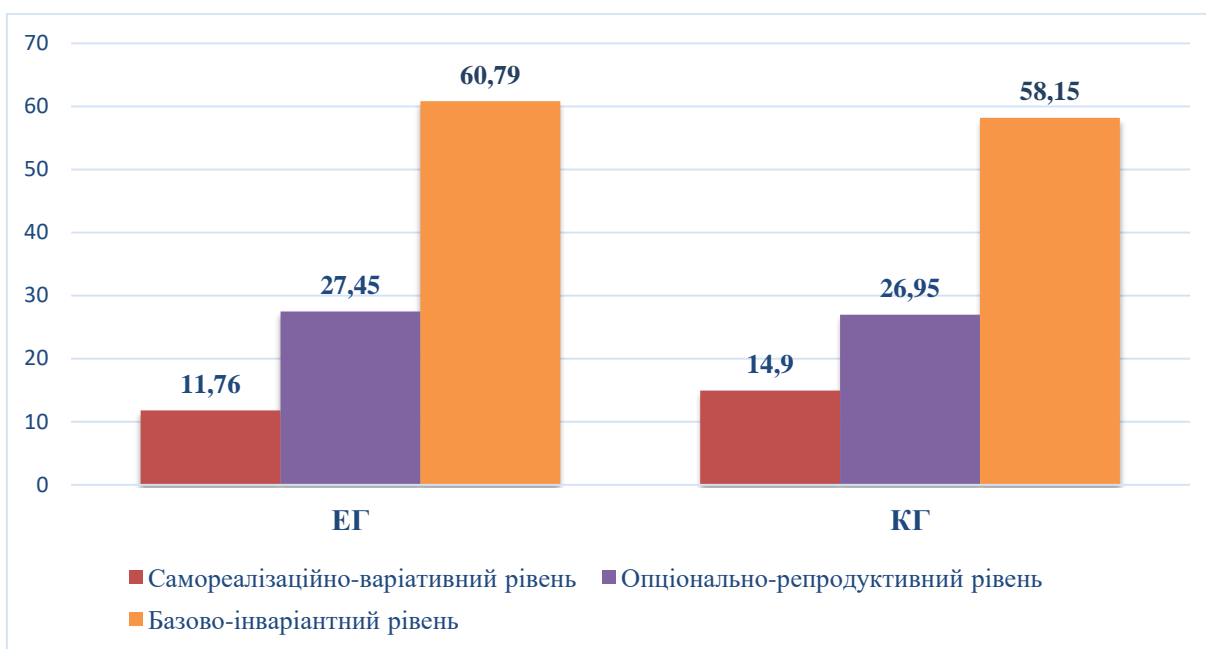
Як бачимо з таблиці 2.1 рівень сформованості показника «Сформованість мистецького тезаурусу на констатувальному етапі експерименту виявився таким: на самореалізаційно-варіативному рівні опинились 9,8 % студентів ЕГ та 14,9 % студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 25,49 % студентів ЕГ та 23,4 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 64,71 % студентів ЕГ та 61,7 % студентів КГ.



Щодо рівня сформованості за показником «Обізнаність із феноменологією, типологією та функціоналом проектної діяльності дизайнерського спрямування», то було отримано такий результат. На самореалізаційно-варіативному рівні опинились 11,76 % студентів ЕГ та 17,02 % студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 29,41 % студентів ЕГ та 29,79 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 58,83 % студентів ЕГ та 53,19 % студентів КГ.

Рівень сформованості за показником «Наявність пізнавального інтересу до проектної діяльності дизайнерського спрямування» виявився таким: на самореалізаційно-варіативному рівні опинились 13,72 % студентів ЕГ та 12,77 % студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 27,45 % студентів ЕГ та 27,66 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 58,83 % студентів ЕГ та 59,57 % студентів КГ.

Динаміку кількісних показників представлено в діаграмі 2.5.



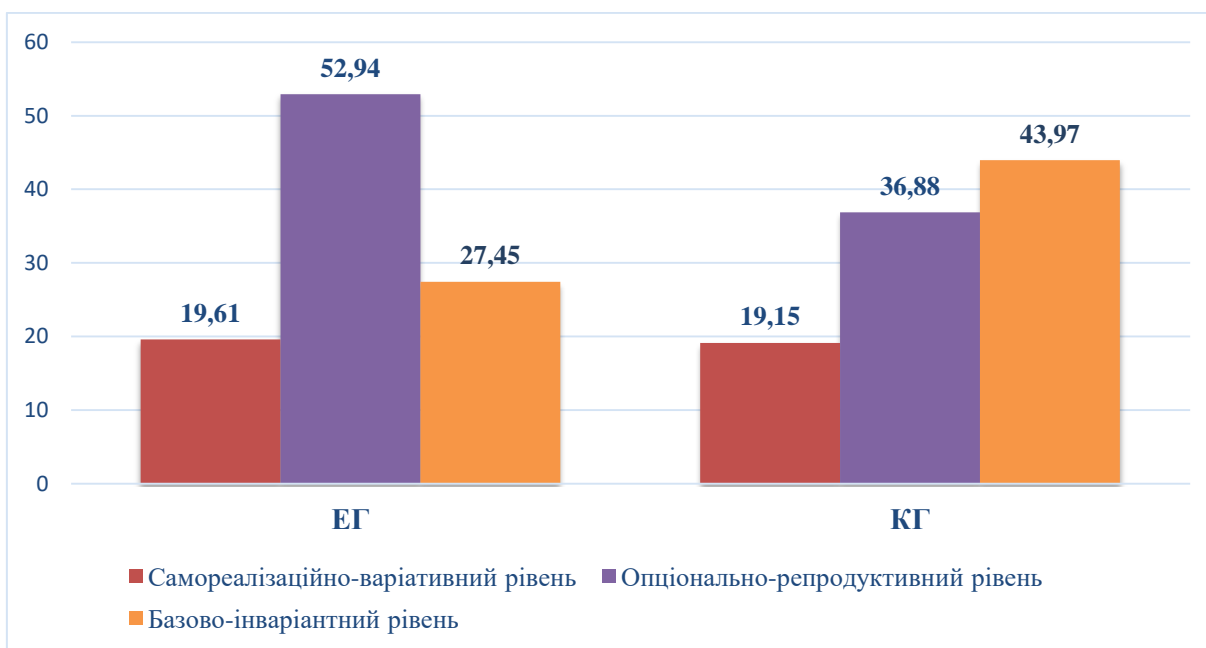
*Рис.2.5. Рівні сформованості проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва за аксіологічно-мотиваційним критерієм на констатувальному етапі*

В таблиці 3.2 представлено результати діагностування рівня сформованості за показниками «Сформованість мистецького тезаурусу», «Обізнаність із феноменологією, типологією та функціоналом проектної діяльності дизайнерського спрямування», «Наявність пізнавального інтересу до проектної діяльності дизайнерського спрямування» майбутніх учителів образотворчого мистецтва на прикінцевому етапі експерименту.

Таблиця 2.2

**Рівні сформованості проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на прикінцевому етапі експерименту за аксіологічно-мотиваційним критерієм**

Групи	Показники сформованості	Рівні сформованості					
		Самореалізаційно-варіативний		Опціонально-репродуктивний		Базово-інваріантний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	сформованість мистецького тезаурусу	11	21,57	24	47,06	16	31,37
КГ		9	19,15	15	31,91	23	48,94
ЕГ	обізнаність із феноменологією, типологією та функціоналом проектної діяльності дизайнерського спрямування	10	19,61	29	56,86	12	23,53
КГ		10	21,28	18	38,30	19	40,42
ЕГ	наявність пізнавального інтересу до проектної діяльності дизайнерського спрямування	9	17,65	28	54,90	14	27,45
КГ		8	17,02	19	40,43	20	42,55
μ ЕГ		10	19,61	27	52,94	14	27,45
μ КГ		9	19,15	17	36,88	21	43,97



*Рис.2.6. Рівні сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва за аксіологічно-мотиваційним критерієм на прикінцевому етапі*

По завершенні формувального експерименту з упровадження моделі та методики формування проєктно-дизайнерської культури в експериментальній групі було отримано принципово інший результат.

Як бачимо з таблиці 2.2 рівень сформованості показника «Сформованість мистецького тезаурусу» на прикінцевому етапі експерименту виявився таким: на самореалізаційно-варіативному рівні опинились 21,57 % студентів ЕГ та 19,15 % студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 47,06 % студентів ЕГ та 31,91 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 31,37 % студентів ЕГ та 48,94 % студентів КГ.

Щодо рівня сформованості за показником «Обізнаність із феноменологією, типологією та функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування», то було отримано такий результат. На самореалізаційно-варіативному рівні опинились 19,61 % студентів ЕГ та 21,28% студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його

продемонстрували 56,86 % студентів ЕГ та 38,30 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 23,53 % студентів ЕГ та 40,42 % студентів КГ.

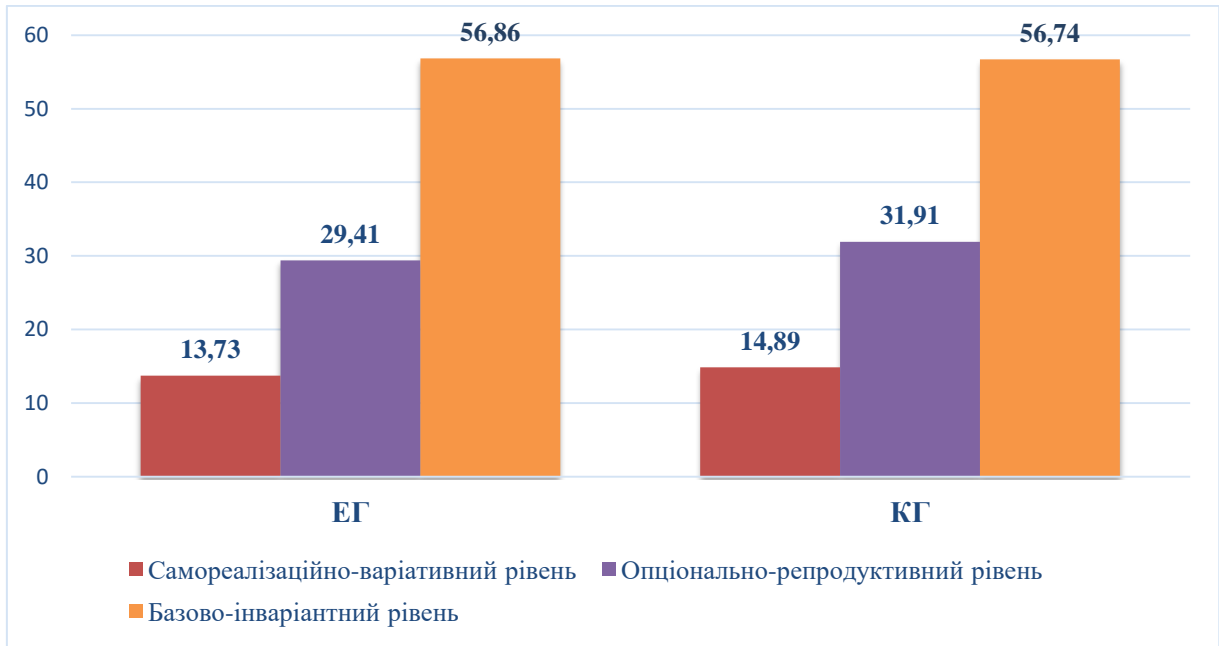
Рівень сформованості за показником «Наявність пізнавального інтересу до проектної діяльності дизайнерського спрямування» виявився таким: на самореалізаційно-варіативному рівні опинились 17,65 % студентів ЕГ та 17,02 % студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 54,9 % студентів ЕГ та 40,43 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 27,45 % студентів ЕГ та 42,55 % студентів КГ.

В таблиці 2.3 подано дані щодо рівнів сформованості за показниками «Сформованість дизайнерської компетентності», «Сформованість проектної компетентності», «Сформованість мистецької компетентності» майбутніх учителів образотворчого мистецтва на констатувальному етапі експерименту.

**Таблиця 2.3**

**Рівні сформованості проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на констатувальному етапі експерименту за компетентнісно-професійним критерієм**

Групи	Показники сформованості	Рівні сформованості					
		Самореалізаційно-варіативний		Опціонально-репродуктивний		Базово-інваріантний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	сформованість дизайнерської компетентності	6	11,76	14	27,45	31	60,79
КГ		8	17,02	12	25,53	27	57,45
ЕГ	сформованість проектної компетентності	8	15,69	16	31,37	27	52,94
КГ		7	14,89	13	27,66	27	57,45
ЕГ	сформованість мистецької компетентності	7	13,73	15	29,41	29	56,86
КГ		6	12,77	15	31,91	26	55,32
μ ЕГ		7	13,73	15	29,41	29	56,86
μ КГ		7	14,89	15	31,91	27	56,74



*Рис. 2.7. Рівні сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на констатувальному етапі експерименту за компетентнісно-професійним критерієм*

Як бачимо з таблиці 2.3 рівень сформованості показника «Сформованість дизайнерської компетентності» на констатувальному етапі експерименту виявився таким: на самореалізаційно-варіативному рівні опинились 11,76 % студентів ЕГ та 17,02 % студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 27,45 % студентів ЕГ та 25,53 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 60,79 % студентів ЕГ та 57,45 % студентів КГ.

Щодо рівня сформованості за показником «Сформованість проєктної компетентності», то було отримано такий результат. На самореалізаційно-варіативному рівні опинились 15,69 % студентів ЕГ та 14,89% студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 31,37 % студентів ЕГ та 27,66 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 52,94 % студентів ЕГ та 57,45 % студентів КГ.

Рівень сформованості за показником «Сформованість мистецької компетентності» виявився таким: на самореалізаційно-варіативному рівні опинились 13,73 % студентів ЕГ та 12,77 % студентів КГ; на опціонально-

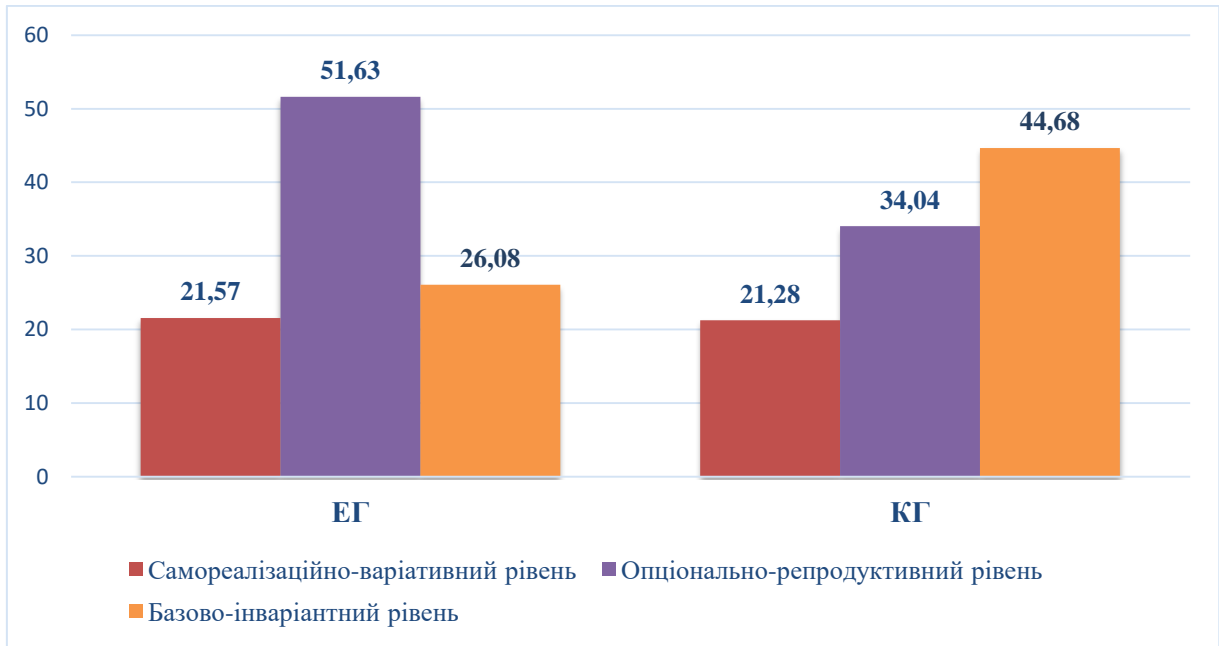
репродуктивному рівні його продемонстрували 29,41 % студентів ЕГ та 31,91 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 56,86 % студентів ЕГ та 55,32 % студентів КГ.

В таблиці 2.4 подано дані щодо рівнів сформованості за показниками «Сформованість дизайнерської компетентності», «Сформованість проєктної компетентності», «Сформованість мистецької компетентності» майбутніх учителів образотворчого мистецтва як показників сформованості їх проєктно-дизайнерської культури на прикінцевому етапі експерименту.

**Таблиця 2.4**

**Рівні сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на прикінцевому етапі експерименту за компетентнісно-професійним критерієм**

Групи	Показники сформованості	Рівні сформованості					
		Самореалізаційно-варіативний		Опціонально-репродуктивний		Базово-інваріантний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	сформованість дизайнерської компетентності	12	23,53	25	49,02	14	27,45
КГ		10	21,28	15	31,91	22	46,81
ЕГ	сформованість проєктної компетентності	11	21,57	28	54,90	12	23,53
КГ		11	23,40	17	36,17	19	40,42
ЕГ	сформованість мистецької компетентності	10	19,61	26	50,98	15	29,41
КГ		9	19,15	16	34,04	22	46,81
μ ЕГ		11	21,57	26	51,63	14	26,80
μ КГ		10	21,28	16	34,04	21	44,68



*Рис. 2.8 Рівні сформованості проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на прикінцевому етапі експерименту за компетентнісно-професійним критерієм*

Як бачимо з таблиці 2.4 рівень сформованості показника «Сформованість дизайнерської компетентності» на прикінцевому етапі експерименту виявився таким: на самореалізаційно-варіативному рівні опинились 23,53 % студентів ЕГ та 21,28 % студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 49,02 % студентів ЕГ та 31,91 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 27,45 % студентів ЕГ та 46,81 % студентів КГ.

Щодо рівня сформованості за показником «Сформованість проектно-дизайнерської компетентності», то було отримано такий результат. На самореалізаційно-варіативному рівні опинились 21,57 % студентів ЕГ та 23,4% студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 54,9 % студентів ЕГ та 36,17 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 23,53 % студентів ЕГ та 40,42 % студентів КГ.

Рівень сформованості за показником «Сформованість мистецької компетентності» виявився таким: на самореалізаційно-варіативному рівні

опинились 19,61 % студентів ЕГ та 19,15 % студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 50,98 % студентів ЕГ та 34,04 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 29,41 % студентів ЕГ та 46,81 % студентів КГ.

В таблиці 2.5 подано дані щодо рівнів сформованості за показниками «Сформованість дизайнерської компетентності», «Сформованість проєктної компетентності», «Сформованість мистецької компетентності» майбутніх учителів образотворчого мистецтва на констатувальному етапі експерименту

В таблиці 2.5 подано результати діагностування щодо рівнів сформованості за показниками «Сформованість проєктно-образного професійного мислення», «Сформованість художнього світогляду», «Прагнення до саморозвитку та самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування» майбутніх учителів образотворчого мистецтва на констатувальному етапі експерименту.

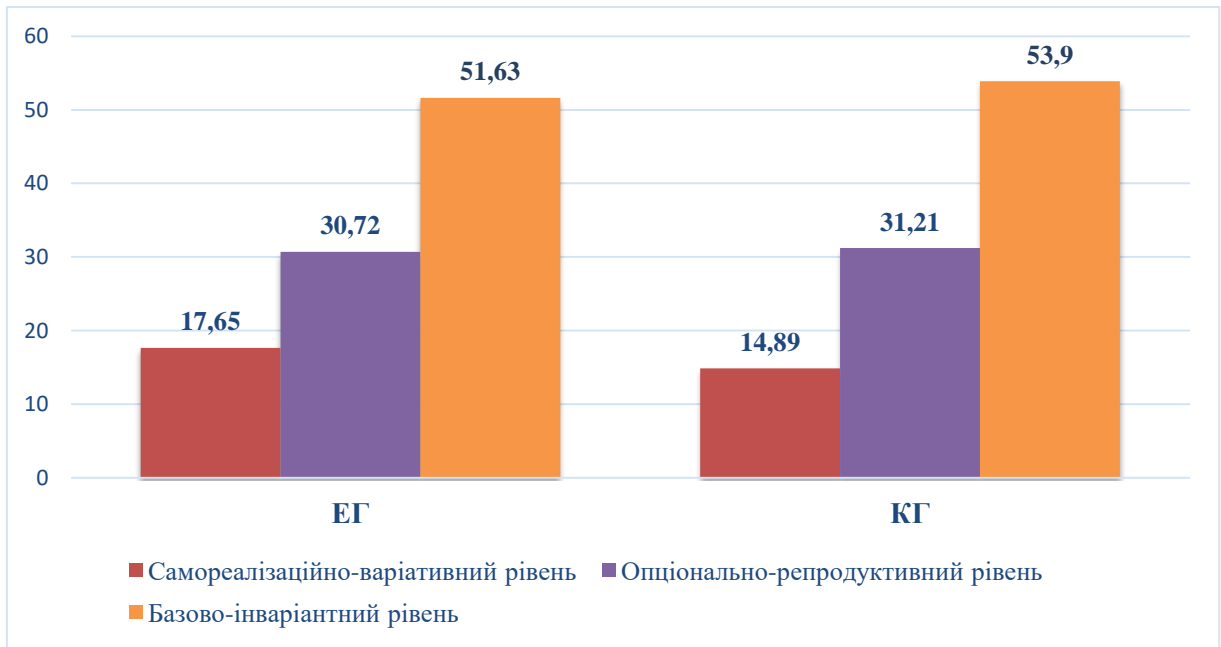
**Таблиця 2.5**

**Рівні сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на констатувальному етапі експерименту за індивідуально-визначальним критерієм**

Групи	Показники сформованості	Рівні сформованості					
		Самореалізаційно-варіативний		Опціонально-репродуктивний		Базово-інваріантний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	сформованість проєктно-образного професійного мислення	8	15,69	14	27,45	29	56,86
КГ		6	12,77	13	27,66	28	59,57
ЕГ	сформованість художнього світогляду	9	17,65	18	35,29	24	47,06
КГ		8	17,02	14	29,79	25	53,19
ЕГ	прагнення до саморозвитку та самодетермінації в проєктній діяльності	10	19,61	15	29,41	26	50,98
КГ		7	14,89	17	36,17	23	48,94



	дизайнерського спрямування						
$\mu$ ЕГ		9	17,65	16	30,72	26	51,63
$\mu$ КГ		7	14,89	15	31,21	25	53,90



*Рис. 2.9. Рівні сформованості проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на констатувальному етапі експерименту за індивідуально-визначальним критерієм*

Як бачимо з таблиці 2.5 рівень сформованості показника «Сформованість проектно-образного професійного мислення» на констатувальному етапі експерименту виявився таким: на самореалізаційно-варіативному рівні опинились 15,69 % студентів ЕГ та 12,77 % студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 27,45 % студентів ЕГ та 27,66 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 56,86 % студентів ЕГ та 59,57 % студентів КГ.

Щодо рівня сформованості за показником «Сформованість художнього світогляду», то було отримано такий результат. На самореалізаційно-варіативному рівні опинились 17,65 % студентів ЕГ та 17,02% студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 35,29 %

студентів ЕГ та 29,79 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 47,06 % студентів ЕГ та 53,19 % студентів КГ.

Рівень сформованості за показником «Прагнення до саморозвитку та самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування» виявився таким: на самореалізаційно-варіативному рівні опинились 19,61 % студентів ЕГ та 14,89 % студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 29,41 % студентів ЕГ та 36,17 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 50,98 % студентів ЕГ та 48,94 % студентів КГ.

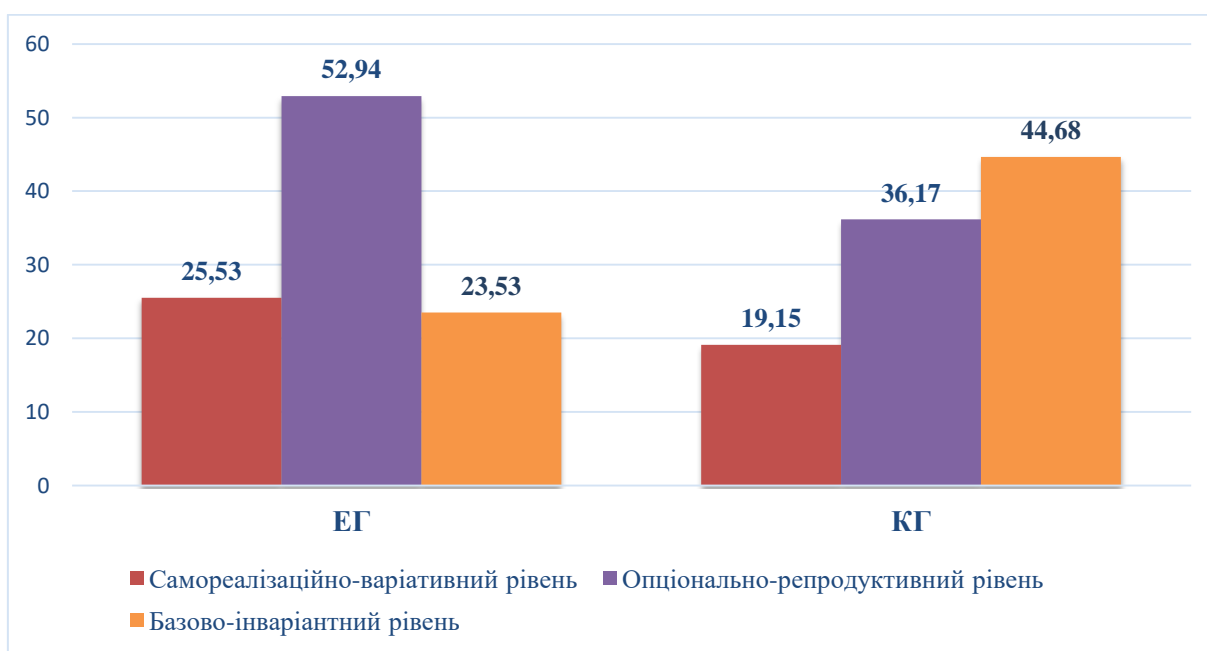
В таблиці 2.6 подано дані щодо рівнів сформованості за показниками «Сформованість проєктно-образного професійного мислення», «Сформованість художнього світогляду», «Прагнення до саморозвитку та самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування» майбутніх учителів образотворчого мистецтва як показників сформованості їх проєктно-дизайнерської культури на прикінцевому етапі експерименту.

**Таблиця 2.6**

**Рівні сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на прикінцевому етапі експерименту за індивідуально-визначальним критерієм**

Групи	Показники сформованості	Рівні сформованості					
		Самореалізаційно-варіативний		Опціонально-репродуктивний		Базово-інваріантний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	сформованість проєктно-образного професійного мислення	12	23,53	28	54,90	11	21,57
КГ		8	17,02	16	34,04	23	48,94
ЕГ	сформованість художнього світогляду	11	21,57	26	50,98	14	27,45
КГ		10	21,28	18	38,30	19	40,42
ЕГ	прагнення до саморозвитку та самодетермінації	13	25,49	27	52,94	11	21,57

КГ	в проєктній діяльності дизайнерського спрямування	9	19,15	17	36,17	21	44,68
μ ЕГ		12	23,53	27	52,94	12	23,53
μ КГ		9	19,15	17	36,17	21	44,68



*Рис. 2.10 Рівні сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на прикінцевому етапі експерименту за індивідуально-визначальним критерієм*

Як бачимо з таблиці 2.6 рівень сформованості показника «Сформованість проєктно-образного професійного мислення» на прикінцевому етапі експерименту виявився таким: на самореалізаційно-варіативному рівні опинились 23,53 % студентів ЕГ та 17,02 % студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 54,9 % студентів ЕГ та 34,04 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 21,57 % студентів ЕГ та 48,94 % студентів КГ.

Щодо рівня сформованості за показником «Сформованість художнього світогляду», то було отримано такий результат. На самореалізаційно-варіативному рівні опинились 21,57 % студентів ЕГ та 21,28% студентів КГ;

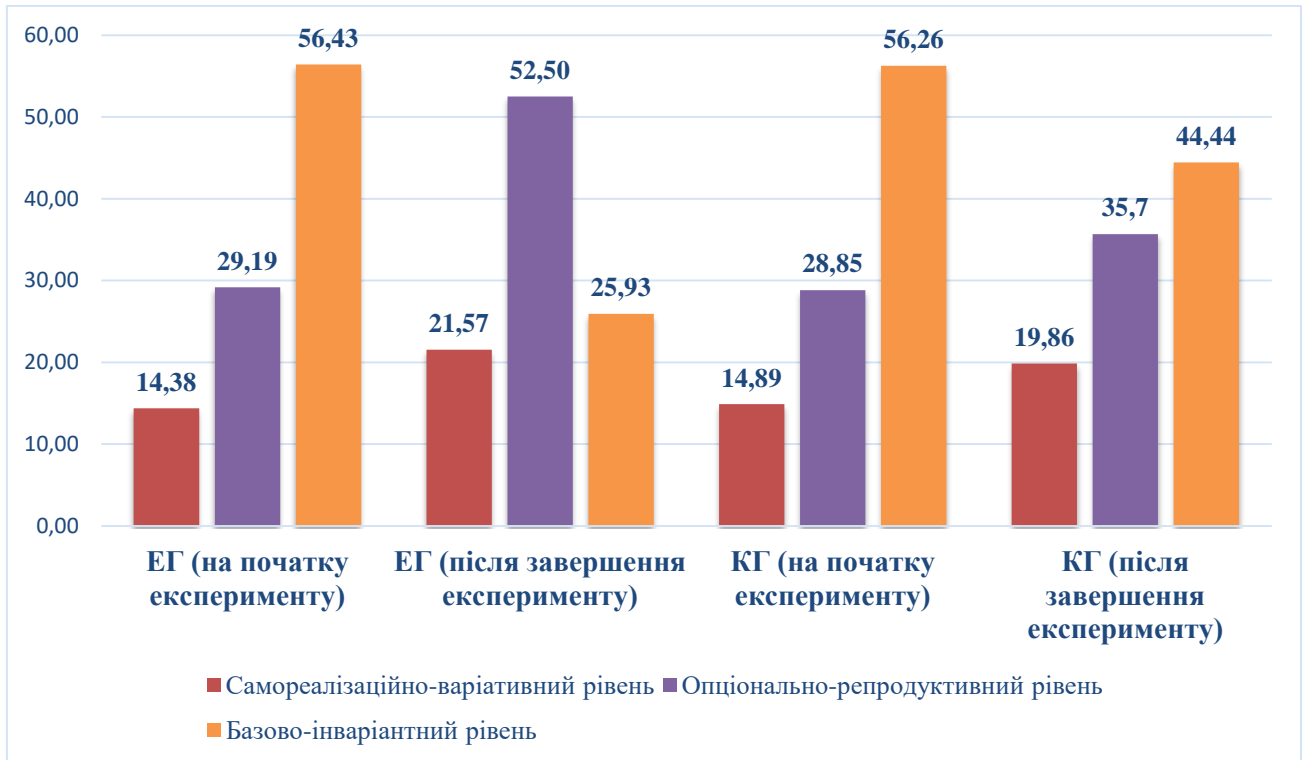
на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 50,98 % студентів ЕГ та 38,3 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 27,45% студентів ЕГ та 40,42 % студентів КГ.

Рівень сформованості за показником «Прагнення до саморозвитку та самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування» виявився таким: на самореалізаційно-варіативному рівні опинились 25,49 % студентів ЕГ та 19,15 % студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 52,94 % студентів ЕГ та 36,17 % студентів КГ; на базово-інваріантному рівні опинились 21,57 % студентів ЕГ та 44,68 % студентів КГ.

Таблиця 2.7

**Рівні сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх  
учителів образотворчого мистецтва до та після проведення  
формульовального експерименту**

Групи	Етапи експерименту	Рівні сформованості					
		Самореалізаційно-варіативний		Опціонально-репродуктивний		Базово-інваріантний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	на початку експерименту	7	14,38	15	29,19	29	56,43
ЕГ	після завершення експерименту	11	21,57	27	52,50	13	25,93
КГ	на початку експерименту	7	14,89	14	28,85	26	56,26
КГ	після завершення експерименту	9	19,86	17	35,70	21	44,44



*Рис. 2.11. Динаміка рівнів сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту*

Порівняння здійснених діагностувальних зрізів на констатувальному на прикінцевому етапах експерименту засвідчила позитивну динаміку: на самореалізаційно-варіативному рівні сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, зафіксовано 21,57% студентів ЕГ та 19,86% студентів КГ; на опціонально-репродуктивному рівні його продемонстрували 52,5% студентів ЕГ та 35,7% студентів КГ; на базово-інваріантному рівні його продемонстрували 25,93 % студентів ЕГ та 44,44% студентів КГ.

Представимо математичну обробку отриманих результатів формувального експерименту. Було встановлено розбіжність кінцевого стану рівнів сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва експериментальної та контрольної груп.

Згідно критерію однорідності  $\chi^2$  (хи-квадрат) подано порядкову шкалу ( $L = 3$ ) з рівнями – «самореалізаційно-варіативний рівень», «опціонально-

репродуктивний рівень» та «базово-інваріантний рівень». Характеристикою групи є відсоток здобувачів вищої освіти, які до неї входять та опинились на тому чи іншому рівнях. Для здобувачів вищої освіти ЕГ вектор рівнів є  $n = (n_1, n_2, n_3)$ , де  $n_k$  – відсоток тих, хто опинилися на  $k$ -му рівні,  $k = 1, 2, 3$ . Для здобувачів КГ вектор рівнів є  $m = (m_1, m_2, m_3)$ , де  $m_k$  – відсоток тих, хто опинилися на  $k$ -му рівні,  $k = 1, 2, 3$ .

Емпіричне значення критерію однорідності  $\chi^2$  обчислюється за наступною формулою:

$$\chi_{емп}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}, \text{ де } N = 100, M = 100, L = 3, n = (21,57; 52,50;$$

25,93),  $m = (19,86; 35,70; 44,44)$ .

Критичне значення  $\chi^2$  для рівня значущості 0,05 при різних градаціях шкали L (в нашому випадку L=3) визначається за статистичною таблицею критичних значень статистичних критеріїв для різних рівнів значущості та різних градацій шкали відношень.

Всі розрахунки наведено в додатку А (таблиця А.1).

Емпіричне значення критерію  $\chi^2$  порівняння експериментальної та контрольної групи на прикінцевому етапі формувального експерименту  $\chi_{емп \phi}^2 = 8,14 > 5,99$ . Отже, достовірність розбіжностей характеристик контрольної та експериментальної груп стосовно рівнів сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва після формувального експерименту складає 95%.

Позитивна динаміка в рівнях сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в експериментальній групі здобувачів вищої освіти виникла завдяки проведеному формувальному експерименту. Було додатково визначено емпіричне значення критерію  $\chi^2$

порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення формувального експерименту. Емпіричне значення критерію  $\chi^2$  такого порівняння згідно розрахунку (розрахунки представлено в таблиці А.2 додатку А) складає  $19,38 > 5,99$ , тобто з ймовірністю 95% можна стверджувати про ефективність формувального експерименту в експериментальній групі.

Було визначено емпіричне значення критерію  $\chi^2$  порівняння контрольної групи на констатувальному етапі та прикінцевому етапі формувального експерименту, яке складає 2,82, що є менше за критичне значення  $\chi_{0,05}^2 = 5,99$  (розрахунки представлено в таблиці А.3 додатку А). Це свідчить про те, що в контрольній групі за період проведення експерименту відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, але недостатні, тому що не проводилась конкретна експериментальна робота з досліджуваної теми.

Отже, зміни в рівнях сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва експериментальної групи є достовірні, статистично значущі та відбулися внаслідок апробації відповідної моделі, про що можна стверджувати з 95% ймовірністю.

### **Висновки до другого розділу**

З опорою на компонентне наповнення проєктно-дизайнерської культури визначено критерії та показники сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: аксіологічно-мотиваційний критерій з показниками: сформованість мистецького тезаурусу; обізнаність із феноменологією, типологією та функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування; наявність

пізнавального інтересу до проєктної діяльності дизайнерського спрямування; компетентнісно-професійний критерій з показниками: сформованість дизайнерської компетентності; сформованість проєктної компетентності; сформованість мистецької компетентності; індивідуально-визначальний критерій з показниками: сформованість проєктно-образного професійного мислення; сформованість художнього світогляду; прагнення до саморозвитку та самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування.

Відповідно до критеріїв та показників сформованості проєктно-дизайнерської культури схарактеризовано рівні сформованості досліджуваного конструкту: самореалізаційно-варіативний, опціонально-репродуктивний, базово-інваріантний.

Науково обґрунтовано модель формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що відтворює концептуально-провідні структурно-композиційні елементи: концептуально-цілевизначальний блок (магістральна мета; методологічні підходи (особистісно-зорієнтований, аксіологічний, культурологічний); педагогічні умови (поглиблення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва про феноменологію проєктно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією по сутність та типологію проєктів дизайнерського спрямування; розширення досвіду проєктної діяльності дизайнерського спрямування майбутніх педагогів-художників; орієнтація теорії і практики підготовки майбутніх педагогів-художників на концептуалізацію світоглядної настанови на проєктну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті); змістово-орієнтувальний блок (етапи формування проєктно-дизайнерської культури (інформаційно-інтерпретувальний, практично-реалізувальний, акмеологічно-творчий); засоби, форми, методи роботи зі студентами на кожному етапі; результативно-відображальний блок (критерії (аксіологічно-мотиваційний, технологічно-фаховий, індивідуально-визначальний) та рівні



(самореалізаційно-варіативний, опціонально-репродуктивний, базово-інваріантний)).

Розроблено методику формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці.

Методику формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва визначено як систему поетапних цілеспрямованих дій із трансформації площини традиційного (нормативно-типового) алгоритму конструювання освітнього процесу в педагогічному університеті з метою увведення спеціального контенту, що увиразнює лексикон, прагматикон та аксіологію проектно-дизайнерської культури педагога-художника.

Інформаційно-інтерпретувальний етап методики формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва був покликаний зафіксувати теоретично-методологічну обізнаність майбутніх учителів із реалізаційними параметрами проектної діяльності дизайнерського спрямування.

Провідна мета етапу: подолання фрагментарності знань майбутніх педагогів-художників про сутнісні ознаки та естетичний потенціал проектно-дизайнерських практик в площині образотворчої дидактики; фундаменталізація знань майбутніх педагогів-художників про лексикон, типологію, феноменологію проектної діяльності дизайнерського спрямування, методологію конструювання дизайн-проектів; активізування пізнавального інтересу майбутніх учителів образотворчого мистецтва на збагачення площини художньо-педагогічної діяльності варіативами дизайн-проектування.

Провідними формами роботи на цьому етапі виступили: цикл бінарних лекцій-презентацій «Проектна діяльність дизайнерського спрямування у роботі вчителя образотворчого мистецтва» (лекції: «Методологія дизайн-проектування», «Дизайн-продукт як результат проектної діяльності

дизайнерського спрямування», «Ергономіка в дизайн-практиках», «Методика дизайн-проектування»); термінологічні «хвилинки» із активним збагаченням і розширенням інформаційно-знаннєвого «банку» студентів; складання термінологічних тезаурусів «Ергономіка в дизайні», «Композиція в дизайні», опорних схем «Форма», «Графіка», «Композиція», «Візуалізація», «Макетування», «Моделювання», «Ескіз», «Аксіонометрія», «Ортогональна проєкція», «Перспектива»; складання концептуальних карт «Проектна діяльність вчителя та дизайнера: спільне та відмінне», «Проектно-графічне моделювання в дизайні»; аналіз спеціальної (фахової) літератури з дизайн-проектування тощо.

Практично-реалізувальний етап методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва покликаний сформувати в майбутніх педагогів-художників первинний досвід ефективного застосування елементів проєктної діяльності дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній дидактиці.

Провідна мета етапу: організація самостійної продуктивної діяльності студентів, що спрямована на апробацію дизайнерських, проєктних та художньо-творчих умінь; увиразнення проєктно-дизайнерського контенту в системі художньо-педагогічної освіти майбутніх педагогів-художників.

Провідними формами роботи на цьому етапі виступили: інтерактивні вправи та проєктні завдання: «Художньо-графічні вміння: фундамент дизайн-практики», «Сучасне візуальне мистецтво в соціокультурному просторі: інновації та традиції»; «Жива арт-галерея», «Фотомистецтво та дизайн», «Дизайн реклами», «Інсайт», «Піктографічне письмо-код нації та часу», «Інфраструктура тіні», «3d-графіка», «WEB-графіка», «Боді-арт», «Сучасне фотомистецтво: мистецтво реалізму чи арт-практика»; семінар-практикум «Комп'ютерна графіка в дизайн-проектуванні»; семінар-проекти «Шрифти у дизайн-графіці та дизайн-проектуванні» та «Піктографічне письмо-код нації та часу»; творчі проєкти дизайнерського спрямування:

«Recycling -Upcycling - Freecycle в дизайні», «Зелений дизайн та екологія», «Ребрендинг в дизайні», «Кастомайзінг в дизайні», «Даунсайклінг в дизайні», «Reduce-Reuse-Recycle: девіз сучасного дизайну», «Екологічні матеріали в дизайні та мистецтві», «Техніки живопису в дизайні», «Техніки декорування в дизайні», «Логотип у дизайні», «Дизайн стендової реклами».

Акмеологічно-творчий етап методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва покликаний концептуалізувати світоглядну настанову на рівні переконань на значущість проєктно-дизайнерської культури в становленні педагога-художника.

Провідна мета етапу: формування стійкої професійно-педагогічної позиції майбутнього педагога-художника щодо потенціалу впровадження проєктної діяльності дизайнерського спрямування в систему художньо-педагогічної дидактики.

Засоби формування проєктно-дизайнерської культури на етапі: створення дискусійних майданчиків для рефлексійного опрацювання студентами концептів «проєктна культура», «дизайнерська культура», «проєктно-дизайнерська культура вчителя образотворчого мистецтва»; рефлексійні есе; аналіз творчого досвіду фахівців з дизайну.

Експериментальним шляхом перевірено та доведено ефективність і продуктивність визначених педагогічних умов, моделі і методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Констатувальний зріз зафіксував на самореалізаційно-варіативному рівні – 14,38% респондентів, на опціонально-репродуктивному – 29,19%, на базово-інваріантному – 56,43% всіх студентів експериментальної групи; відповідно у студентів контрольної групи: на самореалізаційно-варіативному рівні – 14,89%, на опціонально-репродуктивному – 28,85%, на базово-інваріантному – 56,26% всіх майбутніх учителів. Після впровадження моделі

та методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва зафіксовано принципово інший результат: на самореалізаційно-варіативному рівні опинилось 21,57% респондентів ЕГ, порівняно з 19,86% КГ. Щодо опціонально-репродуктивного рівня сформованості проєктно-дизайнерської культури, то показники розподілилися наступним чином: 52,50% студентів ЕГ та 35,70% КГ відповідно. Водночас на базово-інваріантному рівні залишилось 25,93% студентів ЕГ та 44,44% КГ.

Аналіз експериментальних даних у співставленні та за допомогою опрацювання методами математичної статистики доводить ефективність впровадження моделі, методики та педагогічних умов формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Матеріали розділу відображено в таких публікаціях автора:**

**Ван Цзялун.** Критерії та показники сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Перспективи та інновації науки*. № 11(45) (2024) : Серія «Педагогіка». С. 198-207.

Пальшкова І., **Ван Цзялун.** Специфіка впровадження експериментальної моделі формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Вісник науки та освіти*. № 11(29) (2024) : Серія «Педагогіка». С. 1456-1467.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. За результатами системного опрацювання міждисциплінарно-наукових, педагогічно-дидактичних та мистецько-освітніх джерел визначено сутність проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва як: особистісно-професійний конструкт, що продукується художньо-педагогічним, мистецьким та дизайнерським світоглядом педагога-художника; інтегрує в собі різноманітні види операцій мислення (когніції, елементи інтелектуальної активності), що зконцентровані на планування, розроблення і реалізацію спеціального проектного задуму (проектної ідеї) та дизайнерської концепції; передбачає здатність ухвалювати оптимальні рішення в межах проектно-творчих задач, добір адекватних матеріалів та способів віддзеркалення та візуалізування, конструювання та реалізації, планування та прогнозування проект-ескізу (дизайн-проекту) в професійній художньо-педагогічній діяльності з урахуванням специфікантив проектної ситуації, засобів художньо-естетичної виразності та потенціалу технічної естетики.

Структуру проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва репрезентовано гносеологічно-настановним, технологічно-фаховим та світоглядно-інтеграційним компонентом.

Гносеологічно-настановний компонент проектно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва маркує аксіологічний вимір педагога-художника, його інтенції на збагачення художньо-педагогічної діяльності елементами проектної діяльності дизайнерського спрямування на засадах системної обізнаності із мануалом, арсеналом і функціоналом проектної діяльності в координатах технічної естетики та педагогіки; віддзеркалює світоглядне ставлення педагога до проектно-дизайнерської діяльності в межах образотворчої дидактики.

Технологічно-фаховий компонент проектно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва репрезентує компетентнісно-базований

профіль підготовленості до проєктної діяльності дизайнерського спрямування в межах художньо-педагогічної освіти; віддзеркалює інструментально-реалізаційно-практичні та операційно-інструментальні ресурси вчителя, що вможливають збагачення образотворчої дидактики потенціалом технічної естетики, дизайнування та проєктування.

Світоглядно-інтеграційний компонент проєктно-дизайнерської культури вчителя образотворчого мистецтва маркує світоглядний устрій естетичної, художньо-педагогічної, мистецької свідомості педагога-художника, його позитивне ставлення на рівні переконань до збагачення художньо-педагогічної освіти потенціалом проєктної діяльності дизайнерського спрямування.

2. Визначено критерії та показники сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: аксіологічно-мотиваційний критерій з показниками: сформованість мистецького тезаурусу; обізнаність із феноменологією, типологією та функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування; наявність пізнавального інтересу до проєктної діяльності дизайнерського спрямування; компетентнісно-професійний критерій з показниками: сформованість дизайнерської компетентності; сформованість проєктної компетентності; сформованість мистецької компетентності; індивідуально-визначальний критерій з показниками: сформованість проєктно-образного професійного мислення; сформованість художнього світогляду; прагнення до саморозвитку та самодетермінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування.

Відповідно до критеріїв та показників сформованості проєктно-дизайнерської культури схарактеризовано рівні сформованості досліджуваного конструкту: самореалізаційно-варіативний, опціонально-репродуктивний, базово-інваріантний.

3. Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого

мистецтва: поглиблення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва про феноменологію проєктно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією по сутність та типологію проєктів дизайнерського спрямування; розширення досвіду проєктної діяльності дизайнерського спрямування майбутніх педагогів-художників; орієнтація теорії і практики підготовки майбутніх педагогів-художників на концептуалізацію світоглядної настанови на проєктну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті

4. Науково обґрунтовано модель формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва відтворює концептуально-провідні структурно-композиційні елементи: концептуально-цілевизначальний блок (магістральна мета; методологічні підходи (особистісно-зорієнтований, аксіологічний, культурологічний); педагогічні умови (поглиблення знань майбутніх учителів образотворчого мистецтва про феноменологію проєктно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією по сутність та типологію проєктів дизайнерського спрямування; розширення досвіду проєктної діяльності дизайнерського спрямування майбутніх педагогів-художників; орієнтація теорії і практики підготовки майбутніх педагогів-художників на концептуалізацію світоглядної настанови на проєктну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті); змістово-орієнтувальний блок (етапи формування проєктно-дизайнерської культури (інформаційно-інтерпретувальний, практично-реалізувальний, акмеологічно-творчий); засоби, форми, методи роботи зі студентами на кожному етапі; результативно-відображальний блок (критерії (аксіологічно-мотиваційний, технологічно-фаховий, індивідуально-визначальний) та рівні (самореалізаційно-варіативний, опціонально-репродуктивний, базово-інваріантний)).

Розроблено методику формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у професійній підготовці.

Методику формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва визначено як систему поетапних цілеспрямованих дій із трансформації площини традиційного (нормативно-типового) алгоритму конструювання освітнього процесу в педагогічному університеті з метою увведення спеціального контенту, що увиразнює лексикон, прагматикон та аксіологію проектно-дизайнерської культури педагога-художника.

Інформаційно-інтерпретувальний етап методики формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва був покликаний зафіксувати теоретично-методологічну обізнаність майбутніх учителів із реалізаційними параметрами проектної діяльності дизайнерського спрямування.

Провідна мета етапу: подолання фрагментарності знань майбутніх педагогів-художників про сутнісні ознаки та естетичний потенціал проектно-дизайнерських практик в площині образотворчої дидактики; фундаменталізація знань майбутніх педагогів-художників про лексикон, типологію, феноменологію проектної діяльності дизайнерського спрямування, методологію конструювання дизайн-проектів; активізування пізнавального інтересу майбутніх учителів образотворчого мистецтва на збагачення площини художньо-педагогічної діяльності варіативами дизайн-проектування.

Провідними формами роботи на цьому етапі виступили: цикл бінарних лекцій-презентацій «Проектна діяльність дизайнерського спрямування у роботі вчителя образотворчого мистецтва» (лекції: «Методологія дизайн-проектування», «Дизайн-продукт як результат проектної діяльності дизайнерського спрямування», «Ергономіка в дизайн-практиках», «Методика дизайн-проектування»); термінологічні «хвилинки» із активним збагаченням



і розширенням інформаційно-знаннєвого «банку» студентів; складання термінологічних тезаурусів «Ергономіка в дизайні», «Композиція в дизайні», опорних схем «Форма», «Графіка», «Композиція», «Візуалізація», «Макетування», «Моделювання», «Ескіз», «Аксіонометрія», «Ортогональна проєкція», «Перспектива»; складання концептуальних карт «Проектна діяльність вчителя та дизайнера: спільне та відмінне», «Проектно-графічне моделювання в дизайні»; аналіз спеціальної (фахової) літератури з дизайн-проектування тощо.

Практично-реалізувальний етап методики формування проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва покликаний сформувати в майбутніх педагогів-художників первинний досвід ефективного застосування елементів проектної діяльності дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній дидактиці.

Провідна мета етапу: організація самостійної продуктивної діяльності студентів, що спрямована на апробацію дизайнерських, проектних та художньо-творчих умінь; увиразнення проектно-дизайнерського контенту в системі художньо-педагогічної освіти майбутніх педагогів-художників.

Провідними формами роботи на цьому етапі виступили: інтерактивні вправи та проектні завдання: «Художньо-графічні вміння: фундамент дизайн-практики», «Сучасне візуальне мистецтво в соціокультурному просторі: інновації та традиції»; «Жива арт-галерея», «Фотомистецтво та дизайн», «Дизайн реклами», «Інсайт», «Піктографічне письмо-код нації та часу», «Інфраструктура тіні», «3d-графіка», «WEB-графіка», «Боді-арт», «Сучасне фотомистецтво: мистецтво реалізму чи арт-практика»; семінар-практикум «Комп'ютерна графіка в дизайн-проектуванні»; семінар-проекти «Шрифти у дизайн-графіці та дизайн-проектуванні» та «Піктографічне письмо-код нації та часу»; творчі проекти дизайнерського спрямування: «Recycling -Upcycling - Freecycling в дизайні», «Зелений дизайн та екологія», «Ребрендинг в дизайні», «Кастомайзінг в дизайні», «Даунсайклінг в дизайні»,

«Reduce-Reuse-Recycle: девіз сучасного дизайну», «Екологічні матеріали в дизайні та мистецтві», «Техніки живопису в дизайні», «Техніки декорування в дизайні», «Логотип у дизайні», «Дизайн стендової реклами».

Акмеологічно-творчий етап методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва покликаний концептуалізувати світоглядну настанову на рівні переконань на значущість проєктно-дизайнерської культури в становленні педагога-художника.

Провідна мета етапу: формування стійкої професійно-педагогічної позиції майбутнього педагога-художника щодо потенціалу впровадження проєктної діяльності дизайнерського спрямування в систему художньо-педагогічної дидактики.

Засоби формування проєктно-дизайнерської культури на етапі: створення дискусійних майданчиків для рефлексійного опрацювання студентами концептів «проєктна культура», «дизайнерська культура», «проєктно-дизайнерська культура вчителя образотворчого мистецтва»; рефлексивні есе; аналіз творчого досвіду фахівців з дизайну.

5. Експериментальним шляхом перевірено та доведено ефективність і продуктивність визначених педагогічних умов, моделі і методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Констатувальний зріз зафіксував на самореалізаційно-варіативному рівні – 14,38% респондентів, на опціонально-репродуктивному – 29,19%, на базово-інваріантному – 56,43% всіх студентів експериментальної групи; відповідно у студентів контрольної групи: на самореалізаційно-варіативному рівні – 14,89%, на опціонально-репродуктивному – 28,85%, на базово-інваріантному – 56,26% всіх майбутніх учителів. Після впровадження моделі та методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва зафіксовано принципово інший

результат: на самореалізаційно-варіативному рівні опинилось 21,57% респондентів ЕГ, порівняно з 19,86% КГ. Щодо опціонально-репродуктивного рівня сформованості проєктно-дизайнерської культури, то показники розподілилися наступним чином: 52,50% студентів ЕГ та 35,70% КГ відповідно. Водночас на базово-інваріантному рівні залишилось 25,93% студентів ЕГ та 44,44% КГ.

Аналіз експериментальних даних у співставленні та за допомогою опрацювання методами математичної статистики доводить ефективність впровадження моделі, методики та педагогічних умов формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Перспективи подальшого опрацювання проблеми вбачаємо у розробленні концепції розвитку проєктно-дизайнерської культури майбутніх викладачів образотворчого мистецтва на рівні магістратури.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авер'янова, Н. М. (2007). *Образотворче мистецтво як чинник національного виховання особистості (українознавчий аналіз)*. (Дис. канд. філос. наук). Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка. Київ.
2. Андреева, Т. О. (2004). *Феномен людства та його соціально-філософська концептуалізація*. (Автореф. дис... д-ра філос. наук). Харківський національний ун-т імені В. Н. Казаріна. Харків.
3. Андрієвська, В. В. (2008). *Креативність. Енциклопедія освіти*. В. Г. Кремень (Ред.). Київ : Юрінком Інтер.
4. Андрущенко, В. П., Михальченко, М. І. (1996). *Сучасна соціальна філософія*. Київ : Генеза.
5. Антоненко, Т. Л. (2015). *Фундаментальні цінності становлення духовності людини. Духовність особистості*, Вип. 3, 20–30.
6. Антонович, Є. А. (Ред). (1993). *Декоративно-прикладне мистецтво з практикумом у навчальних майстернях*. Ч. І. Львів : Світ.
7. Антонович, Є. А., Васишин, Я. В. & Шпільчак, В. А. (2001). *Український словник-довідник з інженерної графіки, дизайну та архітектури*. Львів : Світ.
8. Антонович, Є. А., Удріс, І. М. (2004). *Нариси з історії українського мистецтвознавства. Історія українського мистецтва в працях вчених київської школи кінця ХІХ – початку ХХ століття*. Київ; Кривий Ріг : Видавничий дім.
9. Артемьева, І. С. (2020). *Щодо реалізації квалітологічного підходу до підготовки викладачів професійної освіти у галузі дизайну в Україні. Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (25–26 груд.; Львів)*. (с. 115–119). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота».

10. Артемьєва, І. С. (2021). Реалізація компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього фахівця в галузі дизайну. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, Вип. 80, Т. 1, 16–21.
11. Артемьєва, І. С. (2022). Поняття та сутність професійної етики дизайнера. *Педагогічні науки*, Вип. 99, 37–44.
12. Артемьєва, І. С. (2024). Проектна культура майбутнього вчителя мистецького профілю : сутність поняття. *Вісник науки та освіти*, 11, 134–142.
13. Артюхова, О. В. (2005). *Формування художнього світогляду старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи*. (Дис. канд. пед. наук). Луганськ : Луганський національний університет імені Т. Г. Шевченка.
14. Базильчук, Л. В. (2014). *Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах : монографія*. Умань : ВПЦ «Візаві». Відновлено з : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/542/495>
15. Базильчук, Л. В. (2023). Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до живопису. *Академічні візії*, Вип. 22, 4–8.
16. Балл, Г. О. (1996). *Психологічні аспекти гуманізації освіти*. Київ; Рівне.
17. Бані-Ісса Халдун Мохамед Джабер (2002). *Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України в сучасний період*. (Дис. канд. пед. наук). Луганськ : Луганський національний університет імені Т. Г. Шевченка.
18. Бараболя, О. І. (2008). Методична компетентність учителя образотворчого мистецтва як психолого-педагогічна проблема. *Актуальні питання художньої освіти у вищій школі*. 135–139.

19. Баранова, Н. М. (2005). *Естетичні засади національно-культурних традицій*. (Дис. канд. філос. наук). Київ : Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка.

20. Барнет, Білл, Еванс, Дейв. (2018). *Дизайн-мислення. Спроектуй своє життя*. Київ : Наш формат.

21. Бартенєва, І. О., & Брянський, Г. Є. (2022). Теоретичний аспект формування емоційно-етичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 45, 158–161.

22. Бартенєва, І. О., Ноздрова, О. П. (2021). Методичний аспект розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів мистецьких дисциплін у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка*. Вип. 35, Т. 1. (с. 197–202).

23. Бартенєва, І. О., Ноздрова, О. П. (2022). Результати експериментального дослідження розвитку творчих здібностей майбутніх учителів мистецьких дисциплін засобами ігрових технологій: науковий журнал. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 52, Т. 2, 81–86.

24. Березовська, Л. І. (2019). Характеристика рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх соціальних працівників. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. праць*, 1 (88), 6–16.

25. Березовська, Л. І. (2020). *Теоретичні і методичні засади формування комунікативно-мовленнєвої компетентності соціальних працівників у процесі професійної підготовки*. (Дис. доктора пед. наук). Одеса : Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

26. Березюк, О. В., Тимченко, М. К. (2024). *Формування творчих здібностей майбутніх дизайнерів засобами художньо проектної діяльності :*

монографія. Житомир : Вид-во Житомирський державний університет імені Івана Франка.

27. Бех, І. Д. (2003). Виховання особистості (кн. 1–2). Кн. 2 : *Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади*. Київ : Либідь.

28. Бех, І. Д. (2004). Законопростір сучасного виховного процесу. *Вища освіта України : теоретико та науково-методичний, часопис*, 1, 10–13.

29. Бех, І. Д. (2009). Психологічні джерела виховної майстерності. Київ : Академвидав.

30. Бех, І. Д. (2015). Вибрані наукові праці. *Виховання особистості*. Т. 2. Чернівці : Букрек.

31. Бідюк, Д. (2024). Проблема формування готовності майбутніх педагогів-хореографів до управлінської діяльності. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : Матеріали і тези X Міжнар. конф. молодих учених та студентів (18 – 19 жовт.; Одеса)*. (Т. 1., с. 198–199). Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

32. Білей-Рубан, Н. В., Седоухова, Є. В. (2018). Методологічні аспекти художнього проектування сучасного одягу на основі угорського костюму. *Технології та дизайн*, 3, 1–15.

33. Білодід, Ю. М., Поліщук, О. П. (2004). *Основи дизайну*. Київ : Парапан.

34. Бітаєв, В. А. (2003). *Естетичне виховання і гуманізація особи* : монографія. Київ : ДАКККіМ.

35. Боришевський, М. (2010). *Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності* : монографія. Київ : Академвидав.

36. Бусел, В. Т. (Ред.). (2009). *Дизайн. Великий тлумачний словник сучасної української мови*. (с. 294–295). Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун».

37. Бусел, В. Т. (Уклад.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун».

38. Бутенко, В. Г. (2008). Формування естетичного світогляду особистості як пріоритетне завдання сучасної освітньо-виховної практики. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки*, Вип. 20, Т. 2, 40–45.

39. Ван, Вей. (2021). Використання графічних зображень при вивченні іноземної мови. *Advanced discoveries of modern science: experience, approaches and innovations : collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the I International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2)*, (April 9; Amsterdam). (p. 58–60). Amsterdam, The Netherlands : European Scientific Platform.

40. Ван, Вей. (2022). Значення графічного дизайну на сучасному етапі. *Комплексний підхід до модернізації науки : методи, моделі та мультидисциплінарність : матеріали II Міжнародної наукової конференції (26 серп.; Вінниця)*. (с. 313–314). Вінниця : Європейська наукова платформа.

41. Ван, Вей. (2023). Своєрідність підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва на сучасному етапі модернізації освіти. *Наука і техніка сьогодні*, 13 (27), 478–488.

42. Ван, Цзялун. (2024). Критерії та показники сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Перспективи та інновації науки*, 11(45), 198–207.

43. Ван, Цзялун. (2024). Педагогічні умови формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Вип. 3, 28–33.

44. Ван, Цзялун. (2024). Проєктно-дизайнерська культура у площині професійної діяльності вчителів образотворчого мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, Вип. 2, 51–57.



45. Ван, Цзялун. (2024). Роль проєктної культури у становленні сучасного дизайнера. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації у проєктуванні професійного становлення фахівців в університетському просторі» (20–22 трав.; Одеса). (с. 176–179). Одеса, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

46. Ван, Цзялун. (2024). Своєрідність підготовки майбутніх учителів мистецтва до застосування проєктних технологій. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства : матеріали і тези X Міжнар. наук. конференції молодих учених та студентів (18–19 жовт.; Одеса)*. (Т. 1, с. 66–68). Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

47. Ван, Цзялун. (2024). Специфіканти підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до проєктної діяльності дизайнерського спрямування. *Cultural and artistic processes in the context of the European scientific space : матеріали XIII Міжнар. наук.-практ. конференції (26–29 листоп.; Валесія)*. (с. 218–221). Валенсія, Іспанія.

48. Васильковська, К. М. (2006). *Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-історичних дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ : Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка.

49. Вдовиченко, В., Сімонік, А., Тищенко, В. (2004). Промисловий дизайн : Програма для 10–11 класів. *Профільне навчання. Сільська школа України*, 31, 10–22.

50. Вдовченко, В. В. (2007). Дизайн середовища. Програма і методичні рекомендації для профільного навчання учнів 10–11 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. *Освіта і управління*, Т. 10, №3–4, 163–196.

51. Вересоцька, Н. І. (2015). Особливості вивчення курсу «Основи дизайну на уроках технологій» майбутніми учителями технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, Вип. 52. 63–68.
52. Волинська, О. С. (2011). *Художня освіта Галичини*. Івано-Франківськ : ІФНТУНГ.
53. Гайдей, В. О., Міхно, О. П. (2019). *Метод проєктів в українській школі 1920–1930-х рр. Педагогічний музей України*. Вінниця : Видавець ФОП Кушнір Ю. В.
54. Гапон-Байда, Л. В. *Формування проєктної компетентності у майбутніх фахівців творчих спеціальностей в умовах сталого розвитку*. (Дис. доктора філософії). Київ : Київський національний університет технологій та дизайну.
55. Гатеж, Н. В. (2018). Емоційно-мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів. *Молодь і ринок*, 1 (156), 175–180.
56. Гітун, Н. І. (1999). *Естетичне світопереживання в життєдіяльності людини*. (Автореф. дис. канд. філос. наук). Київ : Український державний університет імені М. Драгоманова.
57. Гладуш, В. А. (2014). *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія*. Дніпропетровськ : ТОВ «Роял Принт». Відновлено з : <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/pedagogikavsh.pdf>
58. Голікова, О. П., Шевчук, Т. А. (2008). *Портрет спеціаліста : дизайнер*. Відновлено з : <http://abiturient.iatp.org.ua/articles/article14.htm>
59. Гончаренко, М. В. (1976). *Проблеми естетичного виховання. Нариси теорії*. Київ : Мистецтво.
60. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь.

61. Гончаренко, С. У. (Уклад.). (1998). *Професійна освіта : словник*. Київ : Вища школа.
62. Горинь, В. І. (1981). *Специфіка формування і структура естетичної свідомості. Естетична свідомість і мистецтво соціалістичного реалізму*(с. 7–40). Київ : Наукова думка.
63. Грач, Р., & Балла, Г. (Ред.). (2001). *Гуманістична психологія : антологія у 3-х т.* Київ : Пульсари.
64. Гриненко, І. В. (2008). *Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка.
65. Громнюк, А. І. (2014). Орнаментика як засіб формування етнокультурної ідентичності архітектури інтер'єру. *Архітектура громадських споруд та містобудування*, Вип. 2, 100–106.
66. Гузій, Н. В. (2004). *Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.
67. Гусак, П. М. (1999). *Підготовка учителя : технологічні аспекти : монографія*. Луцьк : Вежа.
68. Даниленко, В. М. (2005). *Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури : монографія*. Харків : Колорит.
69. Даниленко, В. Я. (2003). *Дизайн*. Харків : Вид-во ХДАДМ.
70. Делійський, О. В. (2000). Проблема діяльності в аналізі філософської культури. *Мультиверсум : Філософський альманах*, Вип. 13, 1–14.
71. Дем'янчук, О. Н. (2001). *Художньо-естетичний інтерес як психолого-педагогічна проблема. Проблеми художньо-естетичної освіти та виховання учнівської і студентської молоді в умовах національного*

відродження : монографія. (с. 7–26). Луцьк : Волинський державний університет імені Лесі Українки.

72. Дерев'янюк, А. В. (2010). *Педагогічні умови формування проектно-образного мислення майбутніх дизайнерів у вищому навчальному закладі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Запоріжжя : Класичний приватний університет.

73. Дутчак, І. І. (2013). Інформаційний потенціал етнодизайну в процесі формування дизайнерської культури. *Актуальні питання мистецької педагогіки*. Вип. 2, 32–33.

74. Дьюї, Джон. (1921). *Введення у філософію виховання*. Бібліотека працівника освіти, Вип. 3, 23–24.

75. Дьюї, Джон. (1923). *Школа і дитина*. Москва : Держвидав.

76. Дяченко, Ю. Г. (2002). Інтернаціональне та національне в сучасному дизайні. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*, 6, 248–250.

77. Ейвас, Л. Ф. (2017). *Розвиток системи підготовки вчителів декоративно-прикладного мистецтва в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Хмельницький : Хмельницький гуманістична педагогічна академія.

78. Євшан, М. Й. (1998). “*Suprema Lex*” (Слово про культуру українського слова) : *Критика. Літературознавство. Естетика*. (с. 58–64). Київ : Основи.

79. Захарова, С. О. (2010). Дизайн як культурний феномен : теоретико-методологічний аналіз. *Гуманітарний вісник ЗДІА (Філософія)*, Вип. 42. 280–88.

80. Зінченко, С. В. (2009). *Підготовка майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах до викладацької діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ.

81. Зязюн, І. А. & Отич, О. Н. (2013). *Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності*. Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет.
82. Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., & Кривонос, І. Ф. (2008). *Педагогічна майстерність*. Київ : СПД Богданова А. М.
83. Кайдановська, О. О. (2013). *Образотворча підготовка архітекторів у вищому навчальному закладі : монографія*. Львів : Видавництво Львівської політехніки.
84. Калашник, Н. Г. (2001). *Естетичні смаки : їх формування*. Запоріжжя : Просвіта.
85. Каленюк, О. М. (2005). *Дидактичні засади формування фахових знань у майбутніх учителів образотворчого мистецтва*. (Дис. канд. пед. наук). Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк.
86. Карпова, Е. Е., Нестернко, Е. Е., & Листопад, А. А. (Ред.). (2005). *Розвиток творчої активності майбутніх учителів : теорія і практика : монографія*. Одеса : ХНУ УВС.
87. Кемпінська, У., & Рокосовик, Н. (2020). Проблеми естетичного виховання молоді в сучасних умовах розвитку суспільства. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (104), 25–31.
88. Кіппатрик, У. Х. (1925). *Метод проєктів : використання цільової настанови в педагогічному процесі (переклад українською)*. Брокгауз-Ефрон.
89. Кір'ян, М. М. (2005). *Формування естетичних почуттів у майбутнього вчителя комплексом мистецтв у процесі навчальної діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. Луганськ.
90. Кічук, Н. В. (1999). *Творча особистість вчителя : педагогічні засади формування*. Одеса : Принт-Мастер.
91. Коберник, О. М. (2012). *Проектна технологія : теорія, історія, практика*. Умань : ПП Жовтий.

92. Коваль, І. М. (2016). Менталітет у громадянському суспільстві. *Порівняльно-аналітичне право : зб. наук. статей*, 1, 383–385.
93. Коваль, І. М. (2016). Філософсько-правові детермінанти антропології менталітету. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. *Юридичні науки*, Вип. 837, 265–270.
94. Коваль, І. М., Коваль, М. М. (2021). Природно-правові та біологічно-генетичні чинники формування правового менталітету. *Львівська політехніка*, 3, 101–110.
95. Коваль-Цєпова, А. В. (2021). *Принципи дизайну інтер'єрів закладів соціального захисту дітей*. (Дис. кандидата мистецтвознавства). Національний університет «Львівська політехніка». Львів.
96. Ковальчук, В. Ю. (2004). Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя : модернізаційний аналіз. Київ; Дрогобич : Коло.
97. Койчева, Т. І., Ву, Мінлі. (2022). Компетентнісна парадигма професійної підготовки сучасного вчителя нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 83, 47–51.
98. Койчева, Т. І., Кібіч, Д. О. (2022). Технологічний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, Вип. 84, 38–42.
99. Коллінгс, Е. (2006). *Досвід роботи американської школи за методом проєктів*. Київ : Либідь.
100. Комінко, С. Б., Кучер, Г. В. (2005). *Кращі методи психодіагностики*. Тернопіль : Карт-бланш.
101. Комлєв, Н. Г. (2000). *Словник іноземних слів*. Київ : ЕКСМО-Пресс.

102. Кондрацька, Л. А. (2002). Антропологічна парадигма культурологічної підготовки майбутнього вчителя мистецтва. *Людинознавчі студії : зб. наук. праць*. 115–129. (Педагогіка).

103. Кондрацька, Л. А. (2004). *Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей*. (Дис. д-ра пед. наук). Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

104. Коновець, С. В. (2012). *Теоретичні та методичні основи творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах*. (Дис. д-ра пед. наук). Київський національний університет імені Т. Шевченка, Київ.

105. *Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах*. Наказ № 151/11. (2004). Відновлено з : <https://iplex360.com.ua/npa.php?doc=1038.609.0>

106. Корицька, А. В. (2022). Професійний менталітет педагога : сутність та особливості. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 49, Т. 1, 128–132.

107. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ : Радянська школа.

108. Косяк, В. Р. (2014). Особливості формування в майбутніх дизайнерів колористичного сприйняття в контексті вивчення курсу «кольорознавство» : ергономічний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, Вип. 36, 206–213.

109. Кочура, Н. М. (2005). Прекрасне та піднесене як світоглядні координати національно-культурного поступу України. *Мультиверсум*, № 52, 196–205.

110. Кравченко, М. С. (2024). *Підготовка майбутніх фахівців з дизайну до управління проєктами у професійній діяльності*. (Дис. доктора філософії). Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені М. Бойчука. Київ.

111. Кремень, В. Г. (2003). Філософія освіти XXI століття. *Педагогіка і психологія*, 1, 6–16.
112. Кремень, В. Г. (2010). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. Київ : Знання.
113. Кремень, В. Г. (Ред.). (2021). *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер.
114. Кримський, С. Б. (1995). Під сигнатурою Софії. *Філософська і соціологічна думка*, 5–6, 235–242.
115. Кримський, С. Б. (1996). Ціннісно-смісловий універсум як предметне поле філософії. *Філософська і соціологічна думка*, № 3–4, 102–116.
116. Кузьмінський, А. І. & Омеляненко, В. А. (2003). *Педагогіка*. Київ : Знання-Прес.
117. Куленко, М. Я. (2006). *Основи графічного дизайну*. Київ : Кондор.
118. Кулінка, Ю. С. (2015). Сучасні підходи до формування дизайнерської компетентності студентів при вивченні основ айдентики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, Вип. 3, 151–156.
119. Купчак, С. Б. (2023). *Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування проєктної технології у професійній діяльності*. (Дис. доктора філософії). Рівненський державний гуманітарний університет. Рівень.
120. Курлянд, З. Н. (Ред.). (2012). *Теорія і методика професійної освіти*. Київ : Знання.
121. Кучай О. В., & Стрітьєвич, Т. М. (2023). Художня ментальність майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Вип. 211, 315–319.
122. Кучай, О. В., & Шетеля, Н. І. (2023). Формування художньо-творчої культури майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Вип. 5, 146–150.



123. Кучай, О. В., Кучай, Т. П., & Чичук, А. П. (2024). Зміст та роль мистецтва у розвитку людини й життя суспільства. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Вип. 214, 50–54.

124. Кучай, Т. П. & Біда, О. В. (2021). Формування проектної компетентності у майбутніх бакалаврів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 9, 84–90.

125. Кучай, Т. П. & Чичук, А. П. (2022). Проектна компетентність - один із найважливіших орієнтирів у системі підготовки фахівців. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (116). 133–140.

126. Лагода, О. М. (2007). *Художньо-образні особливості костюма в дизайні одягу кінця ХХ – початку ХХІ століття*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). Харків : Харківська державна академія дизайну і мистець.

127. Левківський, М. В. (2001). *Інноваційні навчальні технології. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів*. (с. 12–18). Житомир : Житомирський Державний педагогічний університет.

128. Левчук, Л. Т. & Оніщенко, О. І. (2000). *Основи естетики*. Київ : Вища школа.

129. Левчук, Я. М. (2008). *Традиційний дитячий фольклор : когнитивні можливості формування світогляду*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київський національний ун-т імені Т. Шевченка. Київ.

130. Лещенко, М. П. (1996). *Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання*. Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти.

131. Литвин, А. В. (2014). *Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня*. Львів : СПОЛОМ.

132. Лі, Хан. (2017). Сутність і зміст творчої педагогічної позиції майбутнього вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*.

Вип. 29, 20–25. (Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики).

133. Лі, Хан. (2017). Характеристика структурної організації творчої педагогічної позиції майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 30, 11–16. (Серія :16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики).

134. Локарева, Г. В. (2006). Художньо-естетична інформація як засіб виховання учнівської молоді. *Мистецтво та освіта*, № 1, 7–12.

135. Лузік, Е. В. (2006). Креативність як критерій якості системи підготовки фахівців профільних ВНЗ України. *Вища освіта України*, 3, 76–82.

136. Макар, З. Ю. (2013). Специфіка викладання дисципліни проектування для молодших спеціалістів спеціальності «Дизайн». *Науковий вісник НЛТУ України*, Вип. 23, 336–341.

137. Макар, З. Ю. (2014). Вимоги до професійних знань і вмінь сучасних фахівців сфери дизайну. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*, Вип. 713, 108–116.

138. Макар, З. Ю. (2015). *Формування професійних вмінь молодших спеціалістів-дизайнерів у процесі фахової підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця.

139. Максименко, Г. Є. (2009). *Формування художньо-графічних умінь майбутніх дизайнерів у процесі вивчення фахових дисциплін*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка. Київ.

140. Мала, Т. В. (2008). *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з книжкового дизайну у вищих навчальних закладах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганський національний університет імені Т. Шевченка. Луганськ.

141. Марущак, О. В. & Король, В. П. (2017). Формування у майбутнього вчителя технологій професійної компетентності з основ дизайну. *Дизайн-освіта майбутніх фахівців : теорія і практика : матеріали II Всеукр. наук.-практ. заочної конференції* (21–22 берез; Полтава). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 62–71. Відновлено з : <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/7832>)

142. Марущак, О. В. (2013). Зміст професійної компетентності майбутнього вчителів технологій з дизайну одягу. *Дизайн-освіта майбутніх фахівців : теорія і практика : матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. заочної конференції* : зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 19, 302–304. (Серія педагогічна).

143. Марущак, О. В., & Луп'як, Д. М. (2015). Формування проектної культури майбутнього вчителя технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 51, 174–179. (Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи).

144. Масол, Л. М. (1999). Образ – слово – думка : полікультурний діалог в освітньому просторі. *Мистецтво і освіта*, 4, 38–46.

145. Масол, Л. М. (2006). *Загальна мистецька освіта : теорія і практика : монографія*. Київ : Промінь.

146. Матвієнко, П. В., Клепко, С. Ф., & Білик, Н. Д. (2005). (Ред.). *Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика*. Житомир.

147. Медведєва, О. Р. (2008). *Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі*. (Дис. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків.

148. Мешко, А. М. (2024). *Формування готовності майбутніх дизайнерів до застосування проєктних технологій у професійній діяльності*. (Дис. док. філософії). Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука. Київ.

149. Миропольська, Н. Є. (2002). *Мистецтво слова в структурі художньої культури учня : теорія і практика*. Київ : Парламентське видавництво.

150. Михайлова, Л. М. (1999). Навчально-виховні можливості художньої культури світу в естетичному вихованні учнівської молоді. *Освіта на Луганщині*, 2 (11), 62–65.

151. Моляко, В. О. (1989). *Психологічна готовність до творчої праці*. Київ : Знання.

152. Моляко, В. О. (2001). Психологічне дослідження проблем функціонування стратегій творчої діяльності, творчої обдарованості та психологічної грамотності. *Актуальні проблеми психології : наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*, Вип. 21, 198–205.

153. Морозов, С. М. (2000). *Словник іношомовних слів*. Київ : Наукова думка.

154. Мохірева, Ю. А. (2007). *Художній розпис у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка. Київ.

155. Музика, О. Я. (2008). Творчі здібності й особистість вчителя образотворчого мистецтва. *Вісник Черкаського університету*, Вип. 129, 70–74. (Педагогічні науки).

156. Наволокова, Н. П. (2009). *Енциклопедія педагогічних технологій та іновацій*. Харків : Основа.

157. Нагорна, Н. О. (2019). Змістова характеристика поняття «проектно-технологічна компетентність» майбутніх вчителів технологій. *Наукові записки*, Вип. 177, Ч. II, 20–24.

158. Найда, Р. Г. (2023). *Теоретико-методологічні засади методичної підготовки майбутніх вихователів в умовах педагогічного коледжу*. (Дис. доктора пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса.

159. Наконечна, М. В. (2022). Формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів з будівництва та цивільної інженерії в процесі вивчення фахових дисциплін. (Дис. доктора філософії). Національний університет «Львівська політехніка». Львів.

160. Наконечна, О. П. (2004). Естетичне як тип духовності. (Дис. доктора філософ. наук). Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка. Київ.

161. Наливайко, І. П. (2000). Становлення поглядів В. О. Сухомлинського на виховання школярів засобами мистецтва. *Наукові записки: зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, Ч. 1, 87–95.

162. Незвещук-Когут, Т. С. (2021). *Дизайн*. Чернівці : ЧТЕІ КНТЕУ.

163. Нечепоренко, М. В. (2005). *Формування естетичної культури студентів класичних університетів*. (Дис. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків.

164. Олексюк, О. М. & Ткач, М. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва*. Київ, Знання.

165. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2006). *Соціальна психологія*. (Кн. 1 –2). Кн. 2 : *Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія*. Київ.

166. Орлов, В. Ф. (2003). *Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія*. Київ : Наукова думка.

167. Ортинський, В. Л. (2009). *Педагогіка вищої школи*. Київ : Центр учбової літератури. Відновлено з : [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/6383\\_01.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://library.udpu.edu.ua/library_files/6383_01.pdf)

168. Оружа, Л. В. (2011). *Підготовка майбутніх фахівців з дизайну у вищому навчальному закладі : монографія*. Київ : ІВЦ АЛКОН.

169. Оршанський, Л. В. (2009). *Теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання.* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ.
170. Оршанський, Л. В., Доліновська, Г. Й. (2010). Формування художньої культури особистості вчителя у контексті глобалізації. *Молодь і ринок*, 6, 22–26.
171. Оршанський, Л. В., Котик, І. (2022). Проектна культура майбутніх дизайнерів як ключовий чинник їхнього професійного становлення. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип. 1., 152–159.
172. Оршанський Л., Мельник Г. Ліщинська-Кравець Г. (2024) *Виставка як результат творчої діяльності майбутніх учителів технологій у галузі декоративно-ужиткового мистецтва та етнодизайну.* Молодь і ринок. Випуск 7-8. С. 41-47.
173. Оршанський Л., Пазюк Р. (2024) *Компетентнісний підхід у формуванні культури проєктної діяльності майбутніх учителів технологій.* Молодь і ринок. С.31-36.
174. Отич, О. М. & Дубінець, І. В. (2014). *Розвиток художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін на основі інтегративного підходу.* Бердянськ : Ткачук О. В.
175. Отич, О. М. (2009). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : монографія.* Чернівці : Зелена Буковина.
176. Падалка, Г. М. (1991). Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування. *Вища і середня педагогічна освіта : наук.-метод. збірник*, 15, 56–59.
177. Пальшкова, І. О. (2009). *Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи : практико-орієнтований*

*підхід*. (Дис. д-ра пед. наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.

178. Пальшкова, І. О., & Ван, Цзялун. (2024). Специфіка впровадження експериментальної моделі формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Вісник науки та освіти*, 11(29), 1012–1020. (Педагогіка).

179. Панченко, В. І. (2000). Структура естетичної свідомості. Левчук, Л. Т. (Ред.). *Естетика*. (с. 48–66). Київ : Вища школа.

180. Парфенова, О. В. (2014). *Формування етнохудожньої культури майбутніх дизайнерів у позааудиторній діяльності*. (Дис. канд. пед. наук). Луганський національний університет імені Т. Шевченка. Луганськ.

181. Пасічний, А. М. (2008). *Дизайн. Образотворче мистецтво : словник-довідник*. (с. 51–52). Тернопіль : Навчальна книга, Богдан.

182. Пастухова, Ю. А. (2009). *Художньо-естетичне виховання студентської молоді в цілісному педагогічному процесі університету*. (Дис. канд. пед. наук). Луганський національний університет імені Т. Шевченка. Луганськ.

183. Петрович, В. С. (2001). Зміст та організаційно-педагогічні форми художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи. *Проблеми художньо-естетичної освіти та виховання учнівської і студентської молоді в умовах національного відродження* : монографія. (с. 61–94.). Луцьк : Вежа.

184. Пехота, О. М. (2022). *Освітні технології*. Київ : АСК.

185. Пискун, О. М. (2009). *Основи дизайну*. Чернігів : ЧДПУ.

186. Піддубна, О. М. (2009). *Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва*. (Дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир.

187. Підласий, І. П. (2010). *Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя*. Харків : Основа.

188. Пічкур, М. О. (1999). Композиційна діяльність у формуванні професійної культури вчителя. Київ : Міжнародна фінансова агенція.

189. Пічкур, М. О. (1999). Педагогічні умови формування професійної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі їхньої культурологічної підготовки в педагогічному вузі. *Соціалізація особистості : зб. наук. праць*, Вип. 1, 102–112.

190. Подоляк, Л. Г. & Юрченко, В. І. (2006). Психологія вищої школи : навч. посібник для магістрантів і аспірантів. Київ : ТОВ «Філ-студія».

191. Позднякова, О. Л. (2010). *Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності*: (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.

192. Покровщук, Л. М. (2005). *Комп'ютерні технології у творчому розвитку вчителів образотворчого мистецтва*. Херсон, Айлант.

193. Поліщук, О. П. (2009). *Художнє мислення в контексті естетичної теорії*. (Дис. д-ра філософ. наук). Київський національний університет імені Т. Шевченка. Київ.

194. Пометун, О. І. (2007). Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. *Рідна школа*, 5, 46–49.

195. Пригорницька, А. А. (2004). Стильовий дискурс у сучасному українському дизайн-мисленні. *Духовність українства : зб. наук. праць* : Вип. 7, 295–296.

196. Пригорницька, А. А. (2005). *Естетосфера сучасного дизайну*. (Дис. канд. філософ. наук). Київський національний університет імені Т. Шевченка. Київ.

197. Приходько Ю. О. (2012). *Психологічний словник-довідник*. Київ : Каравела.

198. Про освіту. №10-р §ст. 380. (2017). *Відомості Верховної Ради*, 38–39. Відновлено з : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>



199. Прусак, В. Ф. (1999). Дизайнерська освіта в технічному вузі. *Науковий вісник : зб. наук.тех. праць*, Вип. 9.5, 31–34.
200. Радченко, К. В. (2003). Дизайн : історія і сучасність. *Шкільна бібліотека*, 5, 171–175.
201. Реброва, О. Є. (2013). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії*. (Дис. док. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.
202. Рижова, І. С. (2008). *Дизайн як фактор гармонізації відносин суспільства і особистості: методологічні засади*. (Автореф. дис. д-ра філос. наук). Інститут вищої освіти АПН України. Київ.
203. Рижова, І. С. (2008). Соціально-філософська парадигма сучасного дизайну. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : зб.наук. праць*, Вип. 33, 111–129.
204. Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка загальна та мистецька*. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан.
205. Ружицький, В. А. (2013). Сутність і види професійних умінь учителів образотворчого мистецтва. *Народна освіта*. Вип. № 3(21). Відновлено з : [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=373](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=373)
206. Савченко, Л. О., & Саф'ян, К. Ю. (2024). Особливості формування проєктної культури при підготовці майбутніх фахівців. *Наукові записки*. 390–395. (Педагогічні науки).
207. Савченко, Л. О., Кулінка, Ю. С. (2010). *Проектна діяльність студентів педагогічного університету : методичні рекомендації*. Кривий Ріг : КДПУ.
208. Савченко, Л. О., Саф'ян, К. Ю., & Тараненко, Т. О. (2024). Управління педагогічною діагностикою якості професійної підготовки майбутнього фахівця як умова формування проєктної культури. *Наукові записки*, (212), 216–222. (Педагогічні науки).

209. Сарнавська, О. В. (2011). *Синестезійні витоки естетичної чуттєвості*. (Дис. канд. філософ. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ.

210. Семенюк, А. Ю. (2020). *Формування художньої культури майбутніх художників-конструкторів у процесі професійної підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса.

211. Се, Юйдін. (2023). *Теоретико-методологічні аспекти підготовки студентів-дизайнерів у закладах передвищої освіти*. (Дис. док. філософії). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль.

212. Сидоренко, В. К., Брехунець, А. І. (2013). Сутність поняття проєктної культури. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Серія Педагогіка. Психологія. Філософія*, 18 (1), 270–278.

213. Сисоєва, С. О. (Ред.). (2001). *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія*. Київ : ВПОЛ.

214. Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості : підруч. для студ. вищ. пед. навч. закладів*. Київ : Міленіум.

215. Скринник-Миська, Д. М. (2009). *Еволюція світоглядно-філософських засад українського образотворчого мистецтва на рубежі XIX – XX ст.* (Дис. кандидата філософських наук). Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів.

216. Смікал, В. О. (2002). *Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.

217. Сова, М. О. (2005). *Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін*. (Дис.

док. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.

218. Сова, М. О. (2018). *Навчання образотворчого мистецтва на пленері : навч. посібник*. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

219. Соловйов, В. С. (2003). *Творчість як філософсько-антропологічна проблема*. (Дис. канд. філософ. наук). Національна академія державного управління при Президентові України. Київ.

220. Соломаха, С. В. (2014). Діалектика розвитку художньо-естетичного світогляду особистості в історії культури. *Естетика і етика педагогічної дії*, Вип. 7, 72–82. Відновлено з : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd\\_2014\\_7\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2014_7_9)

221. Сотська, Г. І. (2006). Образотворче мистецтво як засіб розвитку особистості. Ничкало, Н. Г. (Ред.). *Мистецтво у розвитку особистості : монографія* (с. 137–146). Чернівці : Зелена Буковина.

222. Сотська, Г. І. (2008). *Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ.

223. Сотська, Г. І. (2023). Формування проєктної культури у процесі бакалаврської підготовки дизайнерів одягу в закладах вищої освіти України та Данії. *Естетика і етика педагогічної дії*. Вип. 27, 113-120.

224. Софіщенко, О. В. (2003). *Формування системи естетичних цінностей у студентів педагогічного навчального закладу*. (Автореф. канд. пед. наук). Луганський національний університет імені Т. Г. Шевченка. Луганськ.

225. Стаднік, І. Б. *Українська ментальність у контексті відродження національної духовності*. (Дис. канд. філософ. наук). Державний заклад

«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса.

226. Степанов, О. М. (Упоряд.). (2006). *Психологічна енциклопедія*. Київ : «Академвидав».

227. Стрітьєвич, Т. М. (2009). *Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва*. (Дис. канд. пед. наук). Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси.

228. Табачковський, В. Г., & Діденко, В. В. *Світогляд. Філософський енциклопедичний словник*. Київ : Абрис.

229. Тарасенко Г. С. (2006). *Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія*. Черкаси : Вертикаль.

230. Тарасенко, А. А. (2007). *Міфологічні мотиви і образи в образотворчому мистецтві Одеси останньої третини ХХ – початку ХХІ століття*. (Дис. канд. мистецтвознавства). Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова. Одеса.

231. Татіївський, П. М. (2002). *Особливості становлення та перспективи розвитку дизайну в Україні*. (Автореф. дис. канд. техн. наук). Київський Національний університет будівництва і архітектури. Київ.

232. Терешкун, А. В. (2011). До питання дизайн-освіти в Україні : культурологічний аспект. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв : зб. наук. праць*, 3, 79–81.

233. Терещук, А. І., Коберник, О. М.(2006). *Трудове навчання : методичні рекомендації та дидактичні матеріали : 5 клас*. Харків : Торсінг плюс.

234. *Термінологічний словник професійного психолога*. (2023).

[https://stud.com.ua/85703/psihologiya/terminologichniy\\_slovník\\_profesiynogo\\_psihologa](https://stud.com.ua/85703/psihologiya/terminologichniy_slovník_profesiynogo_psihologa)

235. Тименко, В. П. (2010). *Початкова дизайн-освіта : теорія і практика формування конструктивних умінь особистості : монографія*. Київ : Педагогічна думка.

236. Тимченко, М. Ю. (2023). *Формування творчих здібностей майбутніх дизайнерів засобами художньо-проектної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін*. (Дис. доктора філософії). Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир.

237. Ткач, М. М. (2004). *Становлення художнього світовідношення майбутніх музикантів-педагогів у процесі професійної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка. Київ.

238. Ткаченко, А. В. (2017). Дизайнерська компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва як складова професіоналізму майбутніх фахівців. Міжнародне видання. *Virtus : Scientific Journal*, 19, 115-117.

239. Ткаченко, А. В. (2018). Модель формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у фаховій підготовці. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, Вип. 5 (118), Серія : Педагогіка, 6–12.

240. Ткаченко, А. В. Критеріальна оцінка дослідження ефективності дизайнерської підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка, 7–16.

241. Ткаченко, А. М. (2021). Дизайн-мислення, як нова парадигма розвитку стартапу. *Центральноукраїнський науковий вісник. Економічні науки*, 2021, Вип. 6(39), 238–246.

242. Ткачук, О. В. Розробка та використання методики «кольороструктурування» для дослідження художніх здатностей. *Наука і освіта*, 4–5, 48–54.

243. Турчак, Л. І. (2007). Актуальні питання сучасного образотворчого мистецтва України. *Художня культура України. Актуальні проблеми*, Вип. 4, 169–174.

244. Турчак, Л. І. (2008). Процеси змін в українській скульптурі (сучасний аспект). *Художня культура України. Актуальні проблеми*, Вип. 5, 188–196.

245. Турчак, Л. І. (2011). *Еволюція образотворчого мистецтва незалежної України*. (Дис. канд. мистецтвознавства). Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ.

246. Турчин, В. В. (2004). *Особливості формування проєктно-образного мислення*. (Дис. канд. мистецтвознавства). Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Харків.

247. Удод, Г. С., Прусак, О. В., Прусак, В. Ф. (2002). Екологічний аспект в дизайні середовища. *Проблеми та перспективи розвитку деревообробної промисловості : матеріали науково-технічної конференції (24–26 квіт.; Львів)*. Львів : УкрДЛТУ, ТФ, 149–153.

248. Федоров, О. В. (2009). Методологічні орієнтири формування підприємницької культури майбутніх дизайнерів. *Вісник Черкаського університету. Серія : педагогічні науки*, Вип. 132, 112–118.

249. Фурса, О. О. (2005). *Організаційно-педагогічні засади навчально-виховного процесу у мистецькому коледжі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ.

250. Фурса, О. О. (2011). Розвиток дизайн-освіти в Україні і зарубіжжі : історико-порівняльний аспект. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2, 112–124.

251. Хорріган, Б. (Ред.) (1989). *Дизайн США*. Маніла : Д. Аронов.

252. Хоружа, Л. Л. (2012). *Етичний розвиток педагога*. Київ : Академвидав.

253. Ху, Ює. (2020). Застосування продуктивних комп'ютерних технологій в процесі навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогічні науки : теорія, інноваційні технології*, 10, 41–49.

254. Хуан, Цзіншен. (2016) Експериментальна модель формування естетичного світогляду в майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Наука і освіта*, 12, 197–204.

255. Цзі, Лей. (2018). Культура художньо-педагогічного спілкування як фундаментальна основа професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць*. (с. 39–43).

256. Цзі, Лей. (2019). Зміст і структура культури художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки»*, Вип. 23, 224–229.

257. Цзя, Яочен. (2016). Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з графічного дизайну у вищих навчальних закладах. *Науковий огляд*, 10, 115–120.

258. Чекалова, О. Е. (2020). Змістово-структурні компоненти дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогічні науки*. Вип. 1, 180–185.

259. Черниш, М. О. (2013). Єдність української культури та глобалізаційні виклики: аксіологічний та ідентифікаційний виміри. *Культурологія. Вісник НАКККІМ*, 3, 114–118.

260. Чернявський, Б. В. (2009). Комп'ютерні технології навчання у змісті викладання образотворчого мистецтва. *Наукові записки. Серія : Педагогічні та історичні науки*, Вип. LXXXI, 210–216.

261. Чернявський, Б. В. (2010). Педагогічні умови здійснення професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва із застосуванням комп'ютерних технологій навчання. *Наукові записки. Серія : Педагогічні та історичні науки*. Вип. LXXXVIII, 199–206.

262. Чирчик, С. В. (2017). *Професійна підготовка дизайнерів інтер'єру : теорія, методика, практика : монографія*. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка.

263. Шабельник, С. О. (2012). Витоки дизайнерської освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 37, 101–105.

264. Шабельник, С. О. Розкриття змісту поняття «професійна культура майбутнього дизайнера». *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 48–49, 153–159.

265. Шапарь, В. Б. (2007). *Сучасний психологічний тлумачний словник*. Харків : Прапор.

266. Швирка, В. М. (2003). *Естетичне виховання майбутнього вчителя-філолога засобами мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганський національний університет імені Т. Шевченка. Луганськ.

267. Шевнюк, О. Л. (2003). *Культурологічна освіта майбутнього вчителя : теорія і практика : монографія*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.

268. Шевченко, Г. П. (2008). Естетичне виховання студентської молоді засобами мистецтва на сучасному етапі. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. праць*, Вип. 2, 7–12.

269. Шимко, В. Т. (2007). *Основи дизайну і проектування*. Київ : Інститут моди, дизайну і технологій.

270. Шинкарук, В. І. (1986). *Філософський словник*. Київ : УРЕ.

271. Шмагало, Р. Т. (2005). *Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст. : структурування, методологія, художні позиції*. Львів : Українські технології.



272. Шпара, П. Е. (1984). *Технічна естетика і основи художнього конструювання*. Київ : Вища школа.

273. Шпільчак, В. А. (2011). Художньо-проектна культура в контексті розвитку дизайн-освіти України. *Вісник Прикарпатського університету. Мистецтвознавство. До 10-річчя Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*. Вип. 23, 36–41.

274. Шумега, С. С. (2004). *Дизайн. Історія зародження та розвитку дизайну. Історія дизайну меблів та інтер'єра : навч. посібник*. Київ : Центр навчальної літератури.

275. Юй, Хайюй. (2021). Експериментальна програма розвитку методологічної культури майбутніх педагогів-хореографів у закладах вищої освіти України. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, Вип. 3, 22–28.

276. Юй, Хайюй. (2021). Професійна культура майбутніх педагогів-хореографів. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 37, 306–309.

277. Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка : навч. посібник*. Київ : Либідь.

278. Якімець, Ю. М. (2015). Концептуальні засади підготовки майбутніх фахівців технічного профілю до проектувальної діяльності. *Педагогічний альманах : зб. наук. праць*. Вип. 28, 178–185.

279. Яранцева, Н. О. (Упоряд.). (1988). *Естетичне виховання : довідник*. Київ : Політвидав України.

280. Ярмаченко, М. Д. (2001). *Педагогічний словник*. Київ : Педагогічна думка.

281. Barron, F., Harrington, D. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, Vol. 32, 439–476.

282. Bartienieva, I., & Garbuzenko, L. (2022). Postmodern is masa World view in the Context of Formation of Artistic and Pedagogical Competence of Future Teachers of Fine Arts. *Postmodern Openings*, Vol. 13, 3, 393–411.

283. Bartienieva, I., Halchenko, V., & Snyatkova, T. (2022). The Technology of Forming the Professional Culture of Future Teachers : from Reflection to Creativity. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14, 36–57.

284. Collings, E. (1930). *Psychology for teachers : purposive behavior*. New York : Scribner's sons.

285. Folomieieva, N., & Petrykei, O. (2024). The ways of development of soft skills, mets skills, and hard skills in students of higher education. *Amazonia Investiga*, 13(75), 56–66.

286. Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York : McGraw-Hill.

287. Halchenko, V., Skoryk, T., Bartienieva, I., Nozdrova, O., Shtainer, T., & Snyatkova, T. (2022). The Technology of Forming the Professional Culture of Future Teachers : from Reflection to Creativity. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14, 36–57.

288. Kiely, Kim (2014). Cognitive function. Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. In Michalos, Kim M. (ed.). *Springer*, 974–978.

289. Kilpatrick, W. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19, 319–334.

290. Koycheva, T., Li, Yuling. (2022). Scientific reflection of the category “aesthetic culture” in the pedagogical dimension. *Science and Education*, 4, 11-16.

291. Liebiedieva (Smirnova), O., & Bartienieva, I. (2022). Postmodernism as a Worldview in the Context of Formation of Artistic and Pedagogical Competence of Future Teachers of Fine Arts. *Postmodern Openings*, Vol. 13, 3, 393–411.

292. Lubart, T., Pacteau, C., Jacque, A., Caroff, X. (2010). Children's creative potential : an empirical study of measurement issues. *Learning and Individual Differences*, 20, 388–392.

293. Neisser, U., & Brody, N. (1996). Intelligence : Knowns and unknowns Erkenntnis. Retrieved from *al. American Psychologist*, Vol. 51, 2, 77–78.
294. Newell, A. (1982). The Knowledge Level. *Artificial Intelligence*, Vol. 18, 1, 122–123.
295. Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York : E. P. Dutton & Company.
296. Szmidt, S. (2010). *KABC kreatywnosci*. (p. 8–10). Difin, Warszawa.
297. Taylor, C. (Ed.). (1988). *Various Approaches to and Definitions of creativity*. (p. 99–124). Cambridge : Cambridge Univ. Press.
298. Wang, W. (2023). Professional training of future fine arts teachers for the use of graphic design. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, Issue 2, 68-73.
299. Wang, W. (2023). The phenomenon of artistic and pedagogical mentality in terms of the professional activity of a fine art teacher. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 4, 68–73.
300. Wang, W. (2023). The place of information and communication components in the preparation system of future art teachers for graphic design. *Modernization of science and its influence on global processes : collection of scientific papers «Scientia» with Proceedings of the IV International Scientific and Theoretical Conference* (November, 3; Bern). Bern, Swiss Confederation International Center of Scientific Research, 156–157.
301. Yashchuk, S., Shapran, O., Martirosian, L., Petukhova, T., Artemieva, I., & Kolisnyk-Humenyuk, Y. (2021). Pedagogical Design of the Content of Professional Training of Teachers of General Technical Disciplines and Methods of Teaching Technology. *Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(1), 278–299.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Результати порівняння експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі експерименту та прикінцевому етапі формувального експерименту

Таблиця А.1

Розрахунок критерію  $\chi^2$  для ЕГ та КГ на прикінцевому етапі формувального експерименту

Рівні сформованості	Кількість по ЕГ (%)	Кількість по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	$n_i$	$m_i$						
Само-реалізаційно-варіативний	21,57	19,86	0,2157	0,1986	0,0171	0,00029241	41,43	0,000007
Опціо-нально-репродуктивний	52,50	35,70	0,525	0,357	0,168	0,028224	88,20	0,00032
Базово-інваріантний	25,93	44,44	0,2593	0,4444	-0,1851	0,03426201	70,37	0,0004868
$\Sigma$	100,0	100,0						0,0008138

$\chi_{емп\phi}^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,0008138 = 8,14 > \chi_{0,05}^2 = 5,99$ , тобто існує розбіжність характеристик контрольної та експериментальної групи після проведення формувального експерименту з 95% ймовірністю.

Таблиця А.2

Розрахунок критерію  $\chi^2$  для ЕГ на констатувальному етапі експерименту та прикінцевому етапі формувального експерименту

Рівні сформованості	Кількість по ЕГ на початку експерименту (%)	Кількість по ЕГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	$n_i$	$m_i$						
Само-реаліза-ційно-варіативний	14,38	21,57	0,1438	0,2157	- 0,0719	0,00516951	35,95	0,0001438
Опціонально-репродуктивний	29,19	52,50	0,2919	0,525	- 0,2331	0,05433561	81,69	0,0006651
Базово-інваріантний	56,43	25,93	0,5643	0,2593	0,305	0,093025	82,36	0,0011294
$\Sigma$	100,0	100,0						0,0019383

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0019383 = 19,38 > \chi_{0,05}^2 = 5,99$ , тобто у процесі формувального експерименту рівні сформованості проектно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в експериментальній групі здобувачів вищої освіти значно збільшилися.

Таблиця А.3

Розрахунок критерію  $\chi^2$  для КГ на констатувальному етапі експерименту та прикінцевому етапі формувального експерименту

Рівні сформованості	Кількість по КГ на початку експерименту (%)	Кількість по КГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	$n_i$	$m_i$						
Само-реалізаційно-варіативний	14,89	19,86	0,1489	0,1986	- 0,0497	0,00247009	34,75	0,000071
Опціонально-репродуктивний	28,85	35,70	0,2885	0,357	- 0,0685	0,00469225	64,55	0,0000726
Базово-інваріантний	56,26	44,44	0,5626	0,4444	0,1182	0,0139712	100,7	0,0001387
$\Sigma$	100,0	100,0						0,0002823

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0002823 = 2,82$ , що є менше за критичне значення цього показника  $\chi^2_{0,05} = 5,99$  та свідчить про те, що у контрольній групі здобувачів вищої освіти не виникло значних змін в рівнях сформованості проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва за період формувального експерименту.

**Питальник «Дизайн у моїй професії»  
(модифікація методики А. Ткаченко)**

Це опитування має на меті з'ясувати стан підготовки до дизайнерської діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Результати будуть використані тільки в наукових інтересах. Позначте, будь ласка, обрані Вами відповіді.

**Щиро вдячні Вам за відверті відповіді на всі запитання.**

**1. Зазначте, будь ласка, Ваш навчальний заклад і курс**

---

---

---

**2. Ваша стать:** а) чол. б) жін.

**3. У ході вивчення яких навчальних дисциплін Вас ознайолювали з основами дизайнерських знань?** \_\_\_\_\_

---

---

**4. Чи ознайомлені Ви з літературою, пов'язаною з дизайнерськими питаннями?**

а) так; б) ні; в) вагаюся.

За можливості зазначте назви видань \_\_\_\_\_

---

---

**5. Чи згодні Ви з твердженням, що дизайн є показником розвитку суспільства?**

а) так; б) ні.

**6. Чи вважаєте Ви дизайн концепцією способу життя?**

а) так; б) ні.

**7. Назвіть основні напрями дизайну:**

---

---

**8. Яке з трьох визначень якнайповніше розкриває поняття «дизайн»?**

а) Дизайн – це проектна художньо-технічна діяльність із розроблення промислових виробів.

б) Дизайн – це перетворювальна творча діяльність, що інтегрує досягнення науки, техніки, економіки, архітектури, мистецтва, соціології тощо, синтезує їх до якісно нової культури, спрямованої на розвиток і життєдіяльність людини.

в) Дизайн – це художньо-проектна діяльність, що охоплює створення предметного середовища (машин, речей, інтер'єрів) і заснована на принципах поєднання зручності, економічності, технологічності, довговічності, естетичності.

**9. До якого напрямку дизайну належать:**

а) дизайн одягу – \_\_\_\_\_;

б) дизайн посуду – \_\_\_\_\_;

в) автомобільний дизайн – \_\_\_\_\_;

г) дизайн реклами – \_\_\_\_\_;

д) комп'ютерний дизайн – \_\_\_\_\_.

**10. Чи згодні Ви з твердженням, що на трактування та шляхи розвитку дизайну впливають соціально-економічні й суспільно-політичні чинники життя?**

а) так; б) ні.

**11. Чи виконує комплексно дизайн як особливий вид творчої діяльності такі завдання:**

а) утилітарно-функційні;

б) конструктивно-технологічні;

в) економічні;

г) естетичні.

а) так; б) ні.



**12. Оцініть свій рівень дизайнерської підготовки за час навчання в закладі вищої освіти.**

а) високий; б) задовільний; в) низький.

**ДЯКУЄМО ЗА ВІДПОВІДІ!**

## Модульний контроль

### Варіант 1

**Блок 1. Завдання 1 – 7 – оберіть одну правильну відповідь із запропонованих.**

**1. Протодизайн – це:**

- а) найдавніший вид дизайну;
- б) екодизайн;
- в) графічний дизайн.

**2. Зазначте графічні зображення:**

- а) макет, начерк, ескіз;
- б) начерк, ескіз, технічний рисунок;
- в) модель, макет, начерк.

**3. За допомогою зору дизайнер сприймає:**

- а) пластику, фактуру, графіку;
- б) музику, спів, графіку;
- в) живопис, архітектуру, графіку.

**4. Види композиції:**

- а) площинна, об'ємна, об'ємно-просторова;
- б) механічна, площинна, об'ємно-просторова;
- в) площинна, фізична, об'ємна.

**5. Засіб виразності, що зупиняє, концентрує увагу в сприйнятті композиції:**

- а) лінія; б) пляма; в) крапка.

**6. Яке поняття походить від латинського «perspicio» – бачу перед собою?**

- а) панорама; б) перспектива; в) пропорція.

**7. Зазначте кольори, які належать до ахроматичних:**

- а) кольори веселки;
- б) білий, сірий, чорний;

в) червоний, оранжевий, жовтий, чорний.

**Блок 2. Завдання 8 – 12 – оберіть дві правильні відповіді із запропонованих.**

**8. Зазначте основні види пакувань:**

а) коробка, пакет; б) пенал, лоток; в) лоток, сумка; г) сумка, ящик.

**9. Види ілюстрації:**

а) контурні графічні зображення, чорно-білі графічні зображення;

б) фотографії, графічні зображення у 2-3 кольори;

в) контурні графічні зображення, іменний покажчик;

г) фотографії, каталоги.

**10. Біл-борд – це рекламний щит розміром:**

а) 4х6м; б) 3х4м; в) 4х10м; г) 12х14м.

**11. Етапи розроблення промислового дизайну:**

а) генерація ідей, конструювання;

б) макетування, малювання;

в) макетування, прототипування;

г) концептуальне пророблення, афішування.

**12. Мистецькі напрями:**

а) ампір, готика, реалізм;

б) ампір, іконопис, еклектика;

в) еклектика, готика, портрет;

г) модерн, еклектика, натуралізм.

**Блок 3. Завдання 13 – 16 – подайте правильне визначення поняття.**

**13. «Microsoft Office Power Point» – це:**

а) програма для завантаження зображень з інтернету;

б) програмне забезпечення для виконання графічних зображень;

в) програма для створення і проведення презентацій.

**14. Геральдичний знак – це...**

**15. Веб-сайт – це...**

**16. Комп'ютерна графіка за способом формування зображення поділена на:**

- а) інженерну; б) векторну; в) наукову; г) растрову.

## **Варіант 2**

**Блок 1. Завдання 1 – 7 – оберіть одну правильну відповідь із запропонованих.**

**1. За допомогою слуху дизайнер сприймає:**

- а) пластику, фактуру, графіку;
- б) музику, спів, вербальну мову;
- в) живопис, архітектуру, графіку.

**2. До композиції площинних форм належить:**

- а) аплікація;
- б) ландшафтний парк;
- в) фасад будинку.

**3. Найпоширеніший засіб виразності:**

- а) лінія; б) крапка; в) пляма.

**4. Протилежні в кольоровому колі пари:**

- а) закономірність;
- б) кольорові контрасти;
- в) статична композиція.

**5. Організація засобів виразності за зближеними характерними**

**ознаками:**

- а) статика; б) нюанс; в) динаміка.

**6. У кресленні зображення предметів переважно виконують**

**методом :**

- а) ортогональних проєкцій; б) площинних проєкцій; в) ізометричних проєкцій.

**7. Види рисунка:**

- а) стилізований, конструктивний, академічний;
- б) стилізований, академічний, абстрактний;
- в) конструктивний, деталізований, академічний.

**Блок 2. Завдання 8 – 12 – оберіть дві правильні відповіді із запропонованих.**

**8. Види рекламних звернень:**

- а) постер, банер; б) флаєр, конверт;
- в) проспект, буклет; г) каталог, журнал.

**9. Зазначте основні види пакувань:**

- а) коробка, склянка; б) пенал, пляшка; в) лоток, пачка; г) сумка, пенал.

**10. Зазначте графічні редактори:**

- а) «Photoshop»; б) «Paint»;
- в) «Windows»; г) «Word».

**11. Мистецькі напрями:**

- а) ампір, еклектика, натуралізм; б) готика, іконопис, портрет;
- в) анімація, готика, портрет; г) модерн, готика, реалізм.

**12. Види начерків:**

- а) контурний;
- б) контурно-образний;
- в) контурно-тональний;
- г) живописно-схематичний.

**Розділ 3. Завдання 13 – 18 – подайте визначення поняття.**

**13. «Google», «Meta», «Yahoo» – це:**

- а) графічні редактори; б) пошукові системи; в) супутникові системи.

**14. Теги, що відкривають і закривають вміст документа (тіло):**

- а) <html>; б) <body>; в) </html>; г) </body>.

**15. Дизайн – це...**

**16. Композиція – це...**

**17. Орнамент – це...**

**18. Головні техніки художнього оброблення поліхромної групи:**

а)...; б)...; в)...; г)...; д)...

## Завдання

### з дисциплін «Живопис» та «Комплексне проєктування»

#### Завдання з дисципліни «Живопис»

Завдання 1. Виконання композиції міського або індустріального пейзажу (папір, картон, полотно, акварель, гуаш, пастель, темпера, масло). Деталлями пейзажу можуть бути різні види транспорту, дерева, люди. Основним модулем пропорцій архітектури в композиції пейзажу повинна слугувати фігура людини, що збагачує пейзаж, додає йому масштабності, реальності. Розмір основної роботи в кольорі – не більше як 0,5 аркуша.

Завдання. Розроблення сюжету, виконання первинних ескізів композиції міського або індустріального пейзажу. Компонування пейзажу з фігурами людей. Пошук тонового вирішення ескізу композиції міського або індустріального пейзажу. Пошук колірнього, колористичного вирішення ескізу композиції міського або індустріального пейзажу. Перегляд закінченого варіанта композиції пейзажу в кольорі. Обсяг підготовчого матеріалу – не менше від п'яти пошукових етюдів у кольорі. Виконання ескізу композиції міського або індустріального пейзажу. Розвиток і збагачення відчуття кольору; передання емоційного стану в ескізі.

Завдання 2. Виконання композиції портрета (папір, полотно, акварель, гуаш, масло). Тема «Мій сучасник» (назва теми може бути й іншою). Розмір основної роботи в кольорі – не більше як 0,5 аркуша.

Завдання. Створити художній образ сучасника (портрет однокурсника або автопортрет), передавши в портреті зовнішню і внутрішню схожість із моделлю, або збірний, типовий образ (учителя, ученого, спортсмена, робочого, військовослужбовця й ін.). Вивчити специфічні особливості побудови композиції портрета в разі його поясного, поколінного та на повний зріст рішення (робота з натури). Вивчити значення впливу особи того, кого малюють, і зовнішніх експресивних виявів характеру на

композиційне вирішення портрета, на створення типового образу. Перед виконанням вправи необхідне зіставлення трьох різних за зовнішністю, анатомічним складом, а також темпераментом моделей (серед студентів групи).

Завдання 3. Виконання ескізу однофігурної композиції (папір, картон, олівець, акварель, гуаш, темпера, масло). Розмір – 0,5 аркуша по великій стороні.

Завдання. Передати в ескізі через фігуру, позу, жестикуляцію рук, інтер'єр або екстер'єр, пейзаж професійну належність людини, яка зображена; виконати в олівці остаточний варіант ескізу композиції у вигляді поглибленої композиції. Підготувати композиційні начерки фігури людини в чітко вираженому русі або під час праці (чоловіча та жіноча фігура). Виконати найбільш вдалий варіант у більшому розмірі. Розробити ескізи сюжетної однофігурної композиції на одну із заданих або обраних тем. Виконати тонове вирішення ескізу однофігурної композиції. Підготувати колірне вирішення ескізу однофігурної композиції.

#### Завдання з дисципліни «Комплексне проектування»

Завдання 1. Виконання ескізів композиції з оформлення книги. Виконання ескізу обкладинки й суперобкладинки, титульного аркуша, спускової смуги, буквиці, двох ілюстрацій і кінцівки (макет книги). Розмір – приблизно 20х30 см.

Завдання. Обрати формат книги; досягти стилістичної єдності всіх елементів зовнішнього та внутрішнього оформлення книги; визначити художні засоби зображення, книжковий шрифт. Виконати пошук композиційного вирішення обкладинки й титульного аркуша книги в ескізах. Дібрати композиційне вирішення ілюстрації книги в ескізах. Виконати пошук композиційного вирішення спускової смуги, буквиці та кінцівки книги в ескізі.



*Домашнє завдання.* Робота з вивчення обраного для оформлення літературного твору. Виконання ескізу оформлення літературного твору. Підготовка ескізу оформлення книги в цілому, зокрема ескізу макета, композиції окремих ілюстрацій. Вивчення епохи, відображеної в літературному творі (зокрема одяг, меблі тощо). Аналіз рекомендованої літератури.

Завдання 2. Виконання ескізу політичного, агітаційного, сатиричного або рекламного плаката (папір, олівець, туш, акварель, гуаш, аплікація).

Завдання. Накопичення матеріалу. Пошук і вирішення образів. Робота над ескізом одного з видів плаката на обрану або на задану тему. Відпрацювання особливостей композиції в плакаті, плакатної техніки, технології й техніки виконання оригіналів. Консультації щодо виконаних ескізів композиції.

*Домашнє завдання.* Робота над ескізами композиції політичного, агітаційного, сатиричного або рекламного плаката. Аналіз творів майстрів-плакатистів. Вивчення рекомендованої літератури.

Завдання 3. Композиція в монументально-декоративному мистецтві. Розроблення ескізу композиції, пошук рішення ідейно-тематичної та технічної основи композиції. Розмір основної роботи – не більше як 80 см по великій стороні.

Завдання. Створити ескіз монументально-декоративного твору, заздалегідь виконавши натурні зарисовки, етюди й ін. Виконати тонове, кольорове, колористичне рішення ескізу композиції, зважаючи на особливості художніх форм – ясність і лаконізм композиції, виразність ритмів, чіткість та узагальненість рисунка (силуетів), великих колірних мас, особливу продуманість ракурсів і перспективи, ясність у побудові планів (з огляду на сприйняття з великих відстаней, під різним кутом зору тощо). Узяти до уваги виразні засоби монументального мистецтва – єдності часу і єдності простору, форми, кольор(уведення умовного кольору), стилізації для

досягнення задуму, застосування метафор, символів, алегорій, обрання кількох позицій тощо. Відпрацювати поняття синтез мистецтв. З'єднання архітектури, живопису для досягнення нової якості; зв'язок ідеї і сюжету монументально-декоративного твору з архітектурними й природними ансамблями. Форми з'єднання творів з архітектурою (стіною) – заповнення всієї поверхні, плафонне рішення, зображення в отворах, нішах, фризове рішення в заданому розмірі (вставки в архітектурі, обрамлення).

*Домашнє завдання.* Вивчити різновиди й техніки виконання фрески, мозаїки, образотворчого панно, вітража, сграфіто тощо, їхні характеристики, способи застосування. Опрацювати рекомендовану літературу.

Завдання 4. Виконання ескізу багатофігурної композиції на вільну або на задану тему (історичну, батальну, сучасну тощо) (матеріал – за вибором студентів). Розмір основної роботи – не більше як 80 см по великій стороні.

Завдання. Вирішити тему як живописний станковий твір або як серію листів станкової графіки, заздалегідь виконавши натурні зарисовки, етюди тощо. Дібрати варіант вирішення ідейно-тематичної основи композиції. Виконати композиційну побудову груп фігур і модельних персонажів, їхню взаємодію і смислове навантаження. Побудувати сюжетно-композиційний центр. Вивчити й розробити типажі персонажів у композиції. Провести роботу над образами, виразністю поз, жестів головних фігур у композиції відповідно до змістового навантаження. Розробити інтер'єр, екстер'єр або пейзаж, узгодити їх з ідейним задумом композиції. Робота з картоном. Уточнення окремих деталей ескізу композиції.

*Домашнє завдання.* Робота над ескізом, виконання зарисовок, етюдів окремих фігур, портретів тощо. Вивчення рекомендованої літератури.

**ДІАГНОСТИКА РІВНЯ САМОРОЗВИТКУ І ПРОФЕСІЙНО-  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**  
(модифікація методики Л. Бережної)

1. *На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.*

1. цілеспрямований;
2. працьовитий;
3. дисциплінований.

2. *За що вас цінують колеги?*

1. за те, що я відповідальний;
2. за те, що відстоюю свою позицію і не міняю рішень;
3. за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.

3. *Як ви ставитеся до ідеї педагогічної підтримки?*

1. думаю, що це марна трата часу;
2. глибоко не виникав у проблему;
3. позитивно, активно включаюся в проект.

4. *Що вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?*

1. недостатньо часу;
2. немає відповідної літератури та умов;
3. не вистачає сили волі та наполегливості.

5. *Які особисто ваші типові труднощі у здійсненні педагогічної підтримки?*

1. не ставив перед собою завдання аналізувати труднощі;
2. маючи великий досвід, труднощів не відчуваю;
3. точно не знаю.

6. *На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.*

1. вимогливий;
2. наполегливий;
3. поблажливий.

7. *На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.*

1. рішучий;
2. кмітливий;
3. допитливий,

8. *Яка ваша позиція в проекті педагогічної підтримки?*

1. генератор ідей;
2. критик;
3. організатор.

9. *На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у вас розвинені більшою мірою.*

1. сила волі;

2. завзятість;
3. обов'язковість.
10. *Що ви найчастіше робите, коли у вас з'являється вільний час?*
  1. займаюся улюбленою справою;
  2. читаю;
  3. проводжу час з друзями.
11. *Яка з наведених нижче сфер для вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?*
  1. методичні знання;
  2. теоретичні знання;
  3. інноваційна педагогічна діяльність.
12. *В чому ви могли б себе максимально реалізувати?*
  1. якщо б працював так, як і раніше;
  2. вважаю, що в новому проекті педагогічної підтримки;
  3. не знаю.
13. *Яким вас найчастіше вважають ваші друзі?*
  1. справедливим;
  2. доброзичливим
  3. чуйним.
14. *Який з трьох принципів вам ближче всього і якого ви дотримуетесь найчастіше?*
  1. жити треба так, щоб не було болісно боляче за безцільно прожиті роки;
  2. у житті завжди є місце самовдосконалення;
  3. насолода життям у творчості.
15. *Хто ближче всього до вашого ідеалу?*
  1. людина сильна духом і міцної волі;
  2. людина творча, багато знає і вміє;
  3. людина незалежна і впевнена в собі.
16. *Чи вдасться вам в професійному плані домогтися того, про що ви мрієте?*
  1. думаю, що так;
  2. швидше за все так;
  3. як пощастить.
17. *Що вас найбільше приваблює в проекті педагогічної підтримки?*
  1. те, що більшість вчителів схвалюють ідею педагогічної підтримки;
  2. не знаю ще;
  3. нові можливості викладацької діяльності і перспектива самореалізація.
18. *Уявіть, що ви стали мільярдером. Чому б ви віддали перевагу?*
  1. подорожував би по всьому світу;

2. побудував би приватну школу і займався улюбленою справою;
3. поліпшив би свої побутові умови і жив у своє задоволення.

### ОПИТУВАЛЬНИК САМООРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ (Є. Мандрикова)

1.	Мені потрібно багато часу, щоб «розгойдатися» і почати діяти	1 2 3 4 5 6 7
2.	Я планую мої справи щодня	1 2 3 4 5 6 7
3.	Мене виводять із себе і вибивають із звичного графіка непередбачені справи	1 2 3 4 5 6 7
4.	Зазвичай я намічаю програму на день і намагаюся її виконати	1 2 3 4 5 6 7
5.	Мені буває важко завершити розпочате	1 2 3 4 5 6 7
6.	Я не можу відмовитися від початої справи, навіть якщо воно мені «не по зубах»	1 2 3 4 5 6 7
7.	Я знаю, чого хочу і роблю все, щоб цього домогтися	1 2 3 4 5 6 7
8.	Я заздалегідь вибудовую план майбутнього дня	1 2 3 4 5 6 7
9.	Мені більш важливо те, що я роблю і переживаю в даний момент, а не те, що буде або було	1 2 3 4 5 6 7
10.	Я можу почати робити кілька справ і жодне з них не закінчити	1 2 3 4 5 6 7
11.	Я планую мої повсякденні справи згідно з певними принципами	1 2 3 4 5 6 7
12.	Я вважаю себе людиною, яка існує «тут і зараз»	1 2 3 4 5 6 7
13.	Я не можу перейти до іншої справи, якщо не завершив попередню	1 2 3 4 5 6 7
14.	Я вважаю себе цілеспрямованою людиною	1 2 3 4 5 6 7
15.	Замість того, щоб займатися справами, я часто даремно витрачаю час	1 2 3 4 5 6 7
16.	Мені подобається вести щоденник і фіксувати в ньому те, що відбувається зі мною	1 2 3 4 5 6 7
17.	Іноді я навіть не можу, згадавши про недороблені справи	1 2 3 4 5 6 7
18.	У мене є до чого прагнути	1 2 3 4 5 6 7
19.	Мені подобається користуватися щоденником та іншими засобами планування часу	1 2 3 4 5 6 7
20.	Моє життя спрямоване на досягнення певних результатів	1 2 3 4 5 6 7
21.	У мене бувають труднощі з упорядкування моїх справ	1 2 3 4 5 6 7

22.	Мені подобається писати звіти за підсумками роботи	1 2 3 4 5 6 7
23.	Я ні до чого не прагну	1 2 3 4 5 6 7
24.	Якщо я не закінчив якусь справу, то це не виходить у мене з голови	1 2 3 4 5 6 7
25.	У мене є мета в житті	1 2 3 4 5 6 7

### Завдання для вимірювання показника «дизайнерські вміння»

Оберіть правильні відповіді

1. Який стиль в мистецтві є найпомпезніший:

- а) готика;
- б) бароко;
- в) класицизм;
- г) модерн.

2. Монументальний живопис має такі різновиди:

- а) мозаїка, фреска, пейзаж, портрет, натюрморт, декоративний живопис, мініатюра та іконопис;
- б) мозаїка, фреска;
- в) мозаїка, фреска, декоративний живопис, мініатюра та іконопис;
- г) мозаїка, фреска, декоративний живопис.

3. Оберіть основні види дизайну:

- а) графічний;
- б) промисловий;
- в) декоративний;
- г) архітектурний.

4. В якому столітті виник візантійський іконопис:

- а) V століття;
- б) I століття до н. е.;
- в) XXI століття;
- г) I століття;

5. Культура якого народу ставиться першоосновою для формування римського мистецтва:

- а) етрусків;
- б) ацтеків;
- в) індусів;
- г) візантійців.

6. Хто є автором роботи «Таємна вечеря» на стіні трапезної монастиря в Мілані:

- а) Леонардо да Вінчі;

б) Г'єполо;

в) Рафаель;

г) Джорджоне.

7. Наука про використання в техніці, архітектурі та дизайні знань про конструкцію та форму, принципи та технологічні процеси живої природи:

а) дизайн;

б) тектоніка;

в) біоніка;

г) ергономіка.

8. В якому з найдавніших мистецтв каліграфія цінувалася нарівні з живописом:

а) індійському;

б) єгипетському;

в) шумерському;

г) китайському.

9. Хто із художників є автором картини

«Дівчинка на кулі»:

а) А. Матіс;

б) П. Гоген;

в) П. Пікассо;

г) П. Сезан.

10. Який із стилів наслідував античні зразки:

а) класицизм;

б) ренесанс;

в) готика;

г) модерн.

### **Тести з дисципліни «Історія мистецтва та основи теорії дизайну»**

Оберіть правильні відповіді

1. Оберіть правильний перелік всіх видів дизайну:

а) промисловий дизайн, графічний дизайн, дизайн середовища та дизайн одягу;

б) дизайн інтер'єру, дизайн одягу;

в) архітектура та декоративне мистецтво;

г) ландшафтний дизайн, монументальний живопис.

2. Які функції промислового дизайну:

а) покращує естетичний вигляд виробу;

б) привертає увагу споживача;

в) допомагає підкреслити індивідуальність людини;

- г) сприяє поширенню продукції чи виробу.
3. Від якого слова походить назва «футуризм»:
- а) минуле;
  - б) майбутнє;
  - в) прекрасне;
  - г) нове.
4. В якому з напрямків мистецтва використовуються елементи театралізації:
- а) концептуалізм;
  - б) соцреалізм;
  - в) соц-арт;
  - г) перфоманс.
5. Яке значення терміна «еклектичний»:
- а) послідовний;
  - б) пов'язаний з минулим;
  - в) поєднуючий різностильові елементи;
  - г) новаторський?
6. Що означає термін «експресіонізм»:
- а) емоційність;
  - б) враження;
  - в) романтичність;
  - г) музичність.
7. В якій країні виникла течія в мистецтві «імпресіонізм»:
- а) в Англії;
  - б) у Франції;
  - в) в Італії;
  - г) в Німеччині.
8. В якому з стилів найбільше застосовувалося золото при оформленні інтер'єрів:
- а) класицизм;
  - б) ренесанс;
  - в) бароко;
  - г) модерн.
9. Який із стилів наслідував античні зразки:
- а) класицизм;
  - б) ренесанс;
  - в) готика;
  - г) модерн.
10. Синтез мистецтв – це:
- а) механічне об'єднання окремих видів мистецтва;
  - б) хаотичне та непередбачене явище;



- в) створення органічної художньої цілісності;
- г) цілеспрямована дія яка має чіткі правила?

### Тести з дисципліни «Основи композиції та кольорознавство»

Оберіть правильні відповіді

1. Гармонія в композиції досягається за рахунок:

- а) рівноваги елементів композиції;
- б) зміни масштабу елементів;
- в) підпорядкованості елементів;
- г) композиційної паузи.

2. Членування фронтальної поверхні досягається за рахунок:

- а) циркульних ліній;
- б) криволінійних ліній (орнамент);
- в) глибинного рельєфу;
- г) наскрізними прорізами.

3. Колірна гармонія – це:

- а) перевага одного кольору;
- б) поєднання якомога більшої кількості кольорів;
- в) зв'язок, розмірність, погодженість, єдність кольорів;
- г) гама споріднених відтінків або врівноваженість контрастних кольорів.

4. Основними видами композиції є:

- а) площинна;
- б) об'ємна;
- в) просторова;
- г) прозора.

5. Що таке метр в композиції:

- а) повторювання у композиції однакових елементів через однакові інтервали;
- б) гармонійне розташування у композиції однакових елементів через інтервали, що змінюються на однакову величину;
- в) збільшення або зменшення елементів через інтервали, що змінюються;
- г) ряд, в якому підкреслюється стан спокою, стійкості, нерухомості.

6. Що таке композиційна рівновага:

- а) повне співвідношення за формою, розташуванням, величиною однієї половини цілого іншій половині;
- б) такий стан форми, при якому всі її елементи й частини врівноважені між собою;
- в) відсутність зорового руху;
- г) узгодженість розмірних показників складових форми.

7. Сприйняття кольору в просторі залежить від:

- а) повітряної перспективи;
- б) колірно-повітряної перспективи, освітленості та психофізіологічного впливу кольорів на людину;

- в) якості фактур та покриття;
- г) освітленості.

8. Що таке насиченість кольору:

- а) ступінь кольоровості плями порівняно до однакової з нею за світлістю ахроматичною плямою;
- б) різновид кольорів в межах одного тону;
- в) ступінь кольоровості плями порівняно з чорним;
- г) ступінь кольоровості плями порівняно з білим?

9. Що таке золотий перетин:

- а) розрахована розмірна система, в якій відношення елементів форми організують об'ємно-просторову структуру;
- б) пропорції, створені за рахунок зміни розмірів на однаковий інтервал;
- в) пропорції, в яких менша частина цілого так відноситься до більшої, як більша частина до цілого (до суми меншої та більшої);

10. Слабкі тональні контрасти:

- а) згладжують межі колірних плям;
- б) посилюють межі;
- в) не впливають на сприйняття меж колірних плям;
- г) впливають незначною мірою.

### **Завдання на виявлення рівня обізнаності респондентів**

Оберіть правильні відповіді

1. Колірно-повітряна перспектива

виявляється в:

- а) перспективному зменшенні розміру предметів;
- б) зменшенні чіткості обрисів предметів залежно від їх віддалення;
- в) зменшенні чіткості обрисів, сили тональності та насиченості предметів залежно від їх віддалення;
- г) зменшенні сили тональності.

2. Визначити, що таке «масштаб» споруди:

- а) відношення росту людини до розмірів споруди;
- б) співвідношення дійсних розмірів споруди та її зображення у зменшеному або збільшеному вигляді;
- в) візуальне оцінювання розмірів споруди;
- г) співвідношення розмірів частин і цілого споруди.

3. Що таке конструктивні лінії:

- а) контури форми в цілому та її деталей;

б) контури форми в цілому та її деталей, а також видимі лінії з'єднання складових частин та деталей форми;

в) лінії різноманітних оздоблень;

г) лінії членувань.

4. Як називаються проектні документи ортогональних креслень зовнішніх стін:

а) розгортки;

б) плани;

в) фасади;

г) фрагменти.

5. Установіть відповідність Конструктивний розмір це:

а) розмір між координаційними осями будівлі;

б) проектний розмір елемента, який відрізняється від координатного розміру на величину двох конструктивних зазорів або конструктивного шва;

в) фактичний розмір елемента, який відрізняється від конструктивного на величину, визначену допуском ДСТУ, що залежить від встановленого класу точності для кожного типу виробів;

г) розмір виготовленого елемента.

6. Набір колірних, графічних, словесних, типографських, дизайнерських, постійних елементів (констант), що забезпечують візуальну і змістову єдність товарів (послуг) усієї вихідної від фірми інформації, її внутрішнього оформлення це:

а) фірмовий стиль;

б) реклама;

в) інфографіка;

г) засоби реклами.

7. Яка фігура утвориться в перерізі прямокутного циліндра горизонтальною січною площиною?

а) еліпс

б) прямокутник

в) коло

г) парабола

8. Які з названих проектних документів належать до неортогональних креслень:

а) генеральний план житлового будинку;

б) плани поверхів житлового будинку;

в) фасади житлового будинку;

г) перспективне зображення житлового будинку.

9. Основна розмірна характеристика шрифту, позначається цифрою, одиниця вимірювання - типографський пункт, квадрат це:

а) кегль

- б) шрифт
- в) латтерінг
- г) каліграфія

10. Мистецтво оформлення знаків в експресивній, гармонійній і майстерній манері:

- а) каліграфія
- б) кернінг
- в) інтерліньяж
- г) гарнітура

### **Завдання для вимірювання рівнів сформованості проєктної компетентності**

Оберіть правильні відповіді

1. Яка техніка не належить до графічної:

- а) офорт;
- б) літографія;
- в) пастель;
- г) фреска.

2. Яка з графічних технік виконується на металі:

- а) літографія;
- б) офорт;
- в) акватинта;
- г) ксилографія

3. Що таке оптична ілюзія:

- а) тримірний малюнок на асфальті;
- б) фізична втома;
- в) міраж;
- г) помилка зорового апарату.

4. Назвати основні характеристики шрифтів, які використовуються в дизайнерському проєкті:

- а) Читабельність, строгість та відповідність стилістиці проєкту;
- б) Має бути вирішений в загальній стилістиці проєкту, нести самостійну художню цінність, бути цікавим;
- в) Має бути строгим та лаконічним;

5. Що таке розгортки внутрішніх стін будинку:

- а) ортогональні креслення внутрішніх стін

- будинку, виконані у певному масштабі;
- б) геометричні параметри внутрішніх стін будинку;
- в) параметри візуального сприйняття внутрішнього простору будинку;
- г) огорожувальні поверхні приміщень будинку.

6. В якому напрямку виразити на форматі паперу найактивніший рух?

- а) по центру знизу догори.
- б) по центру зверху до низу.
- в) з правого нижнього кута вгору по діагоналі до лівого верхнього кута.
- г) з лівого нижнього кута вгору по діагоналі до правого верхнього кута

7. Проектна подача основних креслень планів виконується:

- а) з максимальною передачею якостей матеріалів, у відповідному масштабі, із зазначенням умовних позначень та експлікацією приміщень;
- б) Виключно в чорно-білому виконанні;
- в) Виключно в кольоровому виконанні;
- г) Із урахуванням потреб та побажань замовника.

8. Визначити поняття «експозиція»:

- а) систематизоване за певними ознаками розміщення експонатів на виставці – предметів, товарів, результатів досліджень тощо.
- б) виставка товарів народного господарства.
- в) періодичний перегляд за певними ознаками виставок.
- г) щоквартальна організація виставок за певною спеціалізованою ознакою товарів, реклам, макетів, проектів.

9. Що символізують в рекламній графіці прямі лінії?

- а) нескінченність.
- б) прямоту.
- в) активність
- г) агресію

10. В якому з найдавніших мистецтв каліграфія цінувалася нарівні з живописом:

- а) індійському;
- б) єгипетському;
- в) шумерському;
- г) китайському.

### Текстологічний тест з художньої епістемології

Мета: визначити рівень художніх знань, художнього розуміння реального світу речей і явищ.

Тестові завдання:

1. У поданому сакральному ряду підкресліть язичницькі символи праукраїнців:

- а) сорок клинців;
- б) неопалима купина;
- в) ступа;
- г) човен;
- д) хрест.

2. Вкажіть походження сакрального знаку тризуб (тригвер):

- а) трипільська художня культура;
- б) шумеро-аккадська художня культура;
- в) арійсько-мітраїстська художня культура;
- г) християнська художня культура.

3. Звідки походить жовто-синій прямокутник:

- а) єгипетська художня культура;
- б) трипільська художня культура;
- в) антична художня культура;
- г) арійсько-мітраїстська художня культура;

4. Підкресліть символ, що сприяє багатому врожаю:

- а                    б                    в                    г                    д

5. □Визначте символ попередження:

а                    б                    в                    г                    д

6. Художня епістема якого стилю характеризує ситуацію втечі художника (артиста) від банальної реальності:

- а) сюрреалізму;
- б) абсурдизму;
- в) поп-арту;
- г) романтизму;
- д) ренесансу.

7. Визначте напрям сучасного мистецтва, який виражає невербальну мову тіла «живих картин»:

- а) ленд-арт;
- б) арт-повера;
- в) хай-тек;
- г) боді-арт;
- д) поп-арт.

Обробка та інтерпретація результатів:

За кожную правильную відповідь, що співпадає з ключем, нараховується 3 бали. Загальна сума отриманих балів дозволяє диференціювати рівні художніх знань досліджуваних: високий рівень – 15-21 балів; середній рівень – 8-14 балів; низький рівень – 1-7 балів.

Ключ

1	2	3	4	5	6	7
б	а	в	а	а	а	г

## Методика «Професійна готовність»

### Запитання

1. Я належу до тих людей, які вибирають не конкретну професію, а рівень освіти.
2. Я не приймаю важливих рішень миттєво.
3. Коли мені потрібно відважитись на важливу справу, я дуже ретельно оцінюю свої здібності.
4. Я знаю, в яких умовах буду працювати.
5. Я аналізую своє минуле.
6. Я важко переношу невдачі у житті.
7. Я знаю обов'язки, котрі буду виконувати на роботі.
8. Мене обов'язково будуть поважати за мої знання та досвід.
9. Я шукаю в минулому причини того, що зі мною відбувається сьогодні.
10. Мені не подобається, що пошук улюбленої справи вимагає багато зусиль.
11. Усі мої дії підпорядковані певній меті.
12. Я маю звичку думати про те, що зі мною відбувалось раніше.
13. На мою думку, детальна обізнаність в майбутній роботі не гарантує від розчарування.
14. Я докладу усіх зусиль, щоб мати високі знання і навички хоча би в одній галузі (практичній або теоретичній).
15. Для мене стало звичкою аналізувати важливі події мого життя.
16. Я нічого не роблю без причини.
17. Мене цілком задовільняє моя пасивність.
18. Я задумуюсь про те, що мене очікує в майбутньому.
19. Я надаю перевагу спокійній, маловідповідальній роботі.



20. Я належу до тих людей, що чинять необдумано.
21. Я буду змінювати місце праці до того часу, поки не знайду те, що мені потрібно.
22. Навіть перша велика невдача може вивести мене з рівноваги.
23. Я не задумуюсь про своє майбутнє.
24. Я не виберу роботу, що вимагає великої віддачі.
25. Я знаю самого себе.
26. Я буду досягати поставленого мною завдання, навіть якщо це викличе незадоволення рідних і близьких.
27. З якнайбільшої кількості пізнаних мною професій, мені легше буде зробити вибір.
28. Мені не подобається бути самотійним.
29. Я не збираюсь заздалегідь планувати рівень освіти, який би хотів отримати.
30. Мене лякають ситуації, в котрих я повинен сам приймати рішення.
31. Я не шкодую часу на обдумування варіантів складних математичних задач.
32. Коли у мене виникають невдачі, я починаю думати, що ні на що не здатен.
33. Я не уявляю себе працівником, що вирішує виробничі та особисті проблеми, пов'язані з виробництвом.
34. Я сумніваюсь, що зміг би виконати виробничі завдання без допомоги керівника.
35. Мені важко дізнатись про перспективи, які дає та чи інша професія.
36. Я вважаю, що в основі інтуїції лежать знання.
37. Читання довідників про професії мені нічого не дає.
38. У мене немає стійких поглядів на моє професійне майбутнє.

39. У моєму житті мало успіхів.
40. Я прагну цілеспрямовано дізнаватись, про професії, навчальні заклади, місця праці.
41. Я сильно хвилююсь, про те чи зможу здолати труднощі, а, можливо, і невдачі в своїй професійній діяльності.
42. Я визнаю тільки обдуманий ризик.
43. Багато моїх планів не здійснюється через невпевненість у собі.
44. Я належу до тих людей, що живуть сьогоднішнім..
45. Я з дитинства звик доводити розпочату справу до кінця.
46. Я боюсь робити важливі кроки в своєму житті.
47. Я знаю, що мені цікаво.
48. Бувало, що я будував образ «ідеальної професії» без конкретної назви.
49. Коли я іду на компроміс, у мене погіршується настрій.
50. Я готовий докласти багато зусиль, щоб досягнути того, що мені потрібно.
51. Я знаю, чого я досягну в житті.
52. Я можу назвати професії, які цікавили мене в дитинстві.
53. Я мало задумуюсь про своє життя.
54. Я не можу визначити свого ставлення до того, що мені необхідно приймати рішення.
55. Оцінюючи професії, я надаю емоціям велику роль.
56. Коли я що-небудь дуже захочу, то подолаю усі перепони.
57. У мене немає певних вимог до майбутнього.
58. Під час прийняття рішень я довіряю інтуїції.
59. Мені не подобається, коли від мене вимагають ініціативи та активності.
60. Я знаю, що у мене є такі риси характеру, які просто необхідні для моєї професії.

61. Я – листок, якого несе течія.
62. Коли я думаю про те, що мені потрібно вибирати професію і місце праці (навчання), то у мене псується настрій.
63. Під час вибору із двох або декількох можливостей, я вибираю ту, яка зовнішньо більш приваблива.
64. Своєю поведінкою тепер я будую фундамент для майбутнього.
65. Коли щось завадить отримати обрану професію, я легко зміню її на іншу.
66. Я ніколи не задумувався, за якими законами збудований світ професій.
67. Я вважаю, що люди, які багато досягли в житті, знали, чому вони чинять так, а не інакше.
68. Практичні заняття (в гуртках, секціях) дуже допомогли мені в розумінні світу професій.
69. Я важко уживаюсь з іншими людьми.
70. Я свідомо прагну до досягнення обраної мети.
71. Будь-яка порада, подана мені зі сторони, може похитнути мій вибір професії.
72. Я знаю, що для мене в житті важливо.
73. Я не довіряю тому, що написано в книгах про професії.
74. Я планую своє життя хоча би на тиждень вперед.
75. Я не знаю, чому я вибрав саме цю професію.
76. Кращий спосіб познайомитись з професією – поговорити з тим, хто за нею працює.
77. Мені не подобається, коли багато думають про майбутнє.
78. У навчальному закладі я отримаю всі необхідні знання і більше ніколи вчитися не буду.

79. Я знаю галузь, у якій досягну вищих успіхів, ніж в інших.
80. Заздалегідь відомих способів вивчення світу професій не існує.
81. Мені не подобається, коли багато розмірковують про те, ким бути.
82. Мені складно спланувати своє життя, навіть на тиждень вперед.
83. Я вважаю, що в суспільстві всі рівні за становищем.
84. Більшість відомостей про професії я сприймаю як непотрібні.
85. Фактично я вибираю навчальний заклад, не думаючи, де я буду працювати після його закінчення.
86. Мене не хвилює, чи будуть поважати мене на роботі як професіонала.
87. У своїх вчинках я опираюсь на перевірену інформацію (відомості).
88. Усе, що зі мною стається,- справа випадку.
89. Мені не хочеться брати на себе відповідальність за вибір професії.
90. У важливих рішеннях я не іду на компроміси.
91. Я не довіряю рекламі професій.
92. Я не розумію причин багатьох моїх вчинків.
93. Моя самооцінка співпадає з тією, як оцінюють мене друзі.
94. Я не розумію самого себе.
95. Я починаю нервувати, коли задумуюсь про те, що мене очікує.
96. Мій досвід доводить, що від аналізу своїх думок і переживань користі мало.
97. Я не знаю, як здійснити свій професійний вибір.
98. Я можу відмовитись багато від чого, зараз цінного для мене, заради перспективних професійних цілей.
99. Я уявляю, яким я буду через 10 років.

Ключ

**Автономність (А)**

Номер 8 14 19 24 30 34 45 50 53 57 61 65 71 75 78 83 86 92 94 96

Знак ++-----++-----

**Проінформованість (І)**

Номер 1 4 7 13 21 27 35 37 40 48 66 68 73 76 80 84 91

Знак +++-++-+-+-----

**Прийняття рішення (Р)**

Номер 2 3 11 16 20 25 31 36 42 47 51 56 58 63 67 72 79 87 90 93

Знак++++-+++++--+++++

**Планування (П)**

Номер 5 9 12 15 18 23 29 38 44 52 60 64 70 74 82 85 88 97 98 99

Знак+++++-----++

**Емоційне ставлення (Е)**

Номер 6 10 17 22 26 28 32 33 39 41 43 46 49 54 55 59 62 69 77 81 89 95

Знак-----+-----

**Творчий конкурс з Композиції****КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ТВОРЧОГО КОНКУРСУ «КОМПОЗИЦІЯ»**

Оцінка складається з таких компонентів:

**1. Перспективна побудова (0-10)**

8-10 балів - відчуття законів перспективи форм у просторі;

4-7 балів - недоліки в побудові;

0-3 балів - відсутність перспективної побудови.

**2. Світло, як формоутворюючий засіб (0-10)**

8-10 балів - наявність закономірностей світла у перспективі;

4-7 балів - незначні похибки в організації світлотного зображення;

0-3 балів - відсутність поняття світлотності в просторі.

3. Півсвітло, як формоутворюючий засіб (0-10)

8-10 балів - наявність закономірностей півсвітла у перспективі;

4-7 балів - незначні похибки в організації світлотного зображення;

0-3 балів - відсутність тональних відношень у перспективі.

4. Півтінь, як формоутворюючий засіб (0 - 10)

8-10 балів - наявність закономірностей півтіні у перспективі;

4-7 балів - незначні похибки в організації півтіньового зображення;

0-3 балів - відсутність півтіньового зображення у перспективі.

5. Тінь власна, як формоутворюючий засіб (0 - 10)

8-10 балів - наявність закономірностей власної тіні у перспективі;

4-7 балів - незначні похибки в організації власнотіньового зображення;

0-3 балів - відсутність зображення власної тіні у перспективі.

6. Тінь падаюча, як формоутворюючий засіб (0 - 10)

8-10 балів - наявність закономірностей падаючої тіні у перспективі;

4-7 балів - незначні похибки в організації зображення з тінню, що падає;

0-3 балів - відсутність зображення падаючої тіні у перспективі.

7. Володіння матеріалом (0 - 10)

8-10 балів - майстерність, охайність, вміння самоорганізуватися;

4-7 балів - пластичні помилки;

0-3 балів - не відповідність матеріалу і зображувальній темі.

8. Індивідуальний підхід (0 - 10)

8-10 балів - ефектність, новаторство, авторство, використання часового масштабу;

4-7 балів - робота виконана автоматично, без індивідуальних особливостей

0-3 балів - робота безлика.

#### 9. Володіння програмою Corel Draw (0-10)

8-10 балів – досконале володіння;

4-7 балів – володіння програмою за допомогою довідника програми та Інтернет ресурсів;

0-3 балів – практична відсутність навичок володіння програмою.

#### 10. Володіння програмою Adobe Photoshop (0-10)

8-10 балів – досконале володіння;

4-7 балів – володіння програмою за допомогою довідника програми та Інтернет ресурсів;

0-3 балів – практична відсутність навичок володіння програмою.

Оцінювання діяльності учасника здійснюється за двома шкалами:

- вміння проектувати виготовлення художніх витвори: 1-8 критерії (від 1 до 80 балів);
- здатність застосовувати дизайнерські програми під час виготовлення художніх витворів: 9-10 критерії (від 1 до 20 балів)

За виконання творчого завдання підсумовується загальна сума балів за 10 критеріями та нараховується від 1 до 100 балів.

## **АНКЕТА «Роль проєктної діяльності дизайнерського спрямування в роботі педагога-художника»**

(модифікація методики Марини Тимченко)

Просимо Вас надати відповіді на наступні запитання:

1. Чи необхідно студенту такі дисципліни, як «Історія мистецтв», «Культурологія», «Кольорознавство», «Нарисна геометрія», «Теорія тіней та перспектива», «Психологія творчості», «Типографіка», «Піктографія та основи візуальної комунікації», «Шрифт» та «Каліграфія»?

1. Так.
2. Ні
3. Важко відповісти

2. Які, на вашу думку, пріоритетні цілі та завдання перерахованих в першому запитанні дисциплін? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. На Вашу думку, чи впливають зазначені вище предмети на формування творчих здібностей майбутніх учителів?

1. Так.
2. Ні
3. Важко відповісти

4. Я люблю працювати із шрифтами, каліграфією та піктографією тому, що \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Шрифтові дисципліни та каліграфія роблять мене більш зосередженим, розвивають мою увагу, я дізнаюсь більше історичних відомостей через шрифти та їх написання.

1. Так.
2. Ні
3. Важко відповісти

6. Дисципліна «Каліграфія» спрямована на розвиток творчого потенціалу, покликана якомога емоційніше й дієвіше доносити до реципієнта необхідну візуальну інформацію, а за рахунок формотворчості дана інформація має сприйматися точно, логічно, комфортно.

1. Так.
2. Ні
3. Важко відповісти



7. Яка з перелічених нижче навчальних дисциплін, на Вашу думку найбільш явно впливає на формування творчих здібностей у майбутніх учителів?

- о Культурологія
- о Історія мистецтв Каліграфія
- о Кольорознавство
- о Нарисна геометрія
- о Теорія тіней та перспектива
- о Психологія творчості
- о Типографіка
- о Піктографія та основи візуальної комунікації
- о Шрифт

8. Чи є правильним твердження, що каліграфічні та шрифтові дисципліни є засобом формування творчих здібностей майбутніх учителів

Поясніть \_\_\_\_\_ вашу думку. \_\_\_\_\_

---



---



---



---

9. Чи є вивчення каліграфічних та шрифтових дисциплін у мистецьких закладах вищої освіти невід'ємною складовою при формуванні творчих здібностей при підготовці студентів до майбутньої дизайнерської діяльності?

Обґрунтуйте \_\_\_\_\_ Вашу відповідь. \_\_\_\_\_

---



---



---



---

10. Чи замислювалися Ви над тим, як вплине на процес та результат Вашої професійної діяльності сформовані творчі здібності?

1. Так.
2. Ні
3. Важко відповісти

## Довідки, що засвідчують впровадження матеріалів дисертації



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 753-08-53  
E-mail: pdpsu@pdpsu.edu.ua

від 04.12.2024 № 2814/30/3  
на \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### Довідка

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження **Ван Цзялуи** з теми  
**«Формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого  
мистецтва у професійній підготовці»** поданого на здобуття наукового ступеня доктора  
філософії  
(спеціальність 015 Професійна освіта)

Впродовж 2022-2024 р.р. на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» здійснювалась робота з впровадження експериментальної моделі та методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва Ван Цзялуи.

Ван Цзялуи запропоновано педагогічні умови формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх педагогів-художників: поглиблення знань про феноменологію проєктно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією про сутність та типологію проєктів дизайнерського спрямування; розширення досвіду проєктної діяльності дизайнерського спрямування майбутніх педагогів-художників; орієнтація теорії і практики підготовки майбутніх педагогів-художників на концентрування світоглядної настанови на проєктну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті.

Аспірантом розроблено методику формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Реалізація запропонованої Ван Цзялуи методики забезпечила формування пізнавального інтересу студентів до проєктно-дизайнерської культури, їх термінологічної обізнаності із функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування, проєктної та дизайнерської компетентності, художнього світогляду, прагнення до самодетармінації в проєктній діяльності дизайнерського спрямування.

Дисертантом здійснено такі форми та види роботи: цикл бінарних лекцій-презентацій «Проєктна діяльність дизайнерського спрямування у роботі вчителя образотворчого мистецтва» (лекції: «Методологія дизайн-проєктування», «Дизайн-продукт як результат проєктної діяльності дизайнерського спрямування», «Ергономіка в дизайн-практиках», «Методика дизайн-проєктування»); термінологічні тезауруси: «Ергономіка в дизайні», «Композиція в дизайні», опорних схем «Форма», «Графіка», «Композиція», «Візуалізація», «Макетування», «Моделювання», «Ескіз», «Аксіометрія», «Ортогональна проєкція», «Перспектива»; концентральні карти «Проєктна діяльність вчителя та дизайнера: спільне та відмінне», «Проєктно-графічне моделювання в дизайні»; проєктні завдання: «Художньо-

графічні вміння: фундамент дизайн-практики», «Сучасне візуальне мистецтво в соціокультурному просторі: інновації та традиції»; «Жива арт-галерея», «Фотомистецтво та дизайн», «Дизайн реклами», «Інсайд», «Піктографічне письмо-код нації та часу», «Інфраструктура тіні», «3d-графіка», «WEB-графіка», «Боді-арт», «Сучасне фотомистецтво: мистецтво реалізму чи арт-практика»; семінар-практикум «Комп'ютерна графіка в дизайн-проектуванні»; семінар-проекти «Шрифти у дизайн-графіці та дизайн-проектуванні» та «Піктографічне письмо-код нації та часу»; творчі проекти дизайнерського спрямування: «Recycling -Upcycling - Freecycling в дизайні», «Зелений дизайн та екологія», «Ресурсинг в дизайні», «Кастомайзінг в дизайні», «Даунсайклінг в дизайні», «Reduce-Reuse-Recycle: девіз сучасного дизайну», «Екологічні матеріали в дизайні та мистецтві», «Техніки живопису в дизайні», «Техніки декорування в дизайні», «Логотип у дизайні», «Дизайн стендової реклами».

Констатувальне вимірювання зафіксувало на самореалізаційно-варіативному рівні – 14,38% респондентів, на опціонально-репродуктивному – 29,19%, на базово-інваріантному – 56,43% всіх студентів експериментальної групи; відповідно у студентів контрольної групи: на самореалізаційно-варіативному рівні – 14,89%, на опціонально-репродуктивному – 28,85%, на базово-інваріантному – 56,26% всіх майбутніх учителів. Після впровадження моделі та методики формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва зафіксовано принципово відмінний результат: на самореалізаційно-варіативному рівні опинилось 21,57% респондентів ЕГ, порівняно з 19,86% КГ. Щодо опціонально-репродуктивного рівня сформованості проєктно-дизайнерської культури, то значення розподілилися наступним чином: 52,50% студентів ЕГ та 35,70% КГ відповідно. Водночас на базово-інваріантному рівні залишилось 25,93% студентів ЕГ та 44,44% КГ. Наукова новизна матеріалів дисертації, їхня практична значущість та результативність експерименту засвідчує можливість рекомендувати матеріали дисертації до впровадження в систему підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Результати впровадження обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки (протокол № 3 від 12 вересня 2024 року).

Проректор з наукової роботи

Завідувачка кафедри образотворчого мистецтва



Ганна МУЗИЧЕНКО

Ірина КНЯЖЕВА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vsvpu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

03.12.2024 № 06/43

на № \_\_\_\_\_

**Довідка про впровадження**  
 результатів дисертаційного дослідження Ван Цзялуна з теми «**Формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в професійній підготовці**» для здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта

Впродовж 2022-2024 р.р. в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впроваджувались матеріали дисертаційного дослідження аспіранта кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Ван Цзялуна.

Дисертантом запропоновано методичний комплекс, що сприяє формуванню проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва: цикл бінарних лекцій-презентацій «Проєктна діяльність дизайнерського спрямування у роботі вчителя образотворчого мистецтва» (лекції: «Методологія дизайн-проєктування», «Дизайн-продукт як результат проєктної діяльності дизайнерського спрямування», «Ергономіка в дизайн-практиках», «Методика дизайн-проєктування»); термінологічні тезауруси: «Ергономіка в дизайні», «Композиція в дизайні», опорних схем «Форма», «Графіка», «Композиція», «Візуалізація», «Макетування», «Моделювання», «Ескіз», «Аксіометрія», «Ортогональна проєкція», «Перспектива»; концептуальні карти «Проєктна діяльність вчителя та дизайнера: спільне та відмінне», «Проєктно-графічне моделювання в дизайні»; проєктні завдання: «Художньо-графічні вміння: фундамент дизайн-практики», «Сучасне візуальне мистецтво в соціокультурному просторі: інновації та традиції»; «Жива арт-галерея», «Фотомистецтво та дизайн», «Дизайн реклами», «Інсайт», «Піктографічне письмо-код нації та часу», «Інфраструктура тіні», «3d-графіка», «WEB-графіка», «Боді-арт», «Сучасне фотомистецтво: мистецтво реалізму чи арт-практика»; семінар-практикум «Комп'ютерна графіка в дизайн-проєктуванні»; семінар-проєкти «Шрифти у дизайн-графіці та дизайн-проєктуванні» та «Піктографічне письмо-код нації та часу»; творчі проєкти дизайнерського спрямування: «Recycling -Upcycling -Freecycling в дизайні», «Зелений дизайн та екологія», «Ребрендинг в дизайні», «Кастомайзінг в дизайні», «Даунсайклінг в дизайні», «Reduce-Reuse-Recycle: девіз сучасного дизайну», «Екологічні матеріали в дизайні та мистецтві», «Техніки живопису в дизайні», «Техніки декорування в дизайні», «Логотип у дизайні», «Дизайн стендової реклами». Викладачі кафедри використовували матеріали Ван Цзялуна, які виявились ефективними.

Беручі до уваги значущість дисертаційного дослідження для педагогічної науки та освітньої практики, вважаємо, що результати і матеріали дослідження Ван Цзялуна можуть бути рекомендовані для впровадження в освітній процес закладів вищої освіти педагогічного профілю.

Матеріали дисертації розглянуто і затверджено на засіданні кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського (протокол № 5 від 6 листопада 2024р.).

Проректор з наукової роботи



Коломієць А. М.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА  
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ  
вул. Прокурівського 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 21.11.2024 р. На № 596

#### Довідка

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження **Ван Цзялун** з теми  
**«Формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів  
образотворчого мистецтва у професійній підготовці»** поданого на здобуття  
наукового ступеня доктора філософії (спеціальність 015 Професійна освіта)

Впродовж 2023-2024 рр. за матеріалами дисертаційного дослідження аспіранта кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Ван Цзялуна здійснювалась робота зі здобувачами освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво).

Ван Цзялуном обґрунтовано педагогічні умови формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх педагогів-художників: поглиблення знань про феноменологію проєктно-дизайнерської культури шляхом наповнення змісту спеціальних дисциплін інформацією про сутність та типологію проєктів дизайнерського спрямування; розширення досвіду проєктної діяльності дизайнерського спрямування майбутніх педагогів-художників; орієнтація теорії і практики підготовки майбутніх педагогів-художників на концептуалізацію світоглядної настанови на проєктну діяльність дизайнерського спрямування в художньо-педагогічній освіті.

Ван Цзялун запропонував методіку формування проєктно-дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Провідна мета інформаційно-інтерпретувального етапу: подолання фрагментарності знань майбутніх педагогів-художників про сутнісні ознаки та естетичний потенціал проєктно-дизайнерських практик в площині образотворчої дидактики; практично-реалізувального: організація самостійної продуктивної діяльності студентів, що спрямована на апробацію дизайнерських, проєктних та художньо-творчих умінь; увіраження проєктно-дизайнерського контенту в системі художньо-педагогічної освіти майбутніх педагогів-художників; мета акмеологічно-творчого етапу: становлення стійкої професійної позиції майбутнього педагога-художника щодо потенціалу впровадження проєктної діяльності дизайнерського спрямування в систему художньо-педагогічної дидактики.

Реалізація запропонованої Ван Цзялуном методики посприяла формуванню пізнавального інтересу студентів до проєктно-дизайнерської культури, їх термінологічної обізнаності із функціоналом проєктної діяльності дизайнерського спрямування, проєктної та дизайнерської компетентності, художнього світогляду.

Діагностувальний експеримент довів ефективність моделі і методики формування естетичного світогляду студентів: на самореалізаційно-варіативному (високому) рівні опинилось 18,7% респондентів ЕГ, порівняно з 10,8% КГ; на опціонально-репродуктивному (достатньому) рівні зафіксовано: 43,3% студентів ЕГ та 19,4% КГ відповідно; на базово-інваріантному (низькому) рівні зафіксовано 33,1% студентів ЕГ та 66,9% КГ.

Наукова новизна, практична значущість та результативність здійсненого Ван Цзялуном експерименту вможливує рекомендацію матеріалів дисертації до впровадження в систему підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Проректор з наукової роботи



Олександр ГАЛУС

