

РОЗДІЛ VII. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 378.14:7(73)

Анна Нечипоренко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-0935-2945

Марина Бойченко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0543-8832

Ірина Чистякова

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8645-510X
DOI 10.24139/2312-5993/2025.02/350-363

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

У статті висвітлено методичні засади професійної підготовки магістрів візуального мистецтва в закладах вищої освіти США. З'ясовано, що досліджуваний феномен репрезентує цілісну інноваційно орієнтовану систему, що поєднує концептуальні, техніко-технологічні й дослідницько-аналітичні компоненти. Її методологічна основа спрямована на розвиток критичного мислення, міждисциплінарної взаємодії та індивідуальної художньої ідентичності здобувачів. Важливе місце в освітньому процесі посідає проєктно-орієнтоване навчання, що забезпечує безпосередній зв'язок з професійною практикою та сприяє формуванню професійних і трансверсальних компетентностей. Інтеграція дослідницького та рефлексивного компонентів через візуально орієнтовані методики й художній аналіз сучасних соціокультурних явищ посилює аналітичний потенціал майбутніх фахівців. Цифровізація освітнього процесу, зокрема впровадження AR/VR, 3D-моделювання та інтерактивних медіа, сприяє розширенню інструментарію художньої комунікації та формує міждисциплінарну обізнаність здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: методичні засади, вища мистецька освіта, професійна підготовка, магістерська підготовка, візуальне мистецтво, образотворче мистецтво, дизайн, цифрові технології в мистецтві, магістр візуального мистецтва, заклад вищої освіти, США

Постановка проблеми. В умовах модернізації вищої мистецької освіти в Україні, зокрема й у галузі образотворчого мистецтва та дизайну, актуалізується потреба пошуку інноваційних підходів до організації освітнього процесу, зокрема запровадження інноваційних методів та технологій навчання. Адже сучасні виклики, пов'язані з інтеграцією української освіти у світовий освітній простір, вимагають переосмислення традиційних освітніх моделей і формування нових стратегій підготовки майбутніх фахівців, здатних діяти в умовах динамічного розвитку культурного середовища та креативної економіки. У цьому контексті особливої ваги набуває вивчення

позитивного зарубіжного досвіду, насамперед американського, що відзначається інноваційністю, гнучкістю освітніх програм та значними здобутками у підготовці фахівців візуального мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми професійної підготовки магістрів візуального мистецтва в закладах вищої освіти в Україні та за кордоном стали предметом наукового інтересу таких дослідників, як: Е. Айснер, Х. Аростегі, Л. Аугуст, Л. Бабенко, Л. Базильчук, В. Барановська, М. Бенкс, Д. Берлінер, К. Біницька, Л. Божко, М. Бойченко, М. Братко, Г. Бучківська, К. Вандербільт, Т. Вісікайло, Х. Б. Грін, С. Давидова, О. Данилюк, Є. Дельбанко, В. Ейгльспергер, Дж. Елкінс, Р. Емерсон, К. Еріксон, А. Д. А. Ефланд, І. Івасакі, С. Ізбаш, О. Капран, Л. Кнодель, О. Коваленко, П. Коваль, І. Козубовська, С. Коновець, О. Красовська, Н. Лаврентієва, Л. Лемп, О. Медведєв, А. Монополі, І. Мужикова, А. Никифоров, Ч. Е. Нортон, Е. Панофський, С. Паньок, Т. Паньок, О. Піддубна, Л. Пуппе, Дж. Раскін, Л. Роджерс, Т. Смірнова, О. Стойка, Т. Стрітєвич, Т. Стрітьєвич, С. Тезікова, М. Фернандес, А. Фреан, Ф. Ф. Фредерік, Дж. Фрімен, Д. Хесмондхалг, Л. Хетланд, Л. Хомич, Д. Чаус, Б. Чен, О. Шевнюк, С. Шевченко, А. Шреве та ін.

Разом із тим, окремого дослідження, присвяченого з'ясуванню методичних засад професійної підготовки магістрів візуального мистецтва в закладах вищої освіти США, поки що здійснено не було, що й зумовило **мету** нашої публікації.

У процесі дослідження було застосовано низку **теоретичних методів**, а саме загальнонаукових – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація, що уможливили опрацювання наукової літератури з проблематики професійної підготовки магістрів візуального мистецтва в закладах вищої освіти США, а також конкретно наукових методів, зокрема системного аналізу, що забезпечив можливість виявлення взаємозв'язків між структурними компонентами професійної підготовки магістрів візуального мистецтва в університетах США й дозволив розглядати цю підготовку як цілісний і взаємозумовлений освітній феномен.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка магістрів у галузі візуального мистецтва в закладах вищої освіти США реалізується через інтеграцію концептуальних, техніко-технологічних та дослідницько-аналітичних компонентів, що спрямовані на формування цілісного і глибокого осмислення художніх практик у контексті сучасного

соціокультурного середовища. Методологічна архітектоніка освітнього процесу орієнтована на стимулювання критичного мислення, креативного потенціалу, міждисциплінарної взаємодії та інноваційного підходу до вирішення завдань у сфері візуальної комунікації.

Однією з провідних освітніх стратегій у підготовці магістрів візуального мистецтва є проєктно-орієнтоване навчання, що передбачає створення індивідуальних або групових мистецьких проєктів в умовах, наближених до професійної практики. Студенти активно залучаються до кураторської діяльності, організації виставок і реалізації культурних ініціатив у межах грантових програм, що сприяє формуванню компетентностей у сфері арт-менеджменту та культурної адміністрації.

Інтеграція дослідницького компоненту здійснюється через візуально орієнтовані методики, зокрема фотодокументацію, фотоелісітацію та візуальні есе, що дозволяють глибоко аналізувати соціокультурні явища через художню призму. Важливим інструментом рефлексії та побудови індивідуальної художньої стратегії виступає рефлексивне письмо (Dikovitskaya, 2006).

Цифрова складова підготовки включає засвоєння сучасних інструментів візуалізації, зокрема: 3D-моделювання, анімації, AR/VR та інтерактивних медіа. Ці технології інтегруються з курсами з теорії мистецтва, культурології та філософії, забезпечуючи міждисциплінарність та глибоке розуміння сучасних мистецьких процесів.

Педагогічна взаємодія базується на менторському підході, що передбачає індивідуальне наставництво й підтримку художньої ідентичності здобувача вищої освіти. Створення середовища критичного діалогу та рецензування робіт сприяє розвитку навичок аргументованої оцінки та формуванню професійного мислення. Особистісно орієнтована модель навчання враховує варіативність стилів пізнання, когнітивні особливості студентів та їхню готовність до творчої інтерпретації навчального матеріалу. Це створює умови для ефективного засвоєння знань і стимулює позитивне ставлення до мистецької освіти.

Мистецькоорієнтовані методи навчання (Arts-Based Teaching and Learning), формують педагогічну парадигму, що використовує художні засоби вираження як основу для освітньої взаємодії. У цьому контексті естетично структурованими стають усі компоненти освітнього процесу – від планування занять до оцінки результатів, які розглядаються як мистецькі артефакти. Викладач у цій моделі має

діяти не лише як педагог, а як митець, який формує освітній продукт через творче осмислення змісту (Rubio, 2015).

Окреслені методики інтегрують візуальні, театральні та перформативні практики, де створення мистецьких форм виступає не просто як засіб репрезентації, а і як механізм активного пізнання. Навчання відбувається у формі художньо-творчої діяльності, що стимулює критичне осмислення змісту та формує глибше розуміння художнього досвіду. Викладання візуального мистецтва на основі сучасних художніх практик передбачає безпосередню взаємодію з актуальними творами, розміщення образу в центрі навчального процесу, стимулювання творчої ініціативи, а також орієнтацію не на репродукцію, а на створення авторських робіт, що відповідають вимогам сучасного арт-дискурсу.

Візуальні матеріали в цьому контексті виконують не лише роль ілюстративного ресурсу, а й виступають методичною документацією, яка забезпечує перенесення художнього досвіду в педагогічну площину. Проте, не кожна освітня практика з візуальним контентом автоматично є мистецькоорієнтованою. Ключовим є спосіб репрезентації знань через художню мову, метафорику та візуальну логіку (Rubio, 2015).

Такий підхід забезпечує трансформативний характер освіти, де знання формуються внаслідок свідомої, критично-емпатичної взаємодії з навчальним матеріалом. У межах мистецькоорієнтованого навчання виокремлюють три основні моделі: педагогічні художні твори, дидактичні стратегії з використанням мистецьких творів (зокрема методологія *a/r/tography*), а також стратегії, що ґрунтуються на художньому досвіді без конкретних об'єктів.

Застосування візуальних дослідницьких методів, як-от створення зображень спеціально для дослідження (відео, колажі, карти, рисунки), також набуває активного розповсюдження в освітньому контексті. Ці візуальні засоби виступають не лише як ілюстрації, а як рівноправні джерела знання, що взаємодіють з іншими даними, як-от: інтерв'ю, спостереження, етнографічні описи тощо (Marqués-Ibáñez, 2018).

Ще одним дієвим підходом у викладанні візуального мистецтва в закладах вищої освіти США є інтерактивний, що сприяє розбудові міжсуб'єктної комунікації, активізує критичне та креативне мислення, формує дослідницьку автономію й кооперативну діяльність. Така модель передбачає варіативність освітніх стратегій: проблемне,

кооперативне, досвідно-орієнтоване, активне та дослідницьке навчання (Smilan, Miraglia, 2009).

В умовах інтерактивної парадигми відбувається зміщення акценту з трансляції знань на їхню ко-конструкцію в діалозі «викладач–студент». Згідно з концепцією С. Сашича, викладач стає фасилітатором пізнавального процесу, а навчання набуває характеру соціально орієнтованої взаємодії (Simic Sasic, 2011). У цьому контексті надзвичайно важливим є середовище критичного аналізу, що включає рефлексію, оцінювання, обговорення й перегляд результатів у груповій динаміці. Знання, здобуті в межах мистецькоорієнтованого навчання, мають трансформативний характер і формуються через індивідуальне, свідоме й критичне осмислення освітнього матеріалу в художній діяльності. Такий підхід передбачає поєднання емпатії, інтерсуб'єктивності та творчого дослідження як ключових чинників формування особистісно значущого досвіду.

У межах цього підходу виокремлюють три типи дидактичних моделей:

- використання педагогічних художніх творів, що поєднують естетичну форму з критичним осмисленням педагогічних і мистецьких ідей;
- включення стратегій, що використовують конкретні твори мистецтва, на кшталт кураторських проєктів або методології a/r/tography, яка об'єднує три іпостасі: митця, дослідника й викладача;
- дидактичні практики, засновані на особистісному художньому досвіді без конкретного мистецького об'єкта, де естетичне переживання стає джерелом знання (Rubio, 2015).

Мистецькоорієнтовані методики поєднують дослідницькі, емпатичні та рефлексивні дії, що реалізуються через особистий художній досвід. Розробка таких освітніх стратегій вимагає поєднання формальних, технічних, експериментальних і компаративних підходів, за умови їх занурення в художньо значущий контекст.

На думку А. М. Маркес-Ібаньєс, візуально-орієнтовані методи дослідження в сучасній соціогуманітарній науці вирізняються тим, що ґрунтуються на спеціально створених зображеннях (фото, відео, колажі, карти тощо), які функціонують як повноцінні джерела даних. Ці візуальні елементи, створені як дослідниками, так і учасниками дослідження, вступаючи у взаємодію з іншими емпіричними матеріалами, такими як інтерв'ю, спостереження, нотатки, тощо,

становлячи методологічну базу так званих «візуальних методів дослідження» (Marqués-Ibáñez, 2018).

Інтерактивний підхід відіграє важливу роль в освітньому контексті, що забезпечує динамічну міжсуб'єктну взаємодію між усіма учасниками навчального процесу. Цей підхід формує критичне мислення, творчу автономію, дослідницьку ініціативу та кооперативну діяльність, одночасно спираючись на діяльнісні й особистісно орієнтовані принципи. Він сприяє підвищенню мотивації, когнітивної активності, кращому засвоєнню матеріалу й розвитку стійкого інтересу до навчання (Smilan, Miraglia, 2009).

Інтерактивна модель дозволяє адаптувати освітній контент до індивідуальних когнітивних і вікових особливостей здобувачів, підвищуючи гнучкість навчального процесу. Як зазначає С. Сашич, ключова відмінність цієї моделі полягає у трансформації комунікації від односторонньої до діалогічної, де викладач стає фасилітатором знання, стимулюючи самостійне пізнання з боку студентів (Simic Sasic, 2011).

У своїй праці Дж. М. Бартон акцентує увагу на ключовій меті інтерактивного підходу у викладанні візуального мистецтва – перенесенні акценту з викладача на студента, що сприяє глибшій залученості останнього в усі аспекти освітнього процесу: когнітивний, емоційний і моторний (Burton, 2000). У цьому контексті взаємодія в художній майстерні постає як діалогічна структура, де викладач, спираючись на власний творчий досвід, допомагає студенту усвідомити та розвинути індивідуальні когнітивні моделі. Такий підхід набуває перформативних рис і розглядається як творча взаємодія, аналогічна до художнього акту (Sawyer, 2004).

Серед ефективних стратегій в умовах інтерактивного освітнього середовища дослідники виділяють:

- проблемно-орієнтоване навчання, що стимулює аналіз і вирішення візуальних задач;
- кооперативні моделі, засновані на груповій взаємодії; досвідно-орієнтовані та активні форми, які сприяють глибокому особистісному залученню;
- дослідницьке навчання, що стимулює самостійне формулювання запитань і траєкторій пізнання.

Інтерактивна модель у поєднанні з трансформаційною педагогікою потребує використання широкого спектра дидактичних засобів, адаптованих до художньо-педагогічного контексту. Методики

мають поєднувати загальнодидактичні та спеціалізовані підходи, засновані на специфіці дисциплін образотворчого мистецтва (Tomljenović, 2015).

Як зауважує Т. Такол, упровадження таких методик активізує рефлексивний аналіз візуального контенту, стимулює пошук альтернативних способів сприйняття й формування значущого індивідуального художнього досвіду. Це сприяє розвиткові критичного, дивергентного мислення, здатності до розв'язання творчих завдань та інтеграції знань у цілісну систему уявлень про візуальне мистецтво (Tacol, 2003).

Запропоновані педагогічні підходи реалізуються через візуальний аналіз творів, інтерактивні обговорення, дидактичні ігри з творчим компонентом та самовираження через художню практику. Освітній діалог вибудовується на основі рецептивного підходу, що передбачає спільне осмислення візуальної мови, художніх технік і композиційної структури творів.

Аналіз методологічних підходів до підготовки магістрів візуального мистецтва в університетах США засвідчує зростаюче значення цифрових технологій і дистанційного навчання як ключових компонентів освітнього процесу. Асоціація мистецьких коледжів (CAA) наголошує на важливості стратегій дистанційної освіти, що узгоджуються з академічними цінностями та культурною ідентичністю навчальних спільнот. Університети США адаптують різноманітні освітні моделі з урахуванням індивідуальних потреб студентів, залучаючи викладачів, технічних експертів та фахівців з цифрової освіти до створення гнучких курсів.

На думку Р. Гібсона (Gibson, Ewing, 2020), сучасна мистецька освіта потребує багатовекторних педагогічних підходів, здатних відповісти на актуальні виклики. Інтегративність як методологічний принцип передбачає поєднання історичних традицій, сучасних практик і технологічних інновацій у сфері художньої комунікації. Залучення студентів до проєктної діяльності стимулює поєднання класичних і новітніх методів викладання, сприяючи адаптації знань у динамічному цифровому середовищі. Як зазначає Р. Кіллен, цифрові інструменти, зокрема віртуальний доступ до музейних колекцій, відкривають нові перспективи інклюзивності та інтернаціоналізації освіти (Killen, O'Toole, 2023).

Ю. Гон (Gong, 2021) підкреслює, що поєднання традиційних художніх практик із сучасними технологіями сприяє збереженню

культурної ідентичності в умовах глобалізації. Методологічний плюралізм дозволяє подолати технофобію та формує вміння працювати з мультимодальними джерелами інформації. Застосування широкого спектра дидактичних підходів, від студій до цифрових платформ, модернізує освітній процес, зберігаючи зв'язок із культурною спадщиною. Особливе місце посідає впровадження VR-технологій, які створюють інтерактивний простір глибокого занурення та стимулюють активність студентів як учасників процесу конструювання знання.

За результатами досліджень Т. Чандрасекера та С. Юна, віртуальна реальність продемонструвала значний потенціал у сфері освіти, особливо у вивченні культурології, мистецтва й мистецької спадщини (Chandrasekera, Yoon, 2018). Її популярність серед студентів зумовлена здатністю цифрових інтерфейсів продукувати глибоко візуалізовані, емоційно залучені навчальні ситуації. У цьому контексті автори виокремлюють три стратегічні цілі впровадження VR у викладання мистецтва:

- інтеграцію реального й віртуального середовищ задля збагачення досвіду сприйняття та засвоєння знань;
- активізацію уяви через чуттєве пізнання;
- використання інтерактивності як засобу емоційного занурення та поглибленого естетичного осмислення.

Віртуальна реальність (VR), як і інші цифрові інтерфейси, відкриває можливість моделювання складних візуальних образів і просторових середовищ, у яких користувачі можуть вільно взаємодіяти завдяки спеціалізованим пристроям візуалізації (Wang, Wu та ін., 2018). Зростання педагогічного значення VR як дидактичного інструменту вимагає її системного включення в освітні процеси. Одним із пріоритетних завдань є формування навчальних моделей, здатних інтегрувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) з метою розвитку гнучкості, саморегуляції, автономного навчання та адаптивності студентів (Abad-Segura, González-Zamar, 2019).

У дослідженні Ван Цзіньхуа окреслено застосування VR у навчанні академічного рисунку студентів педагогічних університетів. Методика дослідження включала виконання навчальних завдань і формативне оцінювання за низкою індикаторів, результати яких виявили позитивний вплив VR на формування просторового мислення та навичок композиційного конструювання (Wang, Wu та ін., 2018).

Лю Децзян із колегами підкреслює, що використання VR у художньо-педагогічній діяльності не обмежується запровадженням новітніх інструментів, а передбачає глибоку реорганізацію навчального процесу, створення нової дидактичної архітекτονіки та трансформацію освітнього контенту (Liu, Wang, 2020). Дослідження Hui, Zhou та співавт. (2022) демонструє, що VR-технології в мистецькій освіті ефективно використовуються в трьох основних напрямках:

- мистецтвознавчі курси: VR забезпечує глибоке тривимірне занурення в художній простір, дозволяючи здійснювати аналіз архітектурних і художніх об'єктів із відчуттям фізичної присутності, чого не здатні досягти традиційні мультимедійні засоби (Ge, Yang та ін., 2020);
- інтерактивні курси художньої творчості: VR дає змогу створювати мистецькі об'єкти у віртуальному середовищі, усуваючи обмеження матеріального простору. Це відкриває простір для експериментування з формами, трансформаціями й подальшого використання 3D-друку як засобу матеріалізації результатів (Zhang, Chi, 2018);
- інноваційні мистецькі курси: технологія VR сприяє виходу за межі традиційної аудиторії, забезпечуючи доступ до віртуальних музеїв, глобальних культурних ландшафтів і нових форм креативного мислення.

У контексті цифрової трансформації освіти Д. Ачоу виокремлює низку ключових переваг онлайн-освіти:

- гнучкість і доступність – навчання в асинхронному режимі дозволяє здобувачам із різними життєвими обставинами отримувати якісну освіту незалежно від географічного чи часово-ресурсного контексту;
- персоналізація освітньої траєкторії – інтеграція систем штучного інтелекту (ШІ) дає змогу адаптувати навчальні стратегії до індивідуальних потреб студентів, створюючи диференційовані освітні маршрути;
- мультимедійна інтеграція та різноманітність ресурсів – цифрові платформи надають доступ до відеолекцій, симуляцій, інтерактивних вправ і комунікативних форумів, що сприяє формуванню поліканального освітнього середовища, здатного задовольнити різноманітні стилі навчання (Achoe, 2021).

Таким чином, VR-технології в художній освіті стають не лише інструментом візуалізації, а й повноцінним елементом педагогічної парадигми, що сприяє формуванню когнітивної гнучкості, естетичної чутливості та інноваційного мислення у здобувачів вищої освіти.

Попри значний потенціал онлайн-освіти, дослідження Я. Р. Хана (Khan, 2021) засвідчує, що впровадження цифрових форматів у мистецьких закладах вищої освіти супроводжується низкою структурних і педагогічних викликів, які негативно впливають як на академічні результати, так і на суб'єктивне задоволення здобувачів вищої освіти. Однією з критичних проблем є втрата безпосередньої комунікації між викладачем і студентом, що знижує рівень залученості, мотивації та призводить до почуття ізоляції. У традиційних освітніх форматах доступними залишаються жива дискусія, негайний зворотний зв'язок і колаборативне навчання – елементи, які важко реплікувати в цифровому середовищі. Навіть за використання синхронних засобів комунікації, як-от відеозв'язок чи форуми, не вдається повністю відтворити динаміку живої взаємодії.

Ще одним обмеженням є підвищені вимоги до самодисципліни та навичок тайм-менеджменту, які є ключовими факторами для успішного проходження онлайн-курсів. Недостатній розвиток цих компетентностей серед студентів часто призводить до низького рівня завершення програм та зниження академічних результатів.

Додатковою загрозою є технологічна нерівність, яка проявляється в обмеженому доступі до стабільного інтернет-з'єднання, сучасних пристроїв і відповідних умов для навчання. Так званий «цифровий розрив» особливо відчутний серед студентів із соціально незахищених верств населення або мешканців сільських територій. До цього додаються технічні труднощі, як-от несумісність програмного забезпечення, збої в роботі платформ або складність їхнього освоєння, що ускладнює повноцінне засвоєння навчального матеріалу.

Цифрова перевтома та пов'язані з нею проблеми психоемоційного благополуччя стали новими факторами ризику в онлайн-освіті. Тривале перебування в цифровому середовищі спричиняє виснаження, зниження концентрації, емоційне вигорання. Відсутність фізичної активності й соціальної взаємодії лише поглиблює рівень тривожності й демотивації серед студентства.

На думку Д. Ачоу (Achoe, 2021), для подолання окреслених викликів заклади вищої освіти мають вдаватися до системного підходу, орієнтованого на здобувача, що передбачає:

- інвестування в розвиток цифрової інфраструктури (доступність мережі, надання пристроїв, підтримка функціональних онлайн-платформ);

- підвищення цифрової педагогічної компетентності викладачів;
- упровадження інтерактивних методів і моделей залучення;
- інтеграцію досвідного навчання у віртуальне середовище шляхом використання VR, AR, віддалених лабораторій та кооперативних проєктів.

Однією з ефективних відповідей на виклики дистанційної освіти є застосування гібридних моделей навчання, що поєднують онлайн-формати з періодичними очними сесіями, майстер-класами або практичними заняттями, забезпечуючи збалансоване співвідношення між теорією та практикою, між цифровим контентом і живим художнім досвідом.

Окрема увага має бути приділена забезпеченню академічної доброчесності в онлайн-оцінюванні. Використання відкритих форматів тестування, компетентнісного підходу, проєктних форм оцінювання та технологій прокторингу дозволяє зберегти об'єктивність і достовірність результатів.

Адже незаперечним є факт, що перспектива подальшого розвитку мистецької освіти полягає в інтеграції цифрових технологій у традиційні академічні практики. Такий збалансований, інноваційний підхід формує динамічне освітнє середовище, що водночас зберігає цінності класичного мистецтва та відповідає викликам цифрової епохи. Він сприяє розвитку здобувачів вищої освіти як критично мислячих, самостійних творців, а не лише споживачів контенту.

Успішна адаптація закладів вищої мистецької освіти до цифрової трансформації залежатиме від здатності інституцій поєднувати педагогічну інноваційність із інклюзивністю, використовуючи потенціал штучного інтелекту, аналітики даних і адаптивних систем навчання. Окрім того, формування єдиних стандартів цифрової освіти, інституційна підтримка та політична воля стануть основою переходу до по-справжньому інклюзивного та якісного цифрового освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Узагальнення вищевикладеного дозволило дійти висновку, що професійна підготовка магістрів візуального мистецтва в закладах вищої освіти США репрезентує цілісну інноваційно орієнтовану систему, що поєднує концептуальні, техніко-технологічні та дослідницько-аналітичні компоненти. Її методологічна основа спрямована на розвиток критичного мислення, міждисциплінарної взаємодії та індивідуальної художньої ідентичності здобувачів.

Важливе місце в освітньому процесі посідає проектно-орієнтоване навчання, що забезпечує безпосередній зв'язок з професійною практикою та сприяє формуванню професійних і трансверсальних компетентностей. Інтеграція дослідницького та рефлексивного компонентів через візуально орієнтовані методики й художній аналіз сучасних соціокультурних явищ посилює аналітичний потенціал майбутніх фахівців. Цифровізація освітнього процесу, зокрема впровадження AR/VR, 3D-моделювання та інтерактивних медіа, сприяє розширенню інструментарію художньої комунікації та формує міждисциплінарну обізнаність здобувачів вищої освіти. Особистісно орієнтована модель навчання, що ґрунтується на менторстві, критичному діалозі й мистецькій рефлексії, створює умови для ефективного формування професійного мислення. Застосування мистецькоорієнтованих методів формує освітній процес як художню практику, де викладач виступає співтворцем освітнього змісту, а результати навчання набувають форми унікальних творчих артефактів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні рекомендацій щодо імплементації американського досвіду професійної підготовки магістрів візуального мистецтва в закладах вищої освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

- Abad-Segura, E., González-Zamar, M.-D. (2019). Effects of Financial Education and Financial Literacy on Creative Entrepreneurship: A Worldwide Research. *Education Sciences*, 9, 238.
- Burton, J. M. (2000). The configuration of meaning: Learner-centered art education revisited. *Studies in Art Education*, 41(4), 330-345.
- Challenges and Opportunities of Online Education in Arts and Science Colleges: A Student-Centered Approach March* (2021). David Achoe Obafemi Awolowo University.
- Chandrasekera, T., Yoon, S.-Y. (2018). The Effect of Augmented and Virtual Reality Interfaces in the Creative Design Process. *International Journal of Virtual Augmented Reality*, 2, 1-13.
- Dikovitskaya, M. (2006). *Visual culture: the study of the visual after the cultural turn*. Massachusetts, MA: MIT Press, Massachusetts Institute of Technology.
- Ge, Y., Yang, X., Wang, Y.T., Sun, Y. (2020). The practice of virtual reality laboratory construction based on STEAM. *Laboratory Research Explorer*, 39, 251-254.
- Gibson, R, Ewing, R. (2020). *Transforming the curriculum through the arts*.
- Gong, Y. (2021). Application of virtual reality teaching method and artificial intelligence technology in digital media art creation. *Ecological Informatics*.
- Jing Hui, Yueliang Zhou, Mohamed Oubibi, Weifeng Di, Lixin Zhang, Sijia Zhang (2022). Research on Art Teaching Practice Supported by Virtual Reality (VR) Technology in the Primary Schools. *Sustainability*, 14(3), 1246. URL: <https://doi.org/10.3390/su14031246> (Special Issue Language Education in the Age of AI and Emerging Technologies).

- Khan, Y. R., Ahamed, S. R., Ahmed, M. S., Siddiq, N. M., Badhusa, M. H. N., & Mohamed, I. A. (2021). *Examining Students' Perception of Online Education in Arts and Science Colleges: Perspectives on Personalized Learning and Emerging Educational Technologies*.
- Killen, R., O'Toole, M. (2023). *Effective teaching strategies*.
- Liu, G.P., Wang, X. (2020). Virtual reality reshapes online education: Learning resources, teaching organization and system platform. *Chinese Education Technology*, 11, 87-96.
- Marqués-Ibáñez, A. M. (2018). *Visual Research Methodologies in the Field of Art Education: Conceptual Analysis and Specific Theoretical Framework of Reference*. University of La Laguna.
- Rubio Fernández, A. (2015). Four Didactic Strategies based on Arts-Based Teaching-Learning Methods using Works by various artists. *4th Conference on Arts-based Research and Artistic Research*. University of Granada, Spain.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational researcher*, 33(2), 12-20.
- Simic Sasic, S. (2011). Interakcija nastavnik-ucenik: teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233-260.
- Smilan, C., & Miraglia, K. M. (2009). Authentic Art Integration. *Art Education*, 62(6), 39-45.
- Tacol, T. (2003). *Likovno izrazanje: didakticna izhodišca za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni soli*. Ljubljana: Debora.
- Tomljenović, Z. (2015). An Interactive Approach to Learning and Teaching in Visual Arts Education. *CEPS Journal*, Vol.5, No3, 73-92.
- Wang, P., Wu, P., Wang, J., Chi, H.-L., Wang, X. (2018). A Critical Review of the Use of Virtual Reality in Construction Engineering Education and Training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1204, 453-459.
- Zhang, X., Chi, Y. (2018). Research on Virtual Reality Technology (VR): A review of VR+ Education: The future of visual learning. *Chinese Education Journal*, 144. URL: <https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotat-ZJYX201808076>.
- College Art Association (CAA). URL: <https://www.collegeart.org/>

SUMMARY

Nechyporenko Anna, Boichenko Maryna, Chystiakova Iryna. Methodological foundations of visual arts masters' professional training in higher education institutions of the USA.

The article highlights methodological foundations of visual arts masters' professional training in higher education institutions in the United States. It has been established that the examined phenomenon represents a holistic, innovation-oriented system that integrates conceptual, technical-technological, and research-analytical components. The methodological structure of this system is aimed at fostering critical thinking, interdisciplinary collaboration, and development of individual artistic identity among students.

A key role in the educational process is assigned to project-based learning, which ensures direct engagement with real-world artistic practice and contributes to the development of both professional and transversal competences. Students are actively involved in curatorial practices, exhibition projects, and cultural initiatives, often implemented within the framework of grant programs, which further strengthens their managerial and communication skills.

The integration of the research and reflective components is achieved through such visually oriented methods as photodocumentation, photo-elicitation, and visual essays, which enable in-depth analysis of sociocultural phenomena from an artistic perspective. The digitalization of the educational process, particularly through the use of 3D modeling, animation, augmented and virtual reality (AR/VR), and interactive media, significantly expands the tools of visual communication and enhances the interdisciplinary awareness of students.

The learner-centered instructional model, grounded in mentorship, critical dialogue, and artistic reflection, creates favorable conditions for the development of professional and creative thinking. The implementation of arts-based teaching and learning transforms the educational process into an artistic practice, wherein the instructor acts not only as a teacher but also as a co-creator of meaning. In this paradigm, learning outcomes are treated as artistic artifacts – unique expressions of the student's conceptual and creative journey.

Key words: *methodological foundations, higher art education, professional training, master's training, visual art, fine arts, design, digital technologies in art, master of visual arts, institution of higher education, USA.*

УДК 378.091.212:[37.016:7.012:7.021.2]-047.22

Максим Максимов

Інститут професійної освіти Національної академії педагогічних наук України

ORCID ID 0009-0001-1332-1570

DOI 10.24139/2312-5993/2025.02/363-373

СУТЬ І СТРУКТУРА ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ІЗ ДИЗАЙНУ СЕРЕДОВИЩА

У статті розглядається суть і структура проєктної компетентності фахівців із дизайну середовища в українській та зарубіжній педагогічній теорії і практиці, проводиться теоретичне дослідження основоположних категорій і дефініцій понять «проєкт», «проєктна діяльність», «компетентність», «проєктна компетентність», надається авторське тлумачення суті проєктної компетентності бакалаврів із дизайну середовища. Автор пов'язує суть проєктної компетентності з проєктною діяльністю дизайнера середовища і процесом проєктування, що проявляється в усвідомленні змісту та значимості проєктної діяльності, в оволодінні спеціальними теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками, в аргументованому відборі та оптимізації вдалих проєктних пропозицій і рішень у їх варіативності, а також у готовності і здатності застосовувати ці знання в професійному середовищі. Структура проєктної компетентності майбутніх фахівців-дизайнерів середовища розглядається у складі взаємопов'язаних п'яти компонентів, що відображають різні аспекти готовності та здатності здобувачів вищої освіти до здійснення успішної проєктної діяльності в цій галузі.

Ключові слова: *дизайн-освіта, дизайнер середовища, проєктна компетентність, проєктна діяльність, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграційного поступу України зростає потреба в висококваліфікованих фахівцях у всіх галузях, здатних ефективно розв'язувати складні завдання в умовах динамічних