

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького
Факультет суспільного благополуччя та здоров'я людини

Кафедра філософії та педагогіки

САФОНОВА ТЕТЯНА РОМАНІВНА

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У
ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кваліфікаційна робота

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

Науковий керівник

Завідувач кафедри філософії та
педагогіки, доктор педагогічних
наук, професор

Смолінська О.Є.

Львів – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗВО.....	8
1.1. Огляд літературних джерел із проблеми естетичного виховання та розвитку естетичної культури студентської молоді	8
1.2. Поняття естетичної культури особистості та її структура у контексті вищої освіти	20
1.3. Педагогічний потенціал образотворчого мистецтва: сутність, функції та виховні можливості	28
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І МЕТОДИ ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ	38
2.1. Аналіз сучасного освітнього середовища ЗВО як чинника формування естетичної культури студентів	38
2.2. Форми, методи й технології інтеграції образотворчого мистецтва у виховний та навчальний процес.....	42
2.3. Критерії ефективності педагогічних умов і методів формування естетичної культури засобами образотворчого мистецтва.....	49
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	60
3.1. Методологія дослідження.....	60
3.2. Результати дослідження.....	64
ВИСНОВКИ.....	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	73
ДОДАТКИ.....	84

ВСТУП

Сьогодні вища освіта стоїть перед викликом формування у студентів не лише професійних компетенцій, а й цілісної культурної й естетичної свідомості. У світі, де візуальна культура стає дедалі домінантною, здатність інтерпретувати, аналізувати та створювати візуальні образи набуває критичного значення. Це особливо важливо для студентів немистецьких спеціальностей, які в процесі навчання та майбутньої професійної діяльності стикаються з потребою працювати з візуальною інформацією (графіки, діаграми, інтерфейси, дизайн тощо).

У цьому контексті завдання формування естетичної культури студентів набуває нової ваги. Естетична культура як здатність сприймати художні образи, інтерпретувати їх у світлі власного досвіду, а також застосовувати ці знання у творчо-емпатичному діалозі, може слугувати ключем до розвитку критичного мислення, креативності та гуманітарної чутливості.

У науковій літературі підкреслюють, що мистецтво й візуальна грамотність не обмежуються навчальними дисциплінами, а повинні проникати у всі сфери знання. Зокрема, у праці «Visual Literacy in Educational Practice» зазначається, що «візуальна грамотність є важливим компонентом науково-технічної освіти сьогодні... використання візуальних засобів на уроках підвищує рівень навчання з різним ступенем успіху» [21]. Також у дослідженні «Visual Arts Education literacy in university contexts» аргументується, що мистецька освіта в університетському контексті стимулює розвиток навичок аналізу, відкриття, осмислення, оцінювання та критичного погляду на візуальні форми [29].

У педагогічній сфері активно працює D.Z. Belluigi, яка аналізує роль творчості та рефлексії у навчанні мистецтва в університетській освіті. У статті «Exploring the discourses around “creativity” and “critical thinking”» вона підкреслює, що критичне мислення й рефлексія мають стосуватися не лише

студента, а й самого викладача як активного партнера освітнього процесу [9]. У праці «It's Just Such a Strange Tension»: Discourses of Authenticity in the Creative Arts in Higher Education» D.Z. Belluigi розглядає конфлікти між авторською інтенцією студента та вимогами оцінювання у мистецькій освіті [8].

Міждисциплінарні дослідження вказують на те, що мистецтво може позитивно впливати й на інші освітні результати. Наприклад, стаття «The Effects of Visual Arts Education upon Literacy» показує, що освоєння візуального мистецтва сприяє розвитку просунутого рівня грамотності – критичного мислення, креативності та вміння вирішувати нестандартні завдання [69]. Таким чином, розвиток естетичної культури може підсилювати загальні освітні компетенції.

В умовах технологічного суспільства, коли студенти кожного дня контактують із візуальними медіа (графічні інтерфейси, інфографіки, мультимедійні презентації), формування візуальної грамотності стає необхідним. Наприклад, велика кількість досліджень у галузі *visual literacy* свідчать про потребу впровадження візуальних стратегій у навчання (так, у статтях [42; 72] студенти закладів вищої освіти оцінювали використання ними зображень у навчальному контексті).

З огляду на ці наукові підвалини, стає очевидним, що педагогічний потенціал образотворчого мистецтва у формуванні естетичної культури студентів є не лише бажаним, а й необхідним компонентом сучасної освіти. В умовах швидких соціокультурних змін, цифровізації освіти та зростання ролі візуальних засобів комунікації, недостатня увага до естетичного розвитку студентів призводить до «візуальної неграмотності», як наслідку – поверхневого сприйняття світу.

Отже, обране дослідницьке поле – пошук шляхів реалізації педагогічного потенціалу образотворчого мистецтва й методів інтеграції його в університетське середовище – є науково та практично важливим. За

результатами роботи можна розробити рекомендації для викладачів різних спеціальностей щодо застосування художніх засобів у власному навчальному процесі, сприяючи розвитку естетично чутливої, креативної й критично мислячої молоді в Україні.

Об'єкт дослідження – процес формування естетичної культури студентів у системі вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічний потенціал образотворчого мистецтва та його реалізація у виховному й навчальному процесі закладів вищої освіти як чинник розвитку естетичної культури студентської молоді.

Мета дослідження полягає в тому, щоб теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічний потенціал образотворчого мистецтва як засобу формування естетичної культури студентів закладів вищої освіти, а також визначити умови та методи його ефективної реалізації у навчально-виховному процесі.

Завданнями, що вирішуються, є:

1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми естетичного виховання та розвитку естетичної культури особистості у вищій школі.
2. З'ясувати сутність та структуру поняття «естетична культура студентів» у контексті сучасних освітніх підходів.
3. Розкрити педагогічний потенціал образотворчого мистецтва у формуванні естетичної культури студентської молоді.
4. Дослідити критерії та показники рівня сформованості естетичної культури студентів немистецьких спеціальностей.
5. Провести емпіричне дослідження рівня естетичної культури студентів різних курсів і проаналізувати його результати.

У ході дослідження використані такі **методи**, як:

- **теоретичні** – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел з педагогіки, культурології та

мистецтвознавства з метою визначення сутності поняття «естетична культура», з'ясування педагогічного потенціалу образотворчого мистецтва, виокремлення критеріїв та показників її сформованості у студентів; класифікаційний і структурно-функціональний аналіз для визначення місця образотворчого мистецтва в освітньому процесі закладів вищої освіти;

- **емпіричні методи** – опитування студентів для виявлення рівня їхньої естетичної культури; педагогічне спостереження за процесом залучення студентів до мистецьких заходів та інтеграції образотворчого мистецтва у навчальний процес; аналіз продуктів творчої діяльності (плакати, проекти, есе, презентації) з метою виявлення елементів естетичної рефлексії та креативності; порівняльний аналіз результатів студентів першого та третього курсів для виявлення динаміки розвитку естетичної культури;

- **методи кількісної та якісної обробки результатів** – використання шкали Лайкерта для підрахунку та узагальнення результатів анкетування, побудова таблиць для візуалізації відмінностей між групами студентів.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про сутність і структуру естетичної культури студентів немистецьких спеціальностей, уточненні змісту поняття «педагогічний потенціал образотворчого мистецтва» як важливого чинника освітнього процесу, а також у виокремленні критеріїв та показників її сформованості у вищій школі. Результати дослідження доповнюють сучасні педагогічні теорії естетичного виховання й інтеграції мистецтва в освітній процес, зокрема у контексті компетентнісного й культурологічного підходів. Уточнені положення можуть слугувати основою для подальших наукових розвідок у галузі педагогіки мистецтва, культурології та міждисциплінарних досліджень у сфері освіти.

Практичне значення дослідження виявляється у можливості застосування його результатів у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти для цілеспрямованого формування естетичної культури студентів.

Запропоновані анкети, критерії та показники можуть використовуватися викладачами для діагностики рівня естетичної культури студентів різних спеціальностей. Розроблені педагогічні умови, форми та методи інтеграції образотворчого мистецтва можуть стати основою для удосконалення освітніх програм, проведення виховних заходів, організації культурно-мистецьких проектів та створення більш цілісного естетичного середовища у вищій школі. Матеріали дослідження також можуть бути використані у підготовці методичних рекомендацій для викладачів, у курсах з педагогіки та культурології, а також у програмах підвищення кваліфікації.

Структура кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Теоретико-методологічні основи дослідження педагогічного потенціалу образотворчого мистецтва у формуванні естетичної культури студентів ЗВО», «Педагогічні умови і методи використання образотворчого мистецтва у формуванні естетичної культури студентів», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 85 найменувань. Загальний обсяг роботи – 83 сторінки. Текст ілюструють 7 таблиць, 6 рисунків, 1 додаток.

Матеріали кваліфікаційної роботи є розвитком ідей курсової роботи, апробовані на науковій конференції «Дні студентської науки 2025 у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького» (14 трав. 2025 р.).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗВО

1.1. Огляд літературних джерел із проблеми естетичного виховання та розвитку естетичної культури студентської молоді

Поняття естетичного виховання у вищій освіті виростає з ширшої європейської традиції гуманістичного мислення про освіту, де естетичне розглядають не як додаток до знань, а як засадничий вимір формування особистості. Однією з ранніх і впливових концепцій став корпус «Листів про естетичне виховання людини» Ф. Шіллера (1793–1795) [55], у яких естетична культура осмислюється як шлях до внутрішньої свободи та гармонізації чуттєвого й раціонального начал. У сучасних читаннях підкреслюють, що Шіллер пропонував саме виховний проєкт: естетичне має формувати здатність до цілісного судження, а не лише смак, – інтенція, що згодом багато разів переосмислювалася у педагогічних дискусіях про університетську освіту [54].

Від кінця XVIII – початку XIX століття ідеї «Bildung» В. фон Гумбольдта задали інституційну рамку для зв'язку мистецтв, наук і виховання в університеті [35]. Гумбольдтіанська модель, що поєднала дослідження й навчання, мислила університет як простір вільного розвитку особистості, де гуманітарні знання й мистецтва відіграють не утилітарну, а «культуротворчу» роль. Це забезпечило довготривалу історичну легітимацію естетичного компонента в університетській освіті, попри хвилі інструменталізації навчальних планів у XX–XXI ст. [85].

На початку XX століття ключовим поворотом стало прагматистське переосмислення естетичного у Дж. Д'юї. У книжці «Art as Experience» (1934) [20] він переносить акцент із «об'єкта мистецтва» на досвід, наголошуючи на

безперервності між мистецтвом і повсякденним життям. Для педагогіки вищої школи це означало, що естетичне виховання не зводиться до споглядання чи історії мистецтв, а вибудовується як організація досвіду, який структурує увагу, судження й чутливість студента. Сучасні огляди підкреслюють, що саме д'юїївське тлумачення «естетичного досвіду» стало одним із найвпливовіших у ХХ ст., зокрема для освітніх практик, які прагнуть інтеграції мистецтва в міждисциплінарні курси [20].

У другій половині ХХ ст. дискурс естетичного виховання у вищій школі суттєво розширився завдяки роботам Е. Айснера та дослідницьким історіям мистецької освіти А. Ефленда. Айснер послідовно відстоював тезу, що мистецтва розвивають способи пізнання й мислення, які не відтворюються іншими навчальними дисциплінами; у цьому сенсі «мистецтва навчають бачити» – формують нюансоване сприйняття, уяву та судження, необхідні для «освіти цілісної людини» [23]. Його ідеї про перенос мистецько-естетичних форм чутливості в освітні оцінювання й курикулум стали важливою опорою для університетських ініціатив з інтеграції мистецтв.

А. Ефленд своєю чергою закріпив історичне поле досліджень, простеживши соціальні та інтелектуальні «струмені» розвитку мистецької освіти й показавши, як змінювалися інституційні форми й аргументації на користь образотворчого мистецтва в загальній і, опосередковано, університетській освіті. У класичній монографії він демонструє, що дебати про користь мистецтва, його морально-виховне значення, зв'язок із продуктивною працею та громадянським вихованням повторюються в історії, щоразу пристосовуючись до нових соціальних контекстів [22]. Це історичне тло важливе для розуміння сучасних дискусій у ЗВО: питання про місце мистецтв у навчальних планах і сьогодні відлунює ті самі аргументи, що й сто років тому.

Паралельно формувалася й «соціально-уявний» (social imagination) вимір естетичного виховання, яскраво представлений у працях М. Грін [30]. Для неї

естетична освіта у вищій школі – це не лише «освітня послуга», а спосіб відкривати можливості критичного співпереживання, етичного взаєморозуміння та громадянської участі. Осмислення мистецтва як простору зустрічі з «іншим» стало одним із ключових поворотів у пізньому ХХ – ранньому ХХІ століттях, що пояснює інтерес університетів до міжкультурних, інклюзивних і міждисциплінарних форматів естетичної освіти [31].

На міжнародному рівні легітимація мистецько-естетичної компоненти освіти відбулася через документи ЮНЕСКО. «Сеульський порядок денний» [57] прямо закликав держави та освітні спільноти визнавати перетворювальний потенціал мистецької освіти, розширювати доступ і підвищувати якість відповідних програм. Хоч документ орієнтований на освіту загалом, його рамкові цілі (якість, доступ, застосовність упродовж життя) широко інтерпретувалися й у контексті вищої школи, де саме університети часто виступають осередками інноваційних практик естетичного виховання.

На тлі глобальних реформ вищої освіти початку ХХІ століття посилювалися дискусії про «корисність» гуманітаристики й мистецтв. М. Нусбаум у «Not for Profit» [47] критично аналізує тенденцію до витіснення гуманітарних дисциплін економічно мотивованими пріоритетами, наполягаючи, що мистецтва та гуманітарні науки забезпечують громадянські чесноти, емпатію й критичне мислення – тобто те, що історично становило місію університету від часів Гумбольдта. Це повертає нас до історико-педагогічної лінії: університет як простір формування громадянської уяви та естетичної чутливості – не ностальгія, а умова стійкої демократичної культури.

Окремий пласт сучасної англомовної літератури фіксує «цифровий зсув» в естетичному вихованні студентів. Дослідження університетських практик показують, як цифрові медіа, короткі відеоформи і «second-degree creation» змінюють режими сприйняття й оцінювання, вимагаючи від вищої школи нових методик розвитку естетичної грамотності, зокрема критичного ставлення до

алгоритмічно керованих візуальних середовищ. Цей сюжет доповнює історичну лінію: від класичної естетики – до прагматистського досвіду, від модерністських мистецтв як пізнання – до цифрових культур, що умножують канали естетичного досвіду студентів [80].

Водночас існує корпус міждисциплінарних оглядів, що прагнуть поєднати історичні підстави естетичного виховання з сучасними викликами вищої освіти: зокрема, у працях із історії мистецької освіти та позиційних документах педагогічних спільнот наголошується, що університетські програми мають не лише «консервувати» канон, а й розгортати естетичну освіту як простір інновацій, благополуччя і креативності студентів [66]. Це продовжує лінію, започатковану ще Дж. Д'юї: естетичне – не ізольована сфера, а спосіб організації якісного, цілісного досвіду навчання.

Історико-педагогічний ракурс дозволяє також побачити сталість дилеми між інституціональним та екзистенційним розумінням естетичного виховання у ЗВО. З одного боку, університет завжди шукав місце мистецтвам у структурі навчального плану, балансує між професіоналізацією та загальноосвітньою місією. З іншого – література від Шиллера до Грін послідовно нагадує: естетичне виховання у вищій школі – це насамперед формування способів бачити, відчувати й осмислювати світ, які уможливають відповідальне громадянство і творчий інтелект. Новітні міжнародні рамки (ЮНЕСКО) і критичні гуманітарні маніфести (М. Нусбаум) лише підсумовують цей історичний досвід, надаючи йому політичної та освітньої артикуляції для ХХІ століття.

Таким чином, еволюція уявлень про естетичне виховання у вищій школі проходить кілька вузлових точок: від класичного ідеалу формування людини через красу та гармонію (Ф. Шіллер) – до університетського «Bildung», що поєднує вільні мистецтва, науки й формування автономного громадянина (В. Гумбольдт), далі – до прагматистського бачення досвіду як ядра

естетичного навчання (Дж. Д'юї), і нарешті – до сучасних концепцій мистецтв як способів пізнання, соціальної уяви та громадянської участі (Е. Айснер, М. Грін), інституційно підтриманих міжнародними політиками та переосмислених у цифрову добу. Саме в цій історичній перспективі стає зрозумілим педагогічний потенціал образотворчого мистецтва для формування естетичної культури студентів ЗВО: йдеться не про «прикрашення» навчального процесу, а про витворення цілісного освітнього досвіду, який поєднує чутливість і мислення, традицію і інновацію, індивідуальну уяву і спільне благо.

Сучасна теорія естетичної культури постає на перетині філософії, психології, нейронаук і соціології, що задає багатовимірне розуміння естетичного як досвіду, ставлення, судження й соціально зумовленої практики. У філософському каноні поняття «естетичне» розгортається як багатозначний концепт – воно може позначати тип об'єкта, судження, установку чи досвід, і саме ця багатошаровість зумовила плюралізм сучасних підходів до естетичної культури особистості. Узагальнюючий огляд підкреслює, що зміст терміна історично коливається між естетичним судженням у кантівській традиції, прагматистським естетичним досвідом і пізнішими соціокультурними прочитаннями, де смак мислиться як продукт соціальних умов і практик [63]. Це методологічне розширення і є вихідним тлом для сучасних – міждисциплінарних – трактувань естетичної культури індивіда.

Прагматистська лінія, відновлена у ХХ столітті, інтерпретує естетичне насамперед як структурування досвіду, а не тільки як атрибуцію краси витворам мистецтва. Впливовою тут лишається д'юїївська теза про безперервність між мистецтвом і повсякденним життям: естетичний вимір виникає тоді, коли досвід набуває цілісної, завершеної форми, залучаючи увагу, афект і розуміння. Цю лінію продовжує розробка сомаестетики Р. Шустермана, яка радикалізує прагматистську інтуїцію, повертаючи у центр

естетики культивування тіла й тілесну самосвідомість як умову якісного, свідомого життя [58]. Сомаететика розглядає естетичну культуру як дисципліну самовиховання, де естетичні практики невідривні від етичних і пізнавальних, а освіта – в тому числі університетська – мислиться простором тілесно-рефлексивного тренування уваги, постави, відчуттів. Це відкриває плідну педагогічну перспективу для формування естетичної культури не тільки через «контент» мистецтва, а й через вправляння у втілених, усвідомлених практиках.

Паралельно відбувся поворот до повсякденного: теорія повсякденної естетики (Y. Saito) наполягає, що естетична культура не вичерпується зустріччю з музейним артефактом чи витвором високого мистецтва [2]. Вона формується у способах бачити, оцінювати й організовувати щоденне середовище – у звичках, дрібних рішеннях, екологічній чутливості, у практиках турботи про спільний простір. Розширення об'єкта естетики на події й дії повсякдення нормує інший педагогічний акцент: у вищій школі естетична культура студентів може культивуватися в міждисциплінарних курсах, у студіях дизайну середовища, у повільних практиках уваги до матеріальності й контексту. Таке бачення знімає опозицію «мистецтво/життя» і вбудовує естетичне у громадянську культуру повсякдення.

Соціологічні підходи радше наголошують на інституційній і класовій обумовленості естетичного досвіду. Класична праця П. Бурдьє показала, що «естетична диспозиція» – здатність розглядати форму незалежно від функції – не є універсальною антропологічною константою, а постає як продукт історично сформованих освітніх траєкторій і культурного капіталу [11]. Відтак естетична культура індивіда – це не тільки індивідуальний смак, а й соціально відтворюваний режим сприйняття, який корелює із позиціями у соціальному просторі. Для педагогіки вищої освіти це означає необхідність свідомої роботи

з «доступом до культури» та деконструкцією символічних бар'єрів, щоб естетичні практики не конвертувалися у механізми соціального відбору.

На цьому тлі важливе місце займають когнітивно-психологічні моделі естетичного оцінювання, що запропонували операційні схеми для аналізу естетичної культури як здатності сприймати, інтерпретувати й оцінювати. Одна з найцитованіших – інформаційно-процесінгова модель Г. Ледера та співавт. [1], у якій естетичний епізод проходить послідовні стадії від перцепції й класифікації до «когнітивного опанування» і оцінки. Модель акцентує роль попереднього знання, очікувань і контексту, підкреслюючи, що естетичний досвід починається ще до сприйняття – із соціального дискурсу, що налаштовує очікування. Для вищої освіти ця рамка особливо корисна: систематична робота зі «словником стилів», історичними наративами й жанровими схемами прямо впливає на глибину опрацювання та якість естетичних суджень студентів.

Дотична до неї теорія процесуальної легкості (processing fluency) пояснює естетичне задоволення як функцію легкості когнітивної обробки: чим легше стимул опрацьовується, тим вищим є переживане «подобання». Симетрія, прототипність, повторення, праймінг – все це підвищує флюентність і відповідно – естетичні оцінки. Цей підхід водночас допомагає зрозуміти, чому освітнє «окультурення» не зводиться до індоктринації: воно змінює когнітивні передумови сприйняття, знижує вартість обробки складних артефактів, тим самим розширюючи діапазон естетичної чутливості. Для навчального плану це означає доцільність поетапного ускладнення візуальних завдань та роботу з попереднім знанням і словником понять [50].

Зі свого боку нейроестетика пропонує біоповедінкове пояснення механізмів естетичного переживання, описуючи взаємодію сенсорно-моторних, емоційно-оцінних і смислових систем мозку як підґрунтя естетичної відповіді. Оглядові статті вказують на розмаїття мереж, що залучаються – від візуальних кор до лімбічних структур і мережі «значення» – і на гетерогенність

естетичного як феномена, який не редукується до «центру краси». Ці результати не замінюють філософських і соціологічних пояснень, але поглиблюють їх, надаючи мірки для емпіричного дизайну освітніх інтервенцій: наприклад, тривалі експозиції, варіативність завдань і багатоканальність подачі матеріалу можуть підтримувати емоційно-когнітивні умови для інтенсивного естетичного досвіду [14].

Критично-педагогічний горизонт сучасних дискусій окреслюється роботами Ж. Рансьєра [49], який ставить під сумнів ієрархії компетенцій і замкненість експертного дискурсу. Його образ емансипованого глядача – не пасивного споживача, а активного інтерпретатора – зміщує фокус на агентивність суб'єкта естетичного досвіду. Для педагогіки це означає перегляд ролей викладача і студента: естетична культура формується як здатність привласнювати сенси, ставити запитання і виробляти власні «переклади» побаченого, а не лише відтворювати легітимовані інтерпретації. Такий підхід резонує із соціально-уявною оптикою М. Грін та гуманітарними аргументами на користь естетичного як засобу культивування емпатії і громадянської уяви в університеті [65].

Зіставлення цих теоретичних рамок дозволяє окреслити робоче визначення естетичної культури особистості для потреб вищої освіти. По-перше, це здатність до усвідомленого, тілесно й афективно залученого сприймання та інтерпретації естетично релевантних явищ, яка формується у «практиках уваги» (прагматизм/сомаестетика). По-друге, це розвинений словник і процедурні знання, що забезпечують глибину когнітивної обробки й критичне судження (інформаційно-процесінгові моделі, флюентність). По-третє, це рефлексивна й емансипована позиція суб'єкта, здатного вступати в діалог із культурними канонами і соціальними нормами смаку (соціологія смаку і критична педагогіка). В сукупності ці підходи знімають опозицію між «біологічним», «когнітивним» та «соціальним», пропонуючи комплексну

програму формування естетичної культури студента у ЗВО – від тілесно усвідомлених практик і поетапного ускладнення матеріалу до створення навчальних ситуацій, у яких студенти виступають активними співавторами смислів.

Узагальнюючи, сучасна література демонструє, що естетична культура особистості – це не статичний «капітал смаку», а динамічний, навчаний комплекс чутливості, знань, звичок і соціальних практик. Вища школа має унікальні ресурси для її розвитку: інституційний доступ до різних форм мистецтва і медіа; можливість міждисциплінарної інтеграції; середовища вправлення у сприйнятті, осмисленні й дискусії; і простір емансипації, де студенти вчаться довіряти власному інтерпретативному голосу, не відкидаючи відповідальності за якість аргументації. Саме комплексність цих підходів – від тілесно-практичних до нейро-когнітивних і критично-соціальних – робить сучасне поняття естетичної культури придатним для освітнього дизайну у ЗВО.

Огляд наукових досліджень, присвячених формуванню естетичної культури студентів закладів вищої освіти, засвідчує зміщення фокусу від вузького «естетичного смаку» до комплексної системи знань, чутливостей і практик, які вибудовуються у взаємодії з навчальним середовищем університету, культурними інституціями та цифровими медіа. У сучасних роботах естетичну культуру студентів описують як навчаний і динамічний конструкт, що розвивається через цілеспрямовану педагогічну організацію досвіду: від візуальної грамотності й інтерпретаційних умінь до афективного залучення, колективної дискусії та етичної чутливості. Ці висновки спираються і на міжнародні політики у сфері мистецької освіти (ЮНЕСКО), і на емпіричні дослідження у вищій школі, зокрема в програмах інтеграції образотворчого мистецтва в різні дисципліни [36]. Окрема й інтенсивно розроблювана лінія – формування естетичної культури через візуальну грамотність (*visual literacy*). Університетські студії з візуальної освіти доводять, що системна робота з

візуальними матеріалами – від аналізу зображень і карт до художніх творів – підвищує якість розуміння, пам'ять, креативність та комунікаційні навички студентів; автори наголошують: візуальна грамотність має бути «звичною практикою, а не винятком» у курикулумі вищої освіти [38]. Це емпірично обґрунтовує включення образотворчого мистецтва як навчальної опори навіть у «нехудожніх» спеціальностях і корелює з ідеєю, що інтерпретаційні та рефлексивні навички формуються через регулярний, фасилітований аналіз візуальних артефактів.

Вагомою педагогічною технологією, яка має доказову базу, є Visual Thinking Strategies (VTS) [51] – фасилітовані обговорення художніх творів, побудовані на відкритих запитаннях і колективній інтерпретації. Університетські та музейні кейси демонструють, що VTS поліпшує описові та аналітичні вміння, розвиває здатність аргументувати, слухати й працювати з неоднозначністю; музейно-університетські колаборації показують відповідність VTS університетським результатам навчання та можливість переносу набутого «способу дивитися й думати» у дисциплінарний контекст. Дослідницька спільнота VTS спирається на багаторічні емпіричні інтерв'ю А. Хаузен про стадії естетичного розвитку [34], а також на сучасні публікації у вищій медичній освіті, де музейні заняття з VTS підвищують спостережливість і клінічне міркування, тобто демонструють міждисциплінарну придатність методики.

Поруч із методами візуальної інтерпретації інтенсивно зростає масив досліджень з arts-based pedagogy у вищій школі. Узагальнюючі й емпіричні праці показують, що залучення мистецьких медіа (живопис, фотографія, кіно, музика) як дидактичних інструментів підвищує залучення студентів, відкриває альтернативні способи знання й стимулює рефлексію, особливо у складних або соціально навантажених темах. У гуманітарних і соціальних науках мистецькі завдання активізують інтерпретативне мислення та емпатію; у професійно-

орієнтованих напрямках (медицина, освіта) – поліпшують спостережливість, комунікацію й чутливість до контексту. Такі результати фіксують і якісні нарративні дослідження університетських викладачів, які впроваджують естетичні стратегії, і кількісні проєкти з оцінювання навчальних ефектів від мистецьких інтеграцій [59].

Важливим полем є зв'язок естетичної культури з благополуччям, мотивацією та когнітивним розвитком студентів. В останніх роботах у відкритому доступі зазначається, що спрямовані курси з естетичної освіти позитивно впливають на психологічне благополуччя та навчальну мотивацію, а експериментальні дослідження, виконані у різних країнах і дисциплінах, демонструють статистично значущі ефекти мистецької освіти на когнітивні показники та академічні результати [81]. Хоч механізми впливу різноманітні – від афективного залучення до процесуальної легкості в опрацюванні складних візуальних стимулів – загальна тенденція підтверджує педагогічну доцільність системних мистецьких модулів у ЗВО.

Міжнародні рамкові документи надають політичну легітимацію цим педагогічним практикам. Сеульський порядок денний ЮНЕСКО та подальші позиційні папери підкреслюють трансформативний потенціал мистецької освіти для збалансованого когнітивного, емоційного й соціального розвитку, закликаючи вищі та уряди розширювати доступ, підвищувати якість та інтегрувати мистецтва в освіту впродовж життя. Огляди Другого всесвітнього форуму з мистецької освіти (Сеул, 2010) фіксують глобальний консенсус щодо необхідності міжсекторальних партнерств університетів із культурними інституціями, що безпосередньо корелює з успішними моделями музейно-академічної співпраці у VTS та споріднених підходах.

У тематичних полях «крос-курикулум» та «інновації/підприємливість» з'являються дослідження, які пов'язують естетичну культуру з творчим мисленням і соціальною взаємодією у студентських спільнотах. Низка статей

демонструє, що інтеграція мистецтв у курси з підприємництва або загальноуніверситетські модулі підтримує розвиток естетичної чутливості, комунікації, креативності та «соціальної уяви» – компетентностей, затребуваних на ринку праці [64]. Водночас огляди попереджають про ризики інструменталізації мистецтва, коли естетична освіта редукується до сервісної функції; саме тому дослідники наполягають на збереженні гуманістичного ядра естетичної культури – здатності бачити, тлумачити і етично оцінювати культурні явища.

Показовими є й результати систематизувальних праць із університетських контекстів мистецької освіти. Огляди літератури за 1990–2020 роки вказують на домінування тем про розвиток критичного спостереження, рефлексивного висловлювання та експресивних навичок через образотворче мистецтво; водночас автори фіксують прогалини в операціоналізації оцінювання естетичної культури і потребу у валідованих вимірниках для різних дисциплін [29]. Це прямо стосується педагогічного дизайну: дослідники рекомендують поєднувати якісні (портфоліо, наративи, VTS-обговорення) та кількісні (рубрики, тести з візуальної грамотності) інструменти, аби відстежувати не лише знання про мистецтво, а й зміни у способах бачення й аргументації студентів. У межах педагогічних спеціальностей спостерігається особлива увага до «естетичного навчання вчителя», коли мистецтво виступає не лише предметом опанування, а й методом професійного становлення. Якісні кейс-стаді й наративні інтерв'ю з викладачами та студентами педагогічних програм свідчать: естетично організовані завдання активізують рефлексію, дають змогу опрацьовувати неоднозначні ситуації практики та формують звички уважного, етичного й контекстно-чутливого судження – ключові елементи зрілої естетичної культури майбутнього педагога [45].

Підсумовуючи, сучасні дослідження формування естетичної культури студентів ЗВО конвергують у кількох узгоджених висновках. По-перше,

естетична культура є предметом навчання і потребує системного представлення в навчальних планах: регулярні фасилітовані практики дивитися, описувати, інтерпретувати та дискутувати є вирішальними для розвитку візуально-інтерпретативних і рефлексивних компетентностей. По-друге, найбільший ефект дає партнерство університетів із музеями й культурними інституціями та міждисциплінарна інтеграція мистецтв у «нехудожні» програми, що засвідчено кейсами VTS і музейно-академічними курсами. По-третє, естетичні інтервенції позитивно корелюють з благополуччям, мотивацією і когнітивним розвитком студентів, а отже, мають не лише культурну, а й освітньо-професійну цінність. Нарешті, міжнародні рекомендації ЮНЕСКО задають політичні й стратегічні рамки, які підтримують розбудову інституційних умов для сталого розвитку естетичної культури у вищій освіті. Сукупно ці результати аргументують педагогічний потенціал образотворчого мистецтва як одного з найефективніших засобів формування естетичної культури студентів та окреслюють напрями подальших досліджень: розроблення валідних індикаторів оцінювання, вивчення довготривалих ефектів і масштабування інтегрованих мистецьких практик у різних типах університетів.

1.2. Поняття естетичної культури особистості та її структура у контексті вищої освіти

Сучасне розуміння естетичної культури особистості формується на тлі кількох взаємодоповнювальних теоретичних підходів: гуманістично-філософського, когнітивно-психологічного, соціокультурного та інтерпретативно-рефлексивного. Кожен із них підкреслює різні акценти – від внутрішнього переживання й сенсорного сприйняття до соціальних практик і символічних форм.

У класичному філософському наративі естетика завжди розглядалася як один із вищих вимірів культури, пов'язаний із уявою, смаком, судженням і

духовним розвитком. Поняття «естетичного» походить від давньогрецького *aisthesis* – сприйняття, чуття (англ. aesthetics) [76]. У філософських трактатах естетичне часто пов'язували із «чистим спогляданням», «незацікавленим задоволенням» та автономністю мистецтва (за І. Кантом і наступниками).

У гуманістичній перспективі естетична культура – це не просто набір знань чи навичок, а особистісна здатність бачити красу, мислити через образ, переживати сенси, які не зводяться до утилітарних цілей. У цьому контексті естетична культура виступає як орієнтир становлення цілісного, культурно зрілого «Я». Філософські підходи акцентують роль цінностей, символів, бачення і творчості як основних компонентів, які диференціюють простий смак від художньо обґрунтованого, культурно поділеного бачення.

Останні дослідження намагаються поєднувати цю класичну інтуїцію з емпіричними підходами. Наприклад, у статті «Defending Aesthetic Education» [18] авторка закликає розглядати естетичний досвід як центральний елемент освіти, аргументуючи, що саме в художньому переживанні розкривається потенціал вищої освіти формувати не просто знання, а чутливість і культуру мислення.

Когнітивні теорії естетики пропонують модель того, як саме індивід сприймає, інтерпретує, обробляє художні та візуальні стимули – і як у цьому процесі формується естетична чутливість. Зокрема, концепція *processing fluency* (легкість когнітивної обробки) стверджує, що те зображення чи об'єкт, яке легше обробляється сприйняттям, більш ймовірно оціниться як «красиве» чи «приємне» (R. Reber, N. Schwarz, P. Winkielman [50]). Цей підхід пояснює, чому певні форми, симетрія чи знайомі мотиви частіше визнаються естетично вдалими.

Інший когнітивний вимір – інформаційно-процесінгова модель естетичного досвіду – передбачає послідовні стадії: перцепція, розпізнавання, інтерпретація, оцінка, зворотний зв'язок. У контексті вищої освіти ця модель

підкреслює, що студенти не лише дивляться твір, а й активізують у пам'яті знання, стилістичні категорії, історичні контексти, які формують їхнє ставлення до мистецтва.

Крім того, когнітивні підходи все активніше інтегрують нейроестетичні дані: дослідження нейроізоображень показують, що сприйняття краси активує ділянки мозку, пов'язані з винагородою, емоціями й увагою, що дає змогу говорити про біопсихологічний анкер естетичного переживання. У рамці такої інтеграції естетична культура розуміється не лише як культурна продукція, а як функціональний ефект когнітивно-емоційних мереж (див. «A Theoretical Framework for How We Learn Aesthetic Values» [4]).

З погляду соціокультурної теорії – естетична культура особистості не є автономним явищем, а формується в системі культурних практик, символічних меж, інституцій і комунікативних процесів. П'єр Бурдьє показав, що естетичний смак і диспозиція до мистецтва є не просто індивідуальними рисами, а проявом культурного капіталу, який залежить від походження, освіти, доступу до мистецьких форм (успадковані патерни) – тобто культура сприйняття нерідко репродукує соціальну нерівність [11].

У сфері освіти це означає, що студенти з різним соціальним бекграундом сприймають мистецтво по-різному і що університет повинен не просто передавати «канон», а відкривати дискурсивні простори, де студенти можуть проаналізувати культурні коди, засвоїти критичне ставлення до смаків, «перекодувати» власне сприйняття.

Критичні теорії естетики ставлять під сумнів ієрархії «високого» / «низького» мистецтва, заявляючи, що естетичні практики повсякдення мають не меншу значущість у формуванні культури сприйняття. З цього погляду естетична культура особистості – це здатність орієнтуватися у множині культурних форм (медіа, візуальні мас-культури, дигітальні образи) і вступати з ними в діалог з критичним зваженням.

У педагогічному контексті ці підходи спонукають до інтеграції мистецтва у дисципліни не задля прикраси курсу, а як форму культурної компетенції: студент навчається читати образ, інтерпретувати символічні коди, зіставляти бачення культурних висот і українських культурних практик.

Сукупність цих теоретичних підходів дозволяє сформулювати робоче визначення естетичної культури особистості в контексті вищої освіти: це інтегративна здатність студента до чутливої, інтерпретативної та критичної взаємодії з естетично релевантними явищами, що формується через системні навчальні практики, культурні умови та міжсуб'єктний діалог. Компонентами такої культури є сенсорна чутливість і сприйняття, візуально-інтерпретативні знання та процедури, емоційно-ціннісне ставлення й естетичне судження, рефлексивне осмислення власних смакових орієнтацій і культурних позицій.

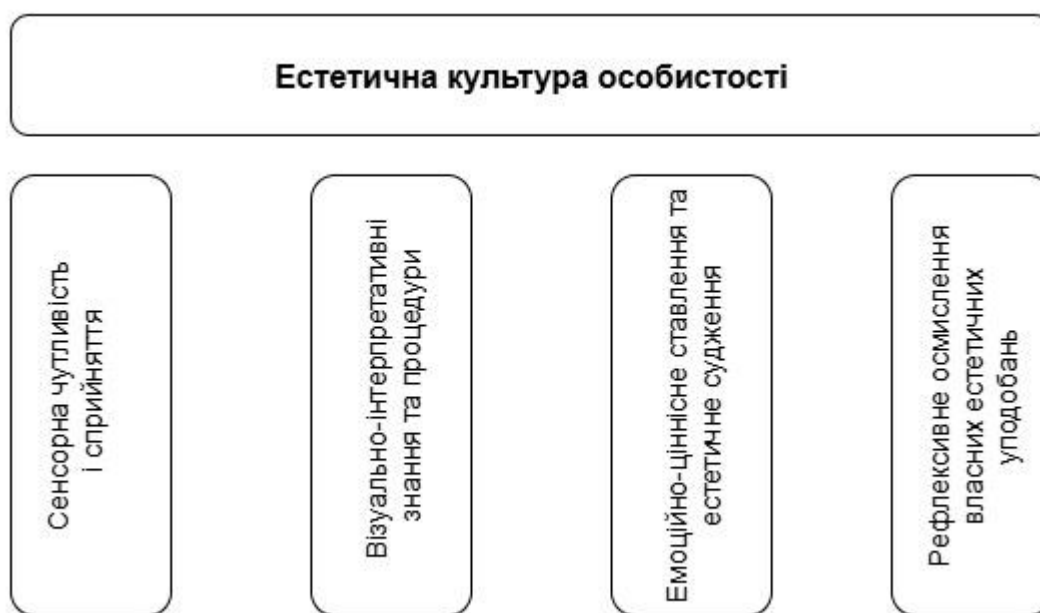


Рис. 1.1. Структура естетичної культури особистості

Цей синтез показує, що естетичну культуру не можна зводити лише до традиційного «культурного капіталу» чи «смаку», але слід розглядати як динамічний процес культурної інтервенції, що в університетській середовищі

може бути розгорнений через методики візуального аналізу, художні інтеграції, дидактичні вправи зі смаком і рефлексію у творчих проєктах.

Поняття «естетична культура особистості» стає продуктивним лише тоді, коли його розкласти на конкретні структурні компоненти – ті складові, які зростають, взаємодіють і взаємовпливають. У випадку студентської молоді ці компоненти набувають специфічного відтінку через їхнє вікове, соціокультурне та освітнє становлення. На основі аналізу міждисциплінарної літератури можна виокремити такі провідні компоненти: сенсорне/перцептивне (чутливість), когнітивне/знаний компонент, емоційно-ціннісний вимір, діяльнісно-експресивний компонент і рефлексивно-критичний елемент. Кожен із них заслуговує детальнішого розгляду.

Перцептивно-сенсорний компонент. Основа естетичної культури – здатність чутливо й уважно сприймати форму, колір, композицію, ритм, фактуру, просторові відношення та інші візуальні (а також аудіально-естетичні) характеристики. Цей компонент часто називають чуттєвою чутливістю або чуттєвим сприйняттям. Без добре розвиненої перцептивної чутливості студент не зможе помічати естетично значущі деталі, читати художні вироби, виокремлювати структуру твору.

У сучасних дослідженнях акцент роблять і на фокусованій увазі (*attentive perception*) – коли студент навчається спрямовувати увагу на ті елементи твору, які мають естетичне значення, а не просто поверхнево сприймати загальне враження. Наприклад, у дослідженні «*The impact of aesthetic education on university students*» [81] доведено, що інтервенції, орієнтовані на розвиток візуальної уваги й навиків споглядання, позитивно впливають на те, як студенти помічають художні деталі, композиційні структури, контраст і нюанси.

Додатково, у моделі 4DAE (*Four-Dimensional Aesthetic Education*), яку випробовували для студентів педагогічних напрямів, перший вимір включає

субкомпоненти *сприйняття та досвід* (Perception and Experience) [19], що саме акцентує цю перцептивну складову як вихідну для інших вимірів естетичної культури.

Таким чином, розвиток чуттєвої чутливості – це не лише відповідне тренування очей чи слуху, а навчання «бачити художнє значення» там, де воно не викривається автоматично.

Когнітивно-знаннєвий компонент. Цей компонент включає знання про мистецькі стилі, жанри, історію мистецтва, теорії композиції, смислові коди художніх творів, термінологію, а також вміння інтерпретувати та виокремлювати смисли, символи, асоціації. Когнітивна складова дозволяє «прив'язувати» чуттєві враження до культурного контексту і формувати усвідомлений дискурс сприйняття.

В освітніх дослідженнях часто наголошують, що без знань про мистецтво сприйняття залишається поверхневим. Наприклад, у статті «An Analysis of the Aesthetic Characteristics of College ...» [80] показано, що студенти, які мають більший обсяг знань про візуальні засоби (кольори, композицію, символіку), виконують краще завдання з естетичного аналізу коротких відео- чи образотворчих фрагментів. У китайському експерименті з використання моделі 4DAE інтеграція «Thinking and Judgment» (Мислення та судження) як другого виміру безпосередньо пов'язана з когнітивним компонентом. Студенти після курсу показували збільшення їхньої здатності інтерпретувати мотиви, стилі, культурні алюзії [19].

Крім того, розгляд «культурної грамотності» образотворчих засобів і «візуальної грамотності» розглядається як обов'язковий для сучасної освіти компонент: студенти навчаються читати зображення як текст, розуміти зміщення сенсів, взаємозв'язки між візуальними елементами, що розширює традиційний набір знань.

Емоційно-ціннісний компонент. Естетична культура не існує без емоційного залучення, ціннісних установок та внутрішнього ставлення до краси й мистецтва. Цей компонент включає естетичні почуття, емоційні реакції, афективні відгуки, оцінні установки (що подобається / не подобається), а також ціннісне сприйняття: що є художньо гідним, яке ставлення до культурних форм має «значення».

У педагогічному дискурсі часто наголошується, що мистецтво здатне «зачіпати» студента, активізувати емоції, пробуджувати асоціації, провокувати внутрішні питання. Наприклад, у дослідженні *The Role of Cultural Art Aesthetic Behavior of Entrepreneurship* [64] показано: коли естетичний компонент інтегрується в освітні програми зі спрямуванням на підприємницькі ініціативи, він стимулює у студентів емоційну чутливість, здатність до креативних рішень і імпульс створення культурно цінного продукту.

Емоційні реакції в естетичному досвіді мають п'ять ключових елементів: інтерес до об'єкта «для себе», емоційне сприйняття краси, судження, атмосфера та переживання «бути зачарованим» (*being moved*) [62]. В освітньому застосуванні це означає, що студент повинен мати можливість пережити естетичне – не лише як завдання аналізу, а як досвід, що вражає, змінює сприйняття.

Діяльнісно-експресивний компонент. Коли студенти не просто споглядають, а самі творять – малюють, моделюють, редагують, дизайнують – вони активують цей компонент. Естетична культура проявляється через експресію: здатність виразити свої естетичні орієнтації, переклади, інтерпретації через мистецькі форми.

У освітніх програмах *arts-based pedagogy* – підхід, де мистецтво стає і засобом засвоєння знань, і способом виявлення думок, – показує, що продукційні завдання активізують естетичну культуру як живу діяльність. Дослідження «*Exploring student teachers' aesthetic learning processes*» [45]

демонструє, що студенти-викладачі, які беруть участь у художніх проєктах, краще усвідомлюють власний спосіб бачення, структурно переосмислюють художній досвід і підвищують критичність до власної практики.

У роботі «Construction of a Cultural Education Model for College ...» [17] інтеграція мистецької активності в курси вивчення культури задокументувала, що ті студенти, котрі брали участь у мистецьких практиках, мали вищі оцінки з аспектів естетичний досвід і мистецька грамотність.

Рефлексивно-критичний компонент. Останній, але не менш важливий, компонент – здатність «думати про власне бачення»: рефлексивне осмислення власних естетичних виборів, суджень, смаків, стилів і культурних позицій. Це рівень, де студент аналізує, чому саме він сприйняв певний твір як красивий, які культурні, історичні або емоційні чинники вплинули на цей вибір, чи є в нього упередження, як інші можуть бачити інакше і як власне бачення може змінюватися.

Рефлексивна складова зв'язує внутрішній досвід з когнітивною та соціокультурною перспективами, забезпечуючи зміщення з чистого споглядання на переосмислення. Без неї естетична культура ризикує знеособлюватися, зводиться до набору «знакових» смаків чи сліпого прийняття культурних канонів. У педагогічному контексті це означає, що студент має отримувати умови, інструментарії та «поля» для обговорення власного художнього досвіду – через рефлексивні журнали, дискусії, модерацію художніх спостережень, групові інтерпретації.

У студентському віці структурні компоненти естетичної культури не розділяються жорсткими межами – вони переплітаються, впливають одне на одного й можуть змінюватися у процесі навчання. Наприклад, підвищення знань (когнітивний компонент) може вдосконалити сприйняття (перцептивний компонент), а продукційна діяльність (експресивна) стимулює рефлексію і ціннісне переосмислення.

У педагогічних експериментах модель 4DAE демонструє це: після інтегрованого курсу студенти зростали одночасно за перцептивним, мисленнєвим, продукційним та передавальним (трансляція естетичного у соціальний простір) вимірами [80]. Отже, у студентські роки особливо важливо організувати освітнє середовище так, щоб усі ці компоненти були задіяні: не лише навчальні лекції про мистецтво чи перегляд зразків, а й активні практики спостереження, художньої роботи, інтерпретації та групового обговорення з рефлексією. Такий підхід формує гнучку, життєздатну естетичну культуру, здатну адаптуватися до культурних змін і підтримувати студентську самосвідомість.

1.3. Педагогічний потенціал образотворчого мистецтва: сутність, функції та виховні можливості

Образотворче мистецтво у педагогічному контексті постає не просто як галузь художньої творчості, а як універсальний засіб формування цілісної культурної, естетичної та інтелектуальної особистості. Під «педагогічним потенціалом» мистецтва розуміється його здатність активно впливати на розвиток студентів через естетичну діяльність, створюючи мультиаспектний освітній досвід, який об'єднує чуттєвість, знання, емоції, вираження й рефлексію. Інакше кажучи, потенціал полягає в тому, що мистецтво не слугує лише ілюстрацією знань, а виступає як освітня операція, що трансформує спосіб бачення, ставлення, мислення й культурної самосвідомості студентів.

Однією з ключових засад цього потенціалу є здатність мистецтва створювати «точки напруги» в свідомості: конфлікт між очікуванням і сприйняттям, між формою і змістом, між символом і інтерпретацією, що спонукає до внутрішнього діалогу. В освітньому просторі такі точки стають рушіями естетичного й інтелектуального розвитку, мотивуючи студента не лише дивитися, а й питати, аналізувати, інтерпретувати. У цьому контексті

мистецтво виконує роль активного агента: воно структурно втручається в освітній простір, висуває питання, деконструє стереотипи та відкриває нові смисли.

Інший важливий аспект – мультимодальність і символічна щільність образотворчого мистецтва. На відміну від словесних форм знання, візуальні образи мають властивість компактно кодувати форми, метафори, контрасти, композиційні напруження, просторові й колірні відтінки, які не завжди можуть бути проговорені словами. Ця «символічна щільність» породжує багатокомпонентний досвід, який стимулює синтез пізнавальних, емоційних і ціннісних рівнів – і, як зазначає С. Tyler та співавт. [67], мистецтво забезпечує платформу для пізнавального задоволення, яке підсилює мотивацію до вивчення, аналізу, синтезу та творчого мислення.

Додатковим виміром педагогічного потенціалу є інтердисциплінарна природа образотворчого мистецтва. У межах концепцій STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) мистецтво стає складовою креативного мислення та інноваційного навчання [44]. Інтеграція мистецтва з іншими дисциплінами стимулює гнучкість мислення, здатність бачити міждисциплінарні зв'язки, генерацію нових ідей і форм висловлення. Таким чином, педагогічний потенціал мистецтва не лише в художньому самовираженні, а й у структурному збагаченні освітнього досвіду, розширенні пізнавальних горизонтів та з'єднанні знань із сенсом.

Ще один важливий елемент – соціально-інтеракційна функція мистецтва. В освітньому просторі мистецькі проєкти, виставки, колективні роботи, симпозіуми й арт-дискусії формують комунікативні контексти, де студенти вступають у діалог, порівнюють свої інтерпретації, обмірковують культурні коди й взаємини. Мистецтво таким чином стає платформою для спільного пошуку сенсів і консолідації естетичної культури групи. Університети, орієнтовані на педагогіку мистецтва, прагнуть створювати такі простори –

студії, галереї, соціальні арт-проекти – де студентське мистецтво має суспільну видимість і критичний зворотний зв'язок.

Нарешті, сутність педагогічного потенціалу включає трансформаційну дію на самоусвідомлення та культурну ідентичність студентів. Через художню діяльність студенти можуть озвучувати свої світоглядні позиції, переживання, страхи, цінності, взаємодіяти з культурним спадком і локальними традиціями. Образотворче мистецтво дає простір для «внутрішньої мови» – символів, образів, метафор, через які можна опрацьовувати суб'єктний досвід і соціальне. У цьому сенсі педагогічний потенціал мистецтва – це здатність створювати умови для естетичного самоствердження студента, формування його культурної автономії та здатності брати участь у культурному житті суспільства.

Цей багатовимірний потенціал мистецтва проявляється в освітній практиці через методики, які активізують роль мистецтва як «медіума думки» – проєктні задачі, візуальні інтерпретації, художні медіа, артикуляція художнього досвіду в дискусіях. Освітній дизайн, який враховує цей потенціал, передбачає не інклюзію мистецтва як «прикраси», а як методологічний стрижень, який перетинає курси, дисципліни, тематичні блоки й формує педагогічну культуру у студентів.

Таким чином, сутність педагогічного потенціалу образотворчого мистецтва полягає в його здатності трансформувати освітній контекст: від пасивного сприйняття художніх об'єктів до активного культурного досвіду, від фрагментарного збагачення до структурного становлення естетичної культури як базиса особистісної, культурної й професійної ідентичності студента у ЗВО.

Образотворче мистецтво у вищій школі виконує низку ключових функцій, які визначають його педагогічний потенціал і практичну значущість. Ці функції не зводяться лише до естетичного збагачення чи формування художнього смаку, а охоплюють когнітивні, емоційні, комунікативні та соціокультурні виміри особистісного розвитку студентів. У цьому сенсі

мистецтво постає як інтегральний інструмент освіти, що поєднує виховання, навчання і культуротворчість.

Однією з базових функцій образотворчого мистецтва є передача знань про художню культуру, історію стилів, жанрів, технік і візуальних кодів. Водночас ця функція виходить за межі суто інформативного підходу, адже спрямована на формування здатності до критичного осмислення мистецьких явищ, розвитку візуальної грамотності та розширення когнітивних стратегій студентів.

У дослідженнях з мистецької педагогіки наголошується, що залучення образотворчого мистецтва до освітнього процесу стимулює розвиток аналітичного мислення, оскільки студент має інтерпретувати символи, образи й композиційні рішення, співвідносити їх з культурними контекстами та власним досвідом. Leder та співавт. у когнітивній моделі естетичного досвіду показують, що сприйняття мистецького твору активує послідовні стадії – від перцептивного розпізнавання до інтерпретації та оцінки [1]

Мистецтво здатне пробуджувати емоції, впливати на ціннісні орієнтації та формувати естетичну чутливість. Саме цей вимір вирізняє його серед інших освітніх засобів. Естетичний досвід пов'язаний не лише зі спогляданням, а й із глибинним афективним відгуком, який залишає тривалий слід у світогляді студентів.

Психологічні дослідження естетичного переживання доводять, що мистецтво може викликати не тільки «приємність», а й амбівалентні емоції – сум, тривогу, відчуття піднесеності, які сприяють розвитку емпатії й моральної чутливості [75]. Для педагогіки це означає, що образотворче мистецтво допомагає студентам осмислювати складні людські переживання й формувати етичні позиції.

Образотворче мистецтво виступає універсальною мовою, яка долає культурні та мовні бар'єри. В освітньому процесі воно створює можливість для

діалогу, колективної інтерпретації та обміну думками [82]. Практика Visual Thinking Strategies показала, що обговорення мистецьких творів у групах формує навички слухання, аргументації, толерантності до різних точок зору [83].

Дослідження у сфері міжкультурної освіти доводять, що образотворче мистецтво може служити «посередником» у діалозі культур, оскільки візуальні образи активізують універсальні механізми сприйняття, але водночас вимагають культурно специфічних інтерпретацій. Це формує комунікативну компетентність, що виходить за рамки академічної сфери.

Особливого значення образотворче мистецтво набуває у формуванні культурної ідентичності студентів. Через знайомство з національним і світовим мистецтвом, аналіз творів, пов'язаних із культурною спадщиною, студенти осмислюють своє місце у культурному просторі та формують відчуття причетності.

UNESCO у *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education* підкреслює, що мистецька освіта має сприяти зміцненню культурної ідентичності та міжкультурному взаєморозумінню [57]. Для студентської молоді це особливо важливо, адже університет є середовищем, де поєднуються різні соціальні й культурні досвіди.

Образотворче мистецтво у вищій школі сприяє розвитку креативності, дивергентного мислення та здатності до інновацій. У сучасних концепціях освіти (зокрема STEAM) саме мистецтво розглядається як чинник, що стимулює уяву й нестандартне мислення, необхідне для професійної мобільності у XXI столітті. За висновками Elliot Eisner, мистецтво в освіті не лише «вчить бачити», а й розвиває здатність уявляти можливе, приймати неоднозначність та знаходити оригінальні рішення [24]. Мистецтво має виразний соціально-виховний потенціал. Воно сприяє розвитку емпатії, толерантності, громадянської відповідальності. У колективних мистецьких

проектах студенти вчаться співпраці, розподілу ролей, взаємоповазі. Мистецтво також може бути засобом терапії та саморефлексії, допомагаючи студентам долати стрес і формувати внутрішню рівновагу.

Дослідження про зв'язок мистецької освіти та добробуту студентів показує, що участь у мистецьких практиках позитивно корелює з психічним здоров'ям і соціальною інтеграцією [15].

Функції образотворчого мистецтва у вихованні та навчанні студентської молоді багатовимірні: воно одночасно навчає, виховує, формує цінності, створює умови для комунікації, підтримує культурну ідентичність і стимулює креативність. Усі ці функції разом утворюють комплексний педагогічний потенціал, що робить образотворче мистецтво одним із ключових засобів формування естетичної культури студентів і розвитку їхньої особистісної зрілості у закладах вищої освіти.

Таблиця 1.1

**Порівняльна таблиця функцій образотворчого мистецтва
(з коротким визначенням та прикладом освітнього застосування)**

Функція	Сутність	Приклад застосування у ЗВО
Когнітивно-освітня	Формування знань про художню культуру, розвиток візуальної грамотності, здатності до інтерпретації та критичного мислення	Аналіз творів мистецтва на заняттях; міждисциплінарні лекції (наприклад, «мистецтво і філософія»); вправи з візуальної інтерпретації
Емоційно-ціннісна	Виклик емоційних реакцій, формування емпатії, моральних орієнтацій, естетичної чутливості	Перегляд картин із подальшим обговоренням емоційних вражень; написання есе про «власний естетичний досвід»
Комунікативна	Створення діалогу та обміну думками, розвиток аргументації, толерантності	Методика <i>Visual Thinking Strategies</i> на семінарах; групові дискусії та дебати про

Функція	Сутність	Приклад застосування у ЗВО
	та навичок колективного мислення	Мистецтво
Культурно-ідентифікаційна	Зміцнення національної ідентичності, інтеграція у світову культуру, формування почуття приналежності	Студентські виставки з акцентом на національне мистецтво; вивчення мистецьких пам'яток у курсах культурології
Творчо-інноваційна	Розвиток креативності, дивергентного мислення, здатності до інновацій	Проектні завдання з елементами арт-дизайну; інтеграція мистецтва у STEM-дисципліни (<i>STEAM-проекти</i>)
Соціально-виховна	Формування громадянської відповідальності, навичок співпраці, підтримка психічного здоров'я	Колективні арт-проекти; волонтерські виставки; арт-терапевтичні вправи для студентів у період стресу

У сучасних освітніх реаліях образотворче мистецтво у вищій школі дедалі частіше розглядається як потужний виховний ресурс, що поєднує інтелектуальне, емоційне, моральне та культурне становлення студентської молоді. Його виховний потенціал полягає не тільки в розвитку естетичних смаків чи художніх умінь, а й у здатності сприяти становленню гармонійної, соціально відповідальної та культурно свідомої особистості.

Образотворче мистецтво створює умови для розвитку у студентів здатності бачити й оцінювати красу, що є одним із фундаментальних завдань виховання у вищій школі. Досвід сприйняття та інтерпретації мистецьких творів формує у студентів уміння співвідносити власні емоційні реакції з культурними смислами. Як зазначає М. Freedman [28], мистецька освіта в університеті допомагає студентам розуміти складність візуальної культури, критично осмислювати символи та будувати власну позицію у світі, насиченому образами [28]. Цей аспект виховної роботи дозволяє формувати не

лише естетичну, а й моральну чутливість: студент, здатний усвідомлювати красу, зазвичай виявляє вищий рівень емпатії та толерантності до різноманітності культурних виражень.

Образотворче мистецтво у педагогічному вимірі є інструментом формування ціннісної сфери особистості. Воно дозволяє студентам зустрітися з темами добра і зла, свободи і відповідальності, краси і потворного, спонукаючи до морального вибору. W. Menninghaus та співавтор [75] довели, що естетичний досвід включає емоції, які мають тісний зв'язок із моральними оцінками, а мистецтво стає контекстом для переживання й осмислення складних етичних ситуацій. У практиці вищої школи це означає, що студенти, взаємодіючи з творами мистецтва, здатні виробляти власні ціннісні орієнтири, співвідносити особисті уявлення з універсальними гуманістичними принципами.

Важливою виховною можливістю образотворчого мистецтва є його здатність формувати культурну ідентичність студентів. З одного боку, це звернення до національної художньої спадщини, яке зміцнює почуття належності до власної культури. З іншого – ознайомлення з мистецтвом інших народів, що сприяє розвитку міжкультурної толерантності та здатності бачити цінність у різноманітті. У «Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education» [57] підкреслюється, що мистецька освіта є інструментом розвитку культурної свідомості та взаєморозуміння в глобалізованому світі. Для студентської молоді університетів це особливо значуще, адже саме в період навчання відбувається активне самовизначення й пошук власної ідентичності.

Образотворче мистецтво надає студентам простір для самовираження, де вони можуть виявляти індивідуальність, експериментувати з формами та матеріалами, висловлювати власні ідеї у символічній і метафоричній формах. Як стверджує E.W.Eisner [24], мистецтво навчає приймати неоднозначність і бачити кілька можливих рішень однієї проблеми, що безпосередньо формує креативність як виховну якість особистості. У виховному процесі цей вимір

особливо важливий: студент, який здатний до творчого мислення, легше долає стресові ситуації, краще адаптується до змін і розвиває внутрішню свободу. Університетські практики, пов'язані з образотворчим мистецтвом, створюють умови для колективної взаємодії – спільних проєктів, виставок, групових обговорень. Це сприяє розвитку навичок діалогу, взаємоповаги, здатності до аргументованої дискусії.

Метод *Visual Thinking Strategies* [32] демонструє, що обговорення мистецьких творів у групах активізує комунікативні навички студентів, допомагає їм краще слухати одне одного та формує культуру дискусії [33]. Таким чином, образотворче мистецтво виступає не тільки виховним ресурсом, а й тренажером комунікативної культури.

Ще однією важливою виховною можливістю є здатність мистецтва сприяти психоемоційній стабільності. Практики арт-терапії, інтегровані у вищу школу, дозволяють студентам опрацьовувати емоції, долати тривожність і знаходити нові способи саморегуляції. За результатами дослідження D. Fancourt та S. Finn (2019), систематичне залучення студентів до мистецьких практик позитивно корелює з рівнем їхнього психологічного добробуту, сприяє зниженню стресу та формує відчуття соціальної підтримки [15]. Для виховання сучасної молоді це має стратегічне значення, оскільки забезпечує внутрішню гармонію і стійкість до викликів.

Виховні можливості образотворчого мистецтва у вищій школі проявляються у здатності цього феномену розвивати естетичну чутливість, формувати ціннісні орієнтації, підтримувати культурну ідентичність, розкривати творчий потенціал студентів, зміцнювати комунікативну культуру та забезпечувати психологічне благополуччя. Інтеграція мистецьких практик у навчально-виховний процес дозволяє університетам створювати середовище, де формування особистості відбувається гармонійно, у поєднанні емоційного, інтелектуального та соціального розвитку. Таким чином, образотворче

мистецтво постає не лише як навчальний предмет, а як унікальний педагогічний інструмент виховання сучасної особистості.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І МЕТОДИ ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

2.1. Аналіз сучасного освітнього середовища ЗВО як чинника формування естетичної культури студентів

Поняття освітнього середовища в університеті охоплює не лише аудиторії та матеріально-просторові ресурси, а цілу систему взаємопов'язаних вимірів – фізичних, соціально-психологічних, культурних та цифрових, у межах яких розгортається навчання, взаємодія і становлення академічної спільноти. У наукових джерелах наголошується, що середовище – це органічне, цілісне утворення, яке включає сам процес навчання, його контексти та культури; відповідно – політика і практики, інституційні «входи», процеси й результати перебувають у динамічному взаємозв'язку [85]. Таке широке розуміння відображене і в аналітичних матеріалах ОЕСР, де середовище трактується як рамка, що інтегрує ключові освітні компоненти, а не як тло для заняття [52].

На рівні робочого визначення доцільно виходити з того, що освітнє середовище – це множина фізичних локацій, соціальних контекстів і культур університету, в яких відбувається навчання (в т. ч. позааудиторно та у віртуальному просторі). Такий підхід розгорнуто у відкритій монографії «Teaching in a Digital Age» [7], де підкреслюється: термін «learning environment» є точнішим за «клас», адже охоплює інтелектуальні, соціальні, емоційні та просторові аспекти курсу й взаємодії між його учасниками [6].

Дослідницька література пропонує операційний поділ середовища щонайменше на три взаємопов'язані виміри: фізичний (простір, архітектура, меблювання, акустика, світло), педагогічний (дизайн навчання, методи, оцінювання) та психосоціальний (клімат, відчуття приналежності, підтримка, справедливість) [16]. Саме сукупний ефект цих вимірів впливає на мотивацію,

залученість і результати студентів, причому психосоціальний клімат і підтримка є не менш значущими, ніж матеріальні умови.

Фізичний вимір середовища у ЗВО істотно змінився під впливом переорієнтації від трансляційних лекцій до активних, співпрацетричних педагогік. Класичні роботи з «learning spaces» (EDUCAUSE) показали, що простір – фізичний і цифровий – може відчутно змінювати способи навчання; застосування інформаційних технологій та гнучких конфігурацій робочих місць підтримує нові ролі студента й викладача, відкриваючи можливості для змішаних форматів та колаборативної роботи. Ранній, але впливовий корпус текстів підкреслив: простір повинен відповідати очікуванням «мережевого покоління» і водночас слугувати віхами для нового навчального парадигмального ладу [12].

У межах розвідок про проектування кампусних просторів наголошено на «аестетичних» та ергономічних параметрах: колірні схеми, якість покриттів, акустика, доступ до денного світла, прозорість і трансформовність аудиторій. Дослідження П. Джемісона та співавт. [37] демонструють, що дизайн, зорієнтований на змінювані педагогіки, потребує відходу від домінування амфітеатрів на користь модульних, технологічно насичених студій та «інформаційних комонсів», що поєднують навчання, соціалізацію і доступ до ресурсів. Ці принципи лягли в основу і наукових статей, і практичних настанов щодо редизайну кампусних просторів у США.

На рівні політик і системних рамок вплив фізичного середовища на навчання систематизовано в ініціативах ОЕСР. Програма LEER (Learning Environments Evaluation Programme) [39] прямо фіксує, що матеріально-просторові характеристики є впливовим елементом у складній екосистемі навчання; її мета – розуміти, як середовища найкраще підтримують педагогіки, курикулум, оцінювання та організаційні форми. Оновлені видання ОЕСР щодо навчальних середовищ XXI століття додають критерії комфорту та стійкості

(гігієна, безпека, акустика, освітлення, вентиляція), а також підкреслюють значення продуманих робочих просторів для викладачів як факторів якості викладання.

Соціально-психологічний вимір освітнього середовища включає почуття довіри і приналежності, інклюзивність, характер взаємодії «викладач–студент» та «студент–студент», загальний «тон» курсу і програми. Університетські центри розвитку викладання наголошують, що студенти переживають курс не лише як контакт із контентом: інтелектуальна, соціальна, емоційна й фізична складові взаємно детермінують залучення і наполегливість; інструкторські практики, які демонструють повагу, прозорість та справедливість, корелюють із глибшим навчанням [40]. Ці висновки співзвучні з оглядами літератури, де навчальне середовище визначається як психологічно-соціально-культурно-фізичний контекст, що прямо впливає на мотивацію та саморегуляцію студентів.

Цифровий вимір освітнього середовища – не просто наявність LMS чи відеоконференцій, а інтеграція віртуальних і гібридних просторів, відкритих освітніх ресурсів, віртуальних музеїв, аналітики навчання і практик спільнотної взаємодії поза аудиторією. У підручниках і практичних керівництвах для викладання у «цифрову добу» підкреслюється необхідність ідентифікації компонентів середовища, релевантних саме цифровому контексту: комунікаційна інфраструктура, цифрова інклюзивність, правила онлайн-взаємодії, педагогічний дизайн курсів, що підтримує соціальне присутність і когнітивну залученість студентів. Саме ця інтегративність – поєднання фізичного і віртуального – визначає сучасну екосистему ЗВО.

Вимір інклюзивності та культурної чутливості також є базовою характеристикою сприятливого середовища. У практичних посібниках ЮНЕСКО з інклюзивної освіти підкреслюється, що «привітні до різноманіття» середовища вимагають від інституцій системних змін: від політик

недискримінації і підтримки вразливих груп до доступних просторів і диференційованих методик [74]. У сфері вищої освіти це означає переналаштування як фізичних, так і соціальних і цифрових контурів університету – щоби «право на вищу освіту» дійсно реалізовувалося, а участь була рівною.

Нарешті, у контексті студентського успіху середовище розглядається як конструкція, що проектується і «виховується» інституцією. Класична лінія досліджень Strange & Banning, а також її продовження, позиціонує кампусне середовище як інтегратор академічного, соціального та адміністративного досвіду; дизайн середовища може підсилювати або, навпаки, гальмувати самоідентифікацію студента як члена академічної спільноти, впливати на залучення, утримання та досягнення. Праці цієї школи стали методологічною опорою для багатьох програм «student success» у Північній Америці [60].

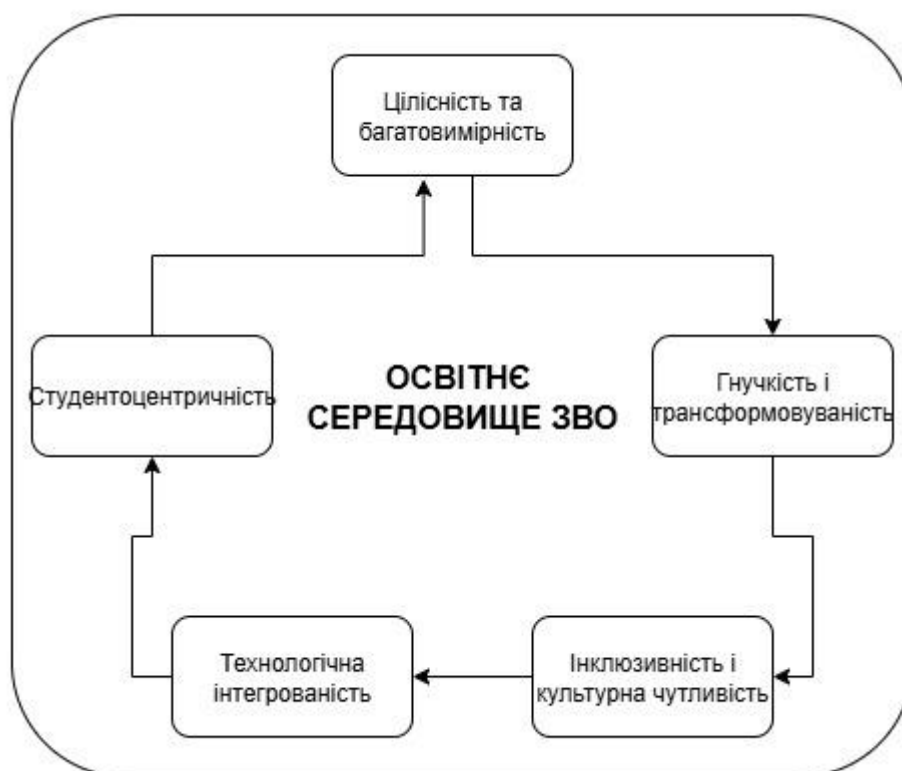


Рис. 2.1. Структурні компоненти освітнього середовища ЗВО

Підсумовуючи вищевикладене, сучасне освітнє середовище ЗВО доцільно описувати через комплекс характеристик: по-перше, цілісність і багатовимірність, де фізичне, педагогічне, психосоціальне та цифрове невіддільні; по-друге, гнучкість і трансформовуваність простору відповідно до активних і змішаних методів навчання; по-третє, інклюзивність і культурна чутливість як системна норма; по-четверте, технологічна інтегрованість, що підтримує взаємодію та аналітику навчання; і, по-п'яте, студентоцентричність, яка матеріалізується у відчутті приналежності, безпеки, довіри та можливостей для співтворення знання. Міжнародні огляди (ОЕСР, ЮНЕСКО, EDUCAUSE) та емпіричні дослідження конвергують у висновку: саме середовище – як екосистема – є вагомим предиктором мотивації, наполегливості та академічних досягнень студентів, а його продуманий дизайн і управління є обов'язковою умовою якості вищої освіти у XXI столітті (рис. 2.1).

2.2. Форми, методи й технології інтеграції образотворчого мистецтва у виховний та навчальний процес

Сучасна вища освіти дедалі більше орієнтується на цілісне формування особистості студента, що передбачає інтеграцію мистецтва в освітній простір. Образотворче мистецтво, будучи потужним виховним ресурсом, вимагає від викладача застосування таких методів, які дозволяють не лише транслювати знання про мистецькі явища, а й забезпечувати розвиток критичного мислення, емоційної чутливості, творчих здібностей і культурної ідентичності студентів.

Одним із ключових напрямів інтеграції образотворчого мистецтва є використання методів інтерпретації та аналізу художніх творів. Ці методи передбачають роботу студентів із мистецькими артефактами – картинами, графічними роботами, скульптурами чи цифровими зображеннями – у процесі їхнього критичного осмислення. Практика Visual Thinking Strategies [77] показала, що дискусії, побудовані навколо картин, формують у студентів

уміння аргументувати позицію, слухати одне одного й розширювати власний досвід сприйняття.

Важливим є те, що інтерпретаційні методи сприяють розвитку естетичної чутливості та критичної рефлексії. За дослідженнями M. Freedman, саме аналіз мистецьких образів допомагає студентам зрозуміти складність сучасної візуальної культури й усвідомити культурні коди, приховані у візуальних повідомленнях [28].

Важливим чинником виховання студентів через мистецтво є організація навчальних проєктів, у яких образотворче мистецтво виступає засобом пізнання та комунікації. Метод проєктів дозволяє інтегрувати мистецтво у дослідницьку діяльність, поєднуючи елементи самостійного пошуку, групової взаємодії та творчого експерименту.

У дослідженнях з мистецької педагогіки показано, що проєктна робота, орієнтована на створення арт-продуктів (постерів, інсталяцій, мультимедійних презентацій), підсилює навички колективного вирішення проблем і креативність студентів [25]. Викладач у цьому випадку виступає фасилітатором, допомагаючи студентам планувати етапи роботи, визначати методи аналізу й представляти результати у публічному форматі.

Сучасна педагогіка передбачає активне використання інтерактивних методів – рольових ігор, дебатів, симуляцій, арт-діалогів. Такі методи спрямовані на створення ситуацій «занурення» у художній процес, коли студенти можуть не лише споглядати мистецтво, а й взаємодіяти з ним у різних формах.

Дослідження W. Menninghaus та співавт. [75] показують, що мистецтво здатне викликати амбівалентні емоції, які стимулюють моральне осмислення та розвиток емпатії. Це відкриває широкі можливості для дискусійних методів, де студенти аналізують і власні емоційні реакції, і культурні контексти мистецьких образів.

Розвиток освітніх технологій (EdTech) відкрив нові можливості для інтеграції мистецтва у виховання та навчання. Використання цифрових музеїв, інтерактивних платформ та інструментів доповненої і віртуальної реальності дозволяє студентам взаємодіяти з мистецтвом поза фізичними межами університету [84]. За даними UNESCO, цифрові формати мистецької освіти сприяють розширенню доступу, міжкультурному діалогу та формуванню глобальної естетичної свідомості [57].

Цифрові методи інтеграції особливо ефективні у змішаному навчанні: студенти можуть готувати онлайн-виставки, створювати цифрові арт-портфоліо, працювати з 3D-моделями або аналізувати інтерактивні репродукції. Це робить процес виховання більш гнучким та інклюзивним.

Таблиця 2.1

Методи педагогічної інтеграції образотворчого мистецтва

Метод	Сутність	Виховний ефект	Приклади застосування
Інтерпретаційно-аналітичні	Аналіз та дискусії навколо мистецьких творів	Розвиток критичного мислення, естетичної чутливості	<i>Visual Thinking Strategies</i> на семінарах
Проектно-дослідницькі	Створення індивідуальних чи групових арт-проектів	Формування креативності, колективної взаємодії	Студентські виставки, арт-постери, мультимедіа-проекти
Інтерактивні (арт-діалоги, дебати, рольові ігри)	Активна взаємодія з мистецьким контентом	Розвиток емпатії, моральних орієнтацій, комунікативної культури	Арт-дискусії про соціальні проблеми, інтегровані у навчальний курс
Цифрові	Використання онлайн-галерей, VR/AR, мультимедіа	Розширення доступу, міжкультурний діалог	Віртуальні виставки, онлайн-портфоліо студентів

Методи педагогічної інтеграції образотворчого мистецтва у виховний та навчальний процес вирізняються багатовимірністю й охоплюють традиційні аналітичні підходи, інноваційні проектні технології, інтерактивні практики та цифрові інструменти. Вони сприяють гармонійному розвитку студентів, поєднуючи емоційний, інтелектуальний, ціннісний і культурний виміри. Така інтеграція дозволяє вищій освіті реалізовувати не лише навчальну, а й виховну місію, забезпечуючи формування естетичної культури, творчої активності та відповідальної громадянської позиції.

Інтеграція образотворчого мистецтва в освітній процес передбачає гнучке поєднання методів, які не просто додають «мистецтво як прикрасу», а вводять його як активний елемент пізнавального та виховного середовища. У контексті університетської освіти це означає, що обрані методи мають одночасно стимулювати сприйняття, інтерпретацію, вираження та рефлексію. Нижче – кілька ключових методичних підходів, які довели свою актуальність у сучасних дослідженнях (рис. 2.2).

Методи інтеграції образотворчого мистецтва та їхні педагогічні ефекти

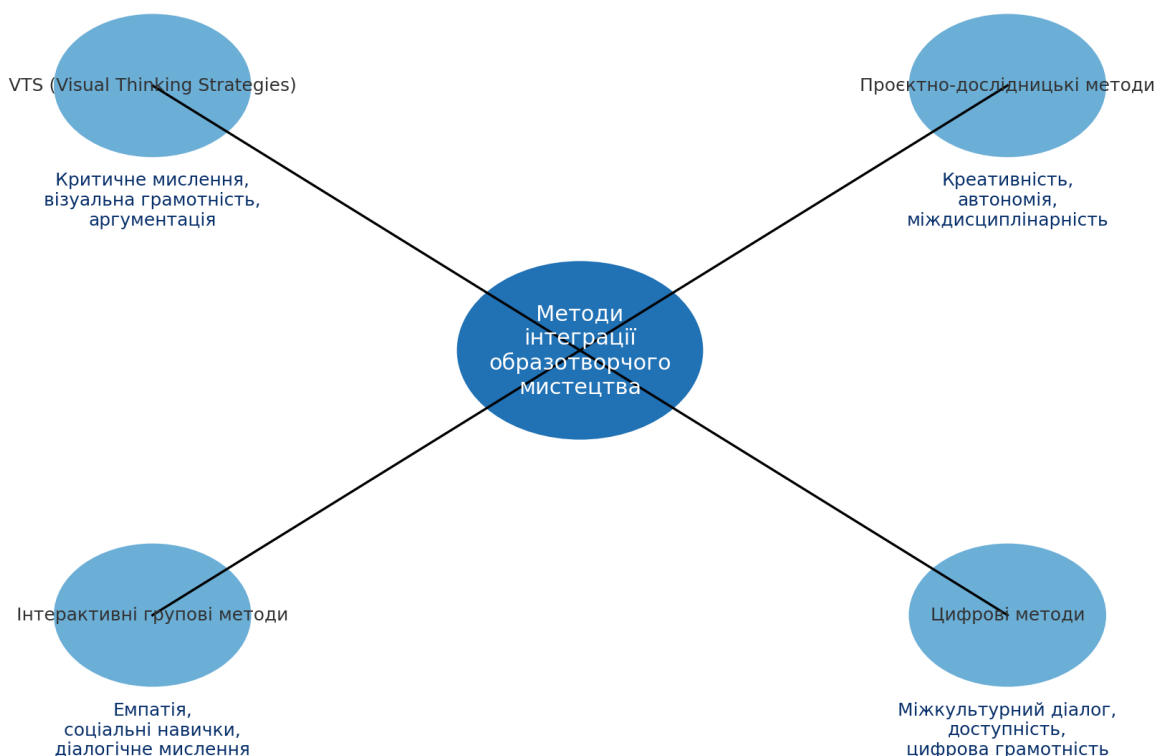


Рис. 2.2. Методи педагогічної інтеграції образотворчого мистецтва в освітній процес ЗВО та ефекти їхнього впливу

Одним із найбільш досліджених та адаптивних методів є Visual Thinking Strategies (VTS). Його суть полягає в фасилітованій дискусії навколо твору мистецтва: студент описує, аргументує свої спостереження й обговорює їх із групою, що стимулює розвиток візуальної грамотності, критичного мислення і комунікаційних умінь. У дослідженні, присвяченому застосуванню VTS у медичній освіті, метод показав здатність підвищувати навички спостереження та аналізу деталей у студентів, що корелює з розвитком професійної компетентності [73]. Ця оглядова робота показує, що VTS активно застосовується в різних освітніх контекстах у вищій школі – від мистецтва до медицини – і має потенціал «переносу» навичок: аналіз творів мистецтва може

сприяти кращому аналізу будь-яких візуальних даних [3]. Нейропсихологічні дослідження над VTS демонструють, що під час фасилітованої арт-дискусії активуються мережі соціального мозку, пов'язані з увагою, емпатією та перспективою, що підкреслює, як метод стимулює когнітивно-психологічні процеси [70].

Проектні методи, зокрема дизайн-проекти, мистецькі інсталяції чи серії візуальних творів, є одними з найбільш продуктивних в університетській освіті. Вони дозволяють студентам самостійно формулювати проблему, вибирати засоби вираження, виконувати художню або візуальну практику й презентувати результат.

У межах ініціативи ArtsEngine дослідники описують, як університети в Сполучених Штатах впроваджують мистецькі проекти у навчальні дисципліни (наука, громадські науки, технології) як спосіб створення міждисциплінарних зв'язків та розвитку творчого мислення серед студентів [13].

Проектні підходи також добре поєднуються з ідеями STEAM (інтеграція мистецтва до STEM), де образотворче мистецтво виступає не просто ілюстративним засобом, а працює як каталізатор креативних ідей, оскільки візуальні моделі іноді відкривають нестандартні шляхи вирішення технічних чи наукових завдань.

До інтерактивних методів належать арт-діалоги, рольові вправи, спільне творення образів чи візуальних проектів у групі. Такі методи залучають емоційний вимір, стимулюють обговорення конфліктів смислів та дозволяють студентам долучатися до творчого процесу в парі чи колективі.

У дослідженнях із царини вищої освіти було застосовано техніку візуального мислення в поєднанні з кооперативним навчанням (cooperative learning) у курсі з маркетингу: результати показали, що групова взаємодія через візуальні інструменти підвищує володіння ключовими компетентностями (соціальні навички, інтерпретацію, співпрацю) [41].

Сучасні технології відкривають новий простір для інтеграції образотворчого мистецтва. Цифрові галереї, віртуальні музеї, доповнена реальність (AR), віртуальна реальність (VR) та мультимедійні платформи дозволяють студентам взаємодіяти з мистецтвом поза межами фізичного кампусу. Наприклад, у контексті університетів дослідники Arts Integration Frameworks зазначають, що ефективне мистецьке інтегрування передбачає не просто цифровий показ творів, а активну взаємодію студента з ними – коментування, реконструкцію, творчу трансформацію [5].

У звіті «Surveying the Landscape: Arts Integration at Research Universities» [13], реалізованому за підтримки Mellon Foundation, подано приклади, як дослідницькі університети використовують цифрові платформи й студійні простори, щоб мистецтво ставало частиною лекцій, лабораторій і студентських проєктів, створюючи міждисциплінарні перетини .

Жоден з методів не працює ізольовано. Ефективна педагогічна інтеграція образотворчого мистецтва вимагає гнучкого синтезу: поєднання VTS-дискусій, проєктних завдань, групових вправ і цифрових інструментів. Академічний світ погодився з тим, що студенти сьогодні живуть у візуальному, технологічно насиченому контексті, отже методи залучення мистецтва мають бути релевантні до цього контексту.

Ключовим є те, що ці методи не лише формують навички «чуття мистецтва», а й виробляють культуру спостереження, здатність інтерпретувати й створювати сенси.

2.3. Критерії ефективності педагогічних умов і методів формування естетичної культури засобами образотворчого мистецтва

У педагогічній науці питання визначення критеріїв ефективності завжди пов'язане з необхідністю об'єктивного оцінювання впливу освітніх умов і методів на формування особистісних якостей студентів. У випадку розвитку

естетичної культури засобами образотворчого мистецтва критерії виконують функцію «містка» між теоретично обґрунтованими завданнями виховання та реально досягнутими результатами. Як зазначає M. Scriven, саме критерії дозволяють відрізнити бажані цілі освітнього процесу від випадкових результатів і формують підґрунтя для педагогічної оцінки [56].

У науковій традиції критерії ефективності визначаються як узагальнені параметри, що відображають якість засвоєння змісту, розвиток ціннісно-емоційної сфери та здатність до практичного застосування отриманих знань і вмінь. Відомий педагогічний теоретик Ральф Тайлер наголошував, що визначення освітніх результатів неможливе без критеріїв, які задають міру відповідності реального навчання його освітнім цілям [26].

У сфері мистецької освіти критерії ефективності набувають особливого значення. За Elliot Eisner [25], мистецтво у навчальному процесі формує у студентів специфічний спосіб мислення, який не можна виміряти виключно через кількісні індикатори; тому критерії мають включати як когнітивні, так і афективні та діяльнісні параметри. Ейснер наголошує на тому, що мистецька освіта має оцінюватися за тим, наскільки вона сприяє розвитку чутливості, уяви та здатності до естетичної рефлексії.

Теоретичне підґрунтя формування критеріїв також включає ідею компетентнісного підходу. У документах ЮНЕСКО з питань культурної та мистецької освіти підкреслюється, що ефективність педагогічних умов має визначатися не лише рівнем знань, а й готовністю студентів застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях, проявляючи естетичну культуру як складову професійної та громадянської компетентності. Цей підхід передбачає інтеграцію когнітивних, емоційних і практичних показників у систему критеріїв.

Важливою теоретичною позицією є врахування середовищного підходу. На думку J. Dewey (1934), естетичний досвід формується у процесі

безпосередньої взаємодії особистості з навколишнім світом, а тому ефективність педагогічних умов залежить від того, наскільки вони створюють простір для естетичного переживання та інтерпретації [20]. У цьому контексті критеріями ефективності виступають не лише знання про мистецтво, а й здатність студентів до естетичної взаємодії з культурним середовищем.

З позиції сучасних досліджень з педагогіки мистецтва [79], критерії ефективності повинні відображати триєдність результатів: когнітивний розвиток (знання й уміння аналізувати мистецтво), емоційно-ціннісний розвиток (естетична чутливість, емпатія, інтерес до культурної спадщини) і практичний досвід (участь у творчих проєктах, здатність інтегрувати мистецтво в професійне та соціальне життя) (рис. 2.3). Така структура критеріїв дозволяє уникнути редукціонізму й забезпечує цілісне розуміння педагогічної ефективності.



Рис. 2.3. Критерії формування естетичної культури

Таким чином, теоретичне обґрунтування критеріїв ефективності базується на кількох ключових засадах:

- по-перше, вони мають бути тісно пов'язані з освітніми цілями та відображати їх у вимірюваних параметрах [67];

- по-друге, у сфері мистецької освіти критерії повинні виходити за межі когнітивного оцінювання і включати афективні та практичні результати [25];

- по-третє, врахування середовищного підходу та естетичного досвіду дозволяє сформувати критерії, релевантні реальному культурному контексту [20];

- по-четверте, міжнародні рамкові документи [57] підкреслюють, що ефективність мистецької освіти повинна вимірюватися інтегрально, з акцентом на формуванні компетентності й здатності діяти.

Таким чином, критерії ефективності педагогічних умов і методів формування естетичної культури є не лише індикаторами досягнень студентів, а й засобами забезпечення наукової валідності педагогічного експерименту. Їхня теоретична основа інтегрує класичні педагогічні концепції, сучасні компетентнісні підходи та положення мистецької освіти, що дозволяє розглядати їх як важливий механізм забезпечення якості освітнього процесу у вищій освіті.

Змістові критерії є одними з найважливіших для оцінювання ефективності педагогічних умов і методів, оскільки вони безпосередньо відображають якість знань, уявлень і понять, які студент здобуває у процесі взаємодії з образотворчим мистецтвом. У сфері мистецької освіти йдеться не лише про засвоєння фактологічного матеріалу – дат, імен художників чи стилів – а насамперед про формування цілісного естетичного світогляду, що включає розуміння закономірностей розвитку мистецтва, його ролі в культурі та суспільстві, здатність інтерпретувати художні образи та співвідносити їх із власним досвідом.

У педагогічній традиції наголошується, що змістові критерії відображають глибину та системність знань, які формуються у студентів. Так, класична таксономія Блума підкреслює важливість переходу від базових рівнів знання до складних когнітивних операцій – аналізу, синтезу й оцінювання, які особливо актуальні у роботі з мистецтвом, оскільки вимагають від студентів не лише запам'ятовування інформації, а й критичного її осмислення [10].

Змістові критерії формування естетичної культури передбачають, що студент здатний описувати художній твір, визначати його стильові особливості, розпізнавати культурні коди та розуміти контекст створення. E. Winner та співавт. (2013) у масштабному дослідженні, присвяченому мистецькій освіті, доводять, що систематичне навчання мистецтва сприяє розвитку глибшого розуміння художніх традицій, формуванню спеціалізованого словника для опису мистецьких явищ і здатності до аргументованої інтерпретації [79].

- Змістові критерії також охоплюють уміння розрізняти жанри, стилі й художні техніки. Дослідження L. Hetland та співавт. підкреслюють, що навчання мистецтву формує у студентів специфічні «навички мислення» (*Studio Thinking Framework*), серед яких – уважне спостереження, глибоке дослідження художнього процесу та інтерпретація результатів творчої діяльності [61]. Саме ці навички є змістовими індикаторами сформованості естетичної культури.

Крім того, змістові критерії відображають здатність студента до міжкультурних порівнянь і співставлення. У глобалізованому світі, де мистецтво є засобом культурної комунікації, важливим показником естетичної культури стає розуміння універсальних та унікальних рис мистецьких традицій різних народів. Дослідження UNESCO [71] наголошують, що мистецька освіта повинна формувати у студентів здатність до діалогу культур і критичного осмислення глобальної культурної спадщини, що також має бути включено до змістових критеріїв.

Окреме місце у системі змістових критеріїв посідає здатність до використання мистецьких знань у нових ситуаціях. Згідно з Elliot Eisner [25], саме вміння «трансферу» знань – застосування естетичних категорій і художніх понять поза межами мистецтва, наприклад у професійному чи громадському житті, – свідчить про зрілість естетичної культури.

Таким чином, змістові критерії ефективності педагогічних умов і методів формування естетичної культури можна розглядати як багат шарові. Вони включають когнітивні параметри (знання, розуміння, інтерпретація), культурологічні орієнтири (ідентифікація художніх традицій, міжкультурні зв'язки) та застосування отриманих знань у нових контекстах. Їхня теоретична й практична значущість полягає в тому, що вони дозволяють не лише оцінити рівень засвоєного матеріалу, а й визначити готовність студента бути активним учасником культурного життя, здатним інтегрувати мистецький досвід у ширший простір особистісного й професійного становлення.

Особистісно-діяльнісні критерії оцінювання формування естетичної культури студентів у процесі взаємодії з образотворчим мистецтвом (рис. 2.4) відображають глибинні внутрішні зміни, які виходять за межі простого накопичення знань. Вони стосуються розвитку емоційно-ціннісної сфери, рефлексії, мотивації до творчої діяльності, а також готовності застосовувати набуті естетичні орієнтири в особистісному й соціальному житті.

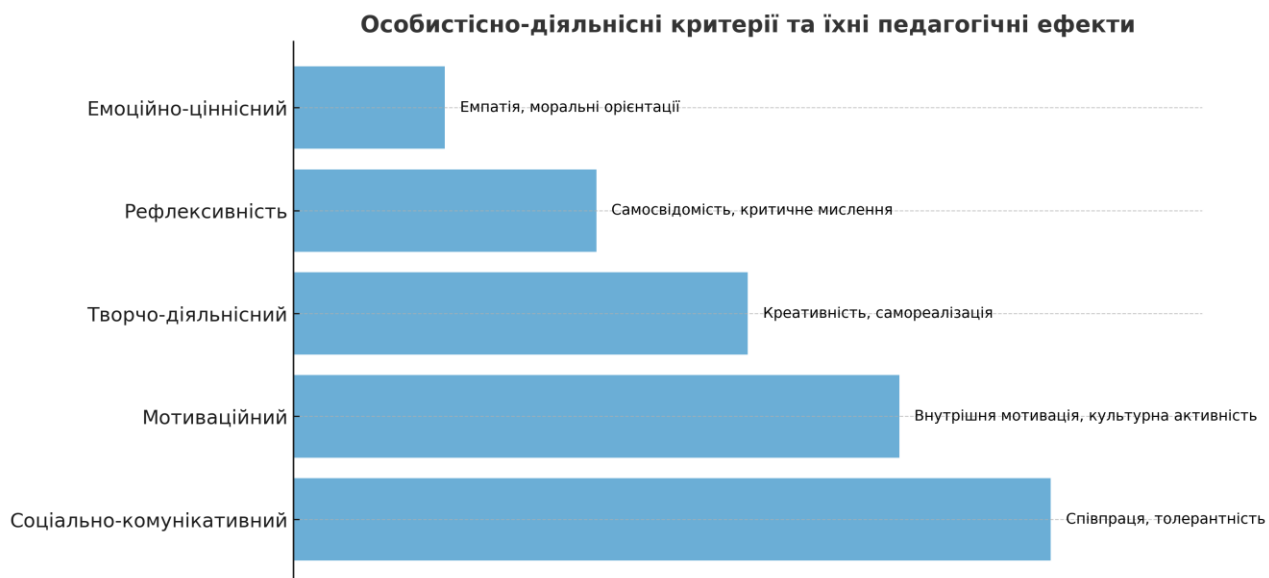


Рис. 2.4. Особистісно-діяльнісні критерії оцінювання формування естетичної культури студентів

Першим і, можливо, найважливішим показником є емоційно-ціннісна чутливість. За J. Dewey [20], естетичний досвід завжди є досвідом переживання, що поєднує когнітивні й емоційні процеси, створюючи цілісність особистісного ставлення до світу. В сучасних дослідженнях підтверджується, що здатність студентів відчувати, співпереживати та емоційно інтерпретувати мистецькі твори напряму пов'язана з їхньою естетичною культурою [46]. Мистецькі практики, зорієнтовані на занурення у візуальні образи, підвищують емпатію та сприяють формуванню морально-етичних орієнтацій.

Другим важливим критерієм є рівень рефлексивності. Здатність до самоаналізу власних естетичних уподобань, оцінювання особистих реакцій на мистецтво та формування власної художньо-ціннісної позиції є ознакою високого рівня особистісного розвитку. За даними досліджень J. Mezirow [43], саме рефлексивне осмислення досвіду (*transformative learning*) сприяє особистісним змінам і виходу за межі рутинного сприйняття, що в контексті мистецької освіти має ключове значення.

Третій вимір стосується активної участі студентів у художньо-творчій діяльності. L. Hetland та співавт. у дослідженні «*Studio Thinking 2*»

наголошують, що залучення до мистецьких практик формує вміння експериментувати, ризикувати, працювати з матеріалом та доводити ідею до завершення [61]. Активність у створенні художніх продуктів стає критерієм сформованості естетичної культури, оскільки відображає не лише знання, а й здатність до творчої самореалізації.

Не менш значущим є й мотиваційний аспект. R.M. Ryan і E.L. Deci у своїй теорії самодетермінації показали, що внутрішня мотивація до діяльності виникає тоді, коли індивід відчуває автономію, компетентність і залученість [53]. У контексті образотворчого мистецтва внутрішня мотивація проявляється у прагненні студента брати участь у творчих заходах, відвідувати виставки, створювати власні твори, тобто переносити естетичний досвід у повсякденне життя.

Особистісно-діяльнісні критерії також охоплюють здатність до соціальної взаємодії в мистецькому середовищі. За даними досліджень UNESCO (2019), колективні мистецькі практики, зокрема групові виставки або арт-проекти, формують соціальні навички, сприяють розвитку співпраці та толерантності до культурного різноманіття [74]. Це свідчить, що ефективність педагогічних умов може визначатися й тим, наскільки студенти готові взаємодіяти з іншими через мистецтво.

Таблиця 2.2

Узагальнення критеріїв ефективності формування естетичної культури студентів

Критерій	Сутність	Наукові орієнтири
Емоційно-ціннісний	Здатність до емпатії, емоційної реакції на мистецтво	[20; 46]
Рефлексивність	Усвідомлення власних естетичних реакцій, формування художньої позиції	[43]
Творчо-діяльнісний	Участь у створенні мистецьких продуктів, здатність до експериментів	[61]

Критерій	Сутність	Наукові орієнтири
Мотиваційний	Внутрішня мотивація до участі у творчості та культурному житті	[53]
Соціально-комунікативний	Здатність до колективної мистецької діяльності, толерантність	[71]

Таким чином, особистісно-діяльнісні критерії дозволяють оцінити не лише те, що студент знає про мистецтво, а й те, як він його переживає, інтегрує у власний життєвий досвід і реалізує через творчість та соціальну взаємодію. Вони демонструють цілісність формування естетичної культури як синтезу когнітивного, емоційного, мотиваційного й діяльнісного вимірів.

Практико-результативні критерії формування естетичної культури студентів у процесі інтеграції образотворчого мистецтва є найбільш «видимим» виміром педагогічної діяльності (рис. 2.5). Вони дозволяють оцінити, як набуті знання, ціннісні орієнтації та емоційні враження трансформуються у конкретну поведінку, продукти діяльності та реальні освітні результати. На відміну від змістових і особистісно-діяльнісних критеріїв, практико-результативні дають можливість педагогові спостерігати безпосередні досягнення студентів у вигляді творчих робіт, участі у культурних подіях чи здатності застосовувати мистецькі компетентності у професійній діяльності.



Рис. 2.5. Практико-діяльнісні критерії оцінювання формування естетичної культури студентів

Одним із ключових показників практико-результативних критеріїв є якість створених студентами мистецьких продуктів. Це можуть бути малюнки, живописні роботи, графіка, інсталяції, мультимедійні проєкти чи навіть цифрові арт-об'єкти. L. Hetland та співавт. у «Studio Thinking 2» наголошують, що здатність студента довести художній задум до завершення, демонструючи вміння працювати з формою, кольором, композицією та стилістикою, є важливим свідченням естетичної зрілості [61].

Практико-результативні критерії проявляються й у готовності студентів долучатися до культурних подій. Дослідження N. Rabkin та E. Hedberg показують, що систематичне включення мистецьких програм у навчальний процес підвищує рівень участі студентів у позааудиторних заходах, зокрема відвідуванні виставок, організації власних проєктів та мистецьких ініціатив [48]. Це підтверджує тезу про те, що ефективність освітніх умов має оцінюватися не лише в академічних межах, а й у ширшому культурному просторі університету та громади.

Ще одним аспектом є здатність застосовувати естетичні знання та вміння у професійній підготовці. E. Eisner підкреслював, що мистецтво формує «образне мислення», яке допомагає в різних сферах діяльності – від педагогіки до менеджменту та науки [24]. Тому практико-результативним критерієм можна вважати інтеграцію мистецьких підходів у дослідницькі чи професійні проєкти студентів.

Не менш важливою є здатність студентів переносити мистецький досвід у повсякденне життя: розвивати естетичне середовище у своїх групах, гуртожитках, брати участь у волонтерських чи соціально значущих арт-проєктах. За звітом OECD «Fostering Students' Creativity and Critical Thinking», саме такі прояви вважаються ключовими доказами того, що мистецька освіта

має сталий вплив на студентів, формуючи їх як активних учасників культурного життя [27].

Практико-результативні критерії мають ту перевагу, що вони піддаються емпіричній перевірці. Це може бути аналіз студентських портфоліо, оцінювання виставкової діяльності, участь у мистецьких конкурсах чи дослідження впливу мистецької освіти на академічні успіхи. E. Winner та M. Cooper [78] зазначають, що мистецтво може мати крос-дисциплінарний ефект, зокрема позитивно впливати на розвиток навичок у гуманітарних та соціальних науках.

Таблиця 2.3

Практико-результативні критерії оцінювання ефективності формування естетичної культури студентів

Критерій	Сутність	Приклади прояву	Джерела
Творчі продукти	Якість художніх робіт, завершеність задуму	Картини, інсталяції, мультимедійні проєкти	[61]
Участь у культурному житті	Активність у позааудиторних мистецьких практиках	Виставки, студентські арт-фестивалі	[48]
Інтеграція у професійну сферу	Використання мистецьких навичок у навчанні та роботі	Проєкти, що поєднують мистецтво й професію	[23]
Соціально-поведінковий результат	Включеність у соціальні й культурні ініціативи	Волонтерські арт-проєкти, культурна діяльність	[27]

Підсумовуючи цю частину кваліфікаційної роботи, зазначимо, з допомогою різних критеріїв існує реальна змога оцінити рівень ефективності

інтеграції образотворчого мистецтва в освітній процес як чинника створення доданої освітньої вартості.

РОЗДІЛ 3

РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

3.1. Методологія дослідження

Методологія магістерського дослідження теми *«Педагогічний потенціал образотворчого мистецтва у формуванні естетичної культури студентів закладів вищої освіти»* ґрунтується на поєднанні теоретико-аналітичних і емпіричних підходів. Вона покликана забезпечити цілісне вивчення процесу розвитку естетичної культури студентів, його критеріїв, показників і педагогічних умов, а також оцінку результатів впровадження різних форм інтеграції образотворчого мистецтва в освітнє середовище.

У фокусі дослідження перебуває естетична культура як інтегральна характеристика особистості, яка поєднує знання, цінності, установки, досвід творчої діяльності та здатність до естетичного сприйняття світу. Методологія орієнтована на розкриття взаємозв'язків між педагогічними умовами, методами інтеграції мистецтва та рівнем сформованості естетичної культури студентів.

Мета та завдання емпіричної частини

Метою емпіричного дослідження є виявлення рівня сформованості естетичної культури студентів закладів вищої освіти та оцінка ефективності педагогічних умов її формування засобами образотворчого мистецтва.

Завданнями є:

- визначити критерії та показники естетичної культури (змістові, особистісно-діяльнісні, практико-результативні);
- розробити та апробувати інструмент для збору емпіричних даних;
- провести анкетування студентів і викладачів;
- здійснити кількісно-якісний аналіз отриманих результатів;
- виявити тенденції й проблеми розвитку естетичної культури.

Теоретико-методологічна основа

Дослідження спирається на класичні та сучасні підходи до вивчення мистецької освіти та естетичного виховання. Е. Eisner наголошував, що мистецтво формує особливий спосіб мислення – образне й критичне одночасно, що сприяє розвитку здатності бачити світ у багатовимірності [25]. Е. Winner та співавт. [78] у звіті OECD також показали, що мистецька освіта безпосередньо корелює з формуванням культурної ідентичності та соціальної залученості.

Методологічно наша робота поєднує елементи системного, компетентнісного й культурологічного підходів. Системний підхід дозволяє досліджувати естетичну культуру як цілісне утворення. Компетентнісний – визначати її структурні компоненти й оцінювати сформованість. Культурологічний – розглядати мистецтво як феномен, що виконує виховну й комунікативну функції в суспільстві.

Методи дослідження

1. Теоретичні методи: аналіз і синтез наукової літератури, порівняння педагогічних концепцій, узагальнення й систематизація підходів до визначення сутності та структури естетичної культури.
2. Емпіричні методи: анкетування, опитування, спостереження за навчально-виховним процесом, аналіз творчих робіт студентів.
3. Методи кількісної та якісної обробки даних: статистичний аналіз результатів анкетування, якісна інтерпретація відкритих відповідей студентів.

Критерії та показники

Для оцінювання рівня сформованості естетичної культури у студентів використовуються три групи критеріїв:

- Змістові: системність мистецьких знань, здатність до інтерпретації художніх явищ, міжкультурна обізнаність.
- Особистісно-діяльнісні: емоційна чутливість, творча активність, рефлексивність, мотивація до мистецької діяльності.

- Практико-результативні: якість власних творчих робіт, участь у культурному житті, здатність інтегрувати мистецтво у професійну діяльність.

Ці критерії дозволяють оцінити як когнітивний, так і ціннісно-діяльнісний аспекти естетичної культури.

Характеристика вибірки

Дослідження доцільно провести серед студентів гуманітарних і педагогічних спеціальностей, а також серед викладачів, які інтегрують мистецтво у свої дисципліни. Оптимальний обсяг вибірки – 80–100 студентів та 10–15 викладачів, що дозволить отримати достатньо даних для якісного й кількісного аналізу.

Інструмент дослідження

Основним інструментом є анкета-опитувальник, розроблена на основі визначених критеріїв. Вона містить як закриті (шкальні) питання, так і відкриті, які дозволяють виявити глибину індивідуальних суджень. Запитання згруповано у три блоки:

1. Знання та розуміння мистецтва (змістові критерії).
2. Особистісне ставлення та досвід (особистісно-діяльнісні критерії).
3. Практичні дії та результати (практико-результативні критерії).

Використовується 5-бальна шкала Лайкерта (від «повністю не згоден» до «повністю згоден») для кількісної оцінки, а також відкриті питання для якісного аналізу.

Обробка результатів

Таблиця 3.1

Оцінювання відповідей за шкалою Лайкерта

Варіант відповіді	Бал	Інтерпретація
Повністю не згоден	1	Респондент категорично заперечує твердження, відсутність ознаки

Варіант відповіді	Бал	Інтерпретація
Скоріше не згоден	2	Ознака проявляється дуже рідко або частково
Важко відповісти / Частково згоден	3	Нейтральна позиція, нестійкий прояв
Скоріше згоден	4	Ознака проявляється у більшості випадків
Повністю згоден	5	Ознака стійко виражена, повна відповідність твердженню

Таблиця 3.2

Максимальні значення балів за блоками

Блок анкети	Кількість питань	Мінімум балів	Максимум балів
Блок 1. Знання та розуміння мистецтва (змістові критерії)	3	3	15
Блок 2. Особистісне ставлення та досвід (особистісно-діяльнісні критерії)	3	3	15
Блок 3. Практичні дії та результати (практико-результативні критерії)	3	3	15
Загальний результат	9	9	45

Таблиця 3.3

Рівні сформованості естетичної культури

Діапазон балів	Рівень	Характеристика
9–20	Низький	Фрагментарні мистецькі знання, слабка естетична чутливість, відсутність системної мотивації та практичної участі
21–33	Середній	Наявні базові знання, окремі прояви естетичного сприйняття, участь у культурному житті епізодична, потенціал до розвитку
34–45	Високий	Системність знань, стійка мотивація, виражена творча активність, участь у мистецькому житті та інтеграція мистецтва в професійну діяльність

Отже, методологія дослідження передбачає поєднання системного аналізу педагогічних умов і емпіричної перевірки рівня розвитку естетичної культури у студентів. Використання анкети-опитувальника дозволяє не лише кількісно виміряти результати, а й якісно інтерпретувати індивідуальні відповіді. Це забезпечує комплексність підходу й дозволяє зробити достовірні висновки щодо педагогічного потенціалу образотворчого мистецтва.

3.2. Результати дослідження

Метою емпіричного дослідження було виявлення рівня сформованості естетичної культури у студентів різних курсів закладу вищої освіти. Для цього було використано анкету-опитувальник, розроблену на основі змістових, особистісно-діяльнісних та практико-результативних критеріїв. У дослідженні взяли участь 30 осіб: 15 студентів першого курсу та 15 студентів третього курсу спеціальності «Освітні, педагогічні науки».

Результати першого курсу

Опитування студентів першого курсу показало, що більшість респондентів перебувають на середньому рівні сформованості естетичної культури. Загальний бал коливався у діапазоні 18–29, що засвідчує фрагментарність знань та несистемність мистецького досвіду.

- **Змістові критерії.** Студенти першого курсу виявляли базові знання з історії мистецтва, проте часто плутали стилі та імена митців, їхнє розуміння мистецьких процесів було поверховим.
- **Особистісно-діяльнісні критерії.** Участь у мистецьких заходах для більшості була епізодичною. Лише третина студентів заявила про системний інтерес до мистецтва, тимчасом як інші виявляли пасивне ставлення або орієнтацію на навчальні вимоги.

- Практико-результативні критерії. Творчі роботи студентів мали переважно репродуктивний характер, демонструючи вміння копіювати відомі зразки, але не відображали індивідуального стилю.

Таким чином, студенти першого курсу продемонстрували базовий рівень естетичної культури, що зумовлений відсутністю достатнього досвіду занурення у мистецьке середовище.

Результати третього курсу

На третьому курсі результати виявили суттєве поліпшення за всіма критеріями. Загальні бали учасників переважно перебували в діапазоні 30–42, що відповідає високому рівню естетичної культури.

- Змістові критерії. Студенти впевнено розрізняли художні стилі, знали ключових представників і могли пояснити їхній внесок у культуру. Відповіді часто супроводжувалися прикладами з власного мистецького досвіду (відвідування виставок, робота над творчими проектами).
- Особистісно-діяльнісні критерії. Третій курс продемонстрував зростання інтересу до мистецтва: більшість студентів регулярно беруть участь у виставках, культурних подіях університету та міста, активно використовують мистецтво як засіб самовираження.
- Практико-результативні критерії. Роботи студентів вирізнялися більшою оригінальністю, креативністю, спробами власних інтерпретацій. Також виявлено тенденцію інтегрувати мистецькі підходи у педагогічну діяльність (наприклад, використання візуалізацій, графічних схем, ілюстрацій у майбутній практиці).

Таким чином, студенти третього курсу перебувають на високому рівні сформованості естетичної культури, демонструючи не лише зростання знань, а й поглиблену ціннісну орієнтацію та практичну активність.

Критерії	1 курс (15 осіб)	3 курс (15 осіб)
Змістові	2,4	4,1

Особистісно-діяльнісні	2,6	4,2
Практико-результативні	2,3	4
Загальний рівень	2,4	4,1

Результати дослідження засвідчують динаміку розвитку естетичної культури у студентів протягом навчання:

- від фрагментарних знань і несистемної активності на першому курсі – до системності знань і практичного застосування на третьому;
- від епізодичної участі у культурних заходах – до стійкої залученості та інтеграції мистецтва у навчальну й професійну діяльність;
- від репродуктивної творчості – до креативності й самовираження.

Позитивні зрушення підтверджують ефективність педагогічних умов та методів інтеграції образотворчого мистецтва у навчальний процес, а також актуальність послідовної мистецької освіти у вищій освіті.

Заходи, що сприяли розвитку естетичної культури студентів немистецьких спеціальностей.

1. Інтеграція мистецького компонента у загальноосвітні дисципліни

Студенти 3 курсу мали можливість знайомитися з мистецтвом не лише в межах спецкурсів, а й через інтегровані завдання з гуманітарних і соціально-економічних предметів. Викладачі застосовували візуальні матеріали (репродукції картин, графіку, інфографіку на основі художніх творів) як ілюстрації до історичних, культурологічних чи педагогічних тем. Це сприяло формуванню більш глибокого міждисциплінарного розуміння.

2. Використання образотворчого мистецтва як інструмента рефлексії

У процесі вивчення професійних дисциплін студентів заохочували до творчих завдань – створення плакатів, постерів, інфографік, що дозволяло не лише закріплювати навчальний матеріал, а й розвивати естетичне бачення. Такі завдання на першому курсі мали переважно формальний характер, але на

третьому курсі стали більш креативними й відображали власні інтерпретації студентів.

3. Позаавдиторні культурні активності

Немистецькі спеціальності активно залучали студентів до культурного життя університету та міста:

- відвідування виставок у музеях та галереях;
- участь у студентських ініціативах (фотовиставки, арт-флешмоби, проекти з візуалізації соціальних проблем);
- проведення дискусійних клубів із переглядом та обговоренням мистецьких матеріалів.

Ці заходи формували досвід естетичного спілкування та підсилювали емоційно-ціннісну складову навчання.

4. Використання мистецтва в професійно орієнтованих завданнях

Для студентів немистецьких спеціальностей важливою стала можливість інтеграції мистецтва у майбутню професійну діяльність. Наприклад:

- студенти педагогічних спеціальностей застосовували художні образи у сценаріях занять, інтегруючи мистецтво як виховний ресурс;
- студенти соціально-гуманітарних напрямів використовували візуальні матеріали для аналізу соціальних процесів;
- майбутні фахівці технічних спеціальностей залучалися до створення дизайн-рішень (наприклад, оформлення студентських проєктів).

5. Формування естетичної рефлексії та комунікації

Важливим компонентом стало навчання студентів умінню аналізувати власне ставлення до мистецтва та обговорювати його у групових дискусіях. Це сприяло розвитку рефлексивності, толерантності до різних естетичних смаків і здатності до конструктивного діалогу.

Перехід від першого до третього курсу показав чітку динаміку:

- від епізодичного та формального використання мистецтва у навчальному процесі на першому курсі до усвідомленої інтеграції образотворчих ресурсів у професійно-орієнтовані завдання на третьому;
- від пасивного сприйняття мистецтва до активної участі в культурних проєктах і творчих ініціативах;
- від репродуктивної діяльності до креативного використання мистецьких образів для пояснення навчальних і соціальних явищ.

Це доводить, що навіть для немистецьких спеціальностей образотворче мистецтво має значний виховний і розвивальний потенціал, допомагаючи студентам формувати естетичну культуру як складову загальної професійної компетентності.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження підтвердило актуальність і доцільність вивчення педагогічного потенціалу образотворчого мистецтва у формуванні естетичної культури студентів закладів вищої освіти. Обрана тема виявилася значущою не лише з точки зору сучасної педагогічної науки, а й у практичному вимірі, оскільки вона торкається потреб студентської молоді у розвитку цілісної культурної й духовної ідентичності в умовах соціальних трансформацій, інтенсивного розвитку інформаційного суспільства та воєнних викликів сьогодення.

У вступній частині роботи було сформульовано мету – теоретично обґрунтувати й емпірично перевірити педагогічний потенціал образотворчого мистецтва у формуванні естетичної культури студентів, а також визначити умови, форми та методи його ефективної реалізації. Поставлені завдання дозволили поетапно рухатися від аналізу наукових підходів до створення й апробації практичних інструментів оцінювання та розвитку естетичної культури.

У першому розділі було здійснено комплексний огляд вітчизняних і зарубіжних досліджень з проблеми естетичного виховання та розвитку естетичної культури у вищій школі. Встановлено, що естетичне виховання має глибокі історико-педагогічні корені – від ідей Й. Ф. Шиллера, Г. Гегеля та Дж. Д'юї до сучасних підходів ЮНЕСКО та ОЕСР, які підкреслюють значення мистецтва для розвитку креативного й критичного мислення. У результаті аналізу було з'ясовано, що більшість сучасних концепцій сходяться у трактуванні естетичної культури як інтегративної особистісної якості, яка охоплює когнітивний, емоційний, ціннісний і діяльнісний компоненти.

На основі вивчення теоретичних джерел було уточнено поняття «естетична культура студентів». Вона розглядається як цілісне особистісне

утворення, що включає здатність до естетичного сприйняття й оцінки мистецьких явищ, наявність відповідних знань, емоційної чутливості, сформованих ціннісних орієнтацій та готовності до творчої самореалізації. Виокремлено структурні компоненти естетичної культури: когнітивний (система знань про мистецтво), емоційно-ціннісний (естетичні переживання, смакові орієнтації), діяльнісний (участь у художній творчості, застосування мистецтва в освіті та житті), рефлексивний (здатність аналізувати й осмислювати мистецький досвід).

У другому розділі було обґрунтовано, що образотворче мистецтво має унікальний педагогічний потенціал, який реалізується у пізнавальній, виховній, комунікативній, рефлексивній та творчій функціях. Визначено, що системне використання мистецтва у вищій школі дозволяє не лише розширювати знання студентів, а й формувати у них здатність до інтерпретації візуальних образів, виховувати емоційну чутливість, сприяти розвитку креативності та комунікації. Запропоновані форми (лекції з використанням візуальних матеріалів, семінари-дискусії, майстер-класи, арт-проекти, музейні відвідування) та методи (метод візуального аналізу, арт-терапевтичні практики, інтеграція з цифровими технологіями) показали прикладні можливості реалізації цього потенціалу.

У дослідженні було обґрунтовано критерії (змістові, особистісно-діяльнісні, практико-результативні) та відповідні показники, що дозволили побудувати інструментарій для діагностики. Це створило основу для анкетування та подальшого аналізу результатів.

У третьому розділі здійснено аналіз опитування 30 студентів (15 першокурсників і 15 третьокурсників). Результати показали суттєву різницю між групами: якщо першокурсники перебували переважно на середньому рівні, то студенти третього курсу продемонстрували високі показники за всіма критеріями. Було зафіксовано зростання системності знань, стійкості мотивації

до мистецької діяльності, активної участі в культурному житті університету та креативності у творчих завданнях.

Перший розділ показав, що проблема естетичного виховання у вищій освіті є науково обґрунтованою та актуальною, а її теоретичне осмислення потребує міждисциплінарного підходу.

Другий розділ довів, що образотворче мистецтво володіє значним педагогічним потенціалом і може стати дієвим засобом формування естетичної культури студентів, якщо воно інтегроване в освітнє середовище.

Третій розділ засвідчив ефективність запропонованих умов і методів, продемонструвавши позитивну динаміку розвитку естетичної культури у студентів різних курсів.

Мета дослідження була досягнута, оскільки вдалося як теоретично обґрунтувати, так і практично перевірити педагогічний потенціал образотворчого мистецтва у формуванні естетичної культури студентів. Усі завдання виконані: від аналізу літератури та уточнення понять – до проведення емпіричного дослідження й формулювання практичних рекомендацій.

Наукова новизна дослідження полягає в:

- уточненні поняття «естетична культура студентів» у контексті немистецьких спеціальностей;
- визначенні структури її компонентів і критеріїв діагностики;
- концептуалізації педагогічного потенціалу образотворчого мистецтва як інтегративного ресурсу університетської освіти;
- розробці авторського інструментарію (анкета-опитувальник) для вимірювання рівня естетичної культури студентів.

Практична значущість

Практична значущість дослідження полягає у можливості безпосереднього застосування його результатів у діяльності викладачів університетів. Запропоновані критерії, методи та педагогічні умови можуть

бути використані для удосконалення освітнього процесу, підготовки методичних рекомендацій, організації культурно-мистецьких проєктів і підвищення ефективності формування естетичної культури студентів.

Таким чином, результати виконаної роботи підтвердили, що образотворче мистецтво є важливим ресурсом для виховання естетично чутливої, креативної та культурно зрілої молоді і його педагогічний потенціал повинен бути цілеспрямовано інтегрований у сучасну практику вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments / H. Leder et al. *British Journal of Psychology*. 2004. Vol. 95, no. 4. P. 489–508. URL: <https://doi.org/10.1348/0007126042369811> (date of access: 28.09.2025).
2. Aesthetics of the Everyday (Stanford Encyclopedia of Philosophy). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/aesthetics-of-everyday> (date of access: 28.09.2025).
3. Albert C. N., Mihai M., Mudure-Iacob I. Visual Thinking Strategies—Theory and Applied Areas of Insertion. *Sustainability*. 2022. Vol. 14, no. 12. P. 7195. URL: <https://doi.org/10.3390/su14127195> (date of access: 30.09.2025).
4. Aleem H., Correa-Herran I., Grzywacz N. M. A Theoretical Framework for How We Learn Aesthetic Values. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2020. Vol. 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.00345> (date of access: 28.09.2025).
5. Arts Integration Frameworks, Research Practice. A Literature Review / G. Burnaford et al. 2017. 59 p. URL: https://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Arts-Integration-Frameworks-Research-Practice_A-Literature-Review.pdf.
6. Bates A. W. 6.2 What is a learning environment?. *British Columbia/Yukon Open Authoring Platform – Open Textbooks Adapted and Created by B.C. and Yukon Faculty*. URL: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m/chapter/5-2-what-is-a-learning-environment> (date of access: 30.09.2025).
7. Bates A. W. Teaching in a Digital Age - Second Edition. British Columbia/Yukon Open Authoring Platform, 2019.
8. Belluigi D. “It’s Just Such a Strange Tension”: Discourses of Authenticity in the Creative Arts in Higher Education. *International Journal of*

Education Through Art. 2020. Vol. 21, no. 5.

URL: https://www.researchgate.net/publication/339474082_Belluigi_D_Z_2020_It's_Just_Such_a_Strange_Tension_Discourses_of_Authenticity_in_the_Creative_Arts_in_Higher_Education_International_Journal_of_Education_Through_Art_215_1.

9. Belluigi D. Z. Exploring the discourses around 'creativity' and 'critical thinking' in a South African creative arts curriculum. *Studies in Higher Education*. 2009. Vol. 34, no. 6. P. 699–717.

URL: <https://doi.org/10.1080/03075070802644911> (date of access: 01.10.2025).

10. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. [S.l.] : Longman, 1956.

URL: [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives,%20Handbook%201_%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20\(1956\).pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives,%20Handbook%201_%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20(1956).pdf).

11. Bourdieu P. Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. *Journal of Economic Sociology*. 2005. Vol. 6, no. 3. P. 25–48.

URL: <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2005-3-25-48> (date of access: 28.09.2025).

12. Brown M. Learning Spaces. *EDUCAUSE*.

URL: <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/learning-spaces>.

13. Bruce M. Mackh Ph.D. Surveying the Landscape : Arts Integration at Research Universities: A Review of Best Practices and Challenges for Arts Integration in Higher Education. Michigan Publishing Services, 2015. 166 p.

14. Chatterjee A., Vartanian O. Neuroaesthetics. *Trends in Cognitive Sciences*. 2014. Vol. 18, no. 7. P. 370–375.

URL: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.03.003> (date of access: 28.09.2025).

15. Clift S. Fancourt, D. and Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. *Nordic*

Journal of Arts, Culture and Health. 2020. Vol. 2, no. 01. P. 77–83.
URL: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-7913-2020-01-08> (date of access: 29.09.2025).

16. Closs L., Mahat M., Imms W. Learning environments' influence on students' learning experience in an Australian Faculty of Business and Economics. *Learning Environments Research*. 2021.
URL: <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09361-2> (date of access: 30.09.2025).

17. Construction of a Cultural Education Model for College Aesthetic Education from the Perspective of Three Comprehensive Education. *Transactions on Comparative Education*. 2024. Vol. 6, no. 4.
URL: <https://doi.org/10.23977/trance.2024.060405> (date of access: 28.09.2025).

18. D'Olimpio L. DEFENDING AESTHETIC EDUCATION. *British Journal of Educational Studies*. 2021. P. 1–17.
URL: <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1960267> (date of access: 28.09.2025).

19. Developing and implementing the four-dimensional aesthetic education framework in elementary education / M. Yang et al. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1601869> (date of access: 28.09.2025).

20. Dewey J. Art as experience. New York : Putnam, 1934. 355 p. URL : <https://ia902908.us.archive.org/28/items/deweyjohnartasanexperience/DEWEY%20John,%20Art%20as%20an%20Experience%22.pdf>

21. Duchak O. Visual Literacy in Educational Practice. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*. 2014. Vol. 6, no. 2.
URL: <https://doi.org/10.2478/cphpj-2014-0017> (date of access: 01.10.2025).

22. Efland A. D. History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts. Teachers College Press, 1989. 320 p.

23. Eisner E. Commentary: What Education Can Learn From the Arts. *LEARNing Landscapes*. 2008. Vol. 2, no. 1. P. 23–30. URL: <https://doi.org/10.36510/learnland.v2i1.271> (date of access: 28.09.2025).
24. Eisner E. W. Arts and the Creation of Mind. Yale University Press, 2008. 288 p.
25. Eisner E. W. The Arts and the Creation of Mind. *Language Arts*. 2003. Vol. 80, no. 5. P. 340–344. URL: <https://doi.org/10.58680/la2003322> (date of access: 30.09.2025).
26. Evaluation of Study of Research Methodology Courses (Implementation of Ralph W. Tyler's Goal-Oriented Model Program Evaluation) / F. Fauzobihi et al. *Jurnal Ilmiah Mandala Education*. 2022. Vol. 8, no. 2. URL: <https://doi.org/10.36312/jime.v8i2.3267> (date of access: 30.09.2025).
27. Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. *OECD*. URL: https://www.oecd.org/en/publications/2019/10/fostering-students-creativity-and-critical-thinking_3ffa73e4.html.
28. Freedman M. Art and Discipline of Strategic Leadership. McGraw-Hill Education, 2004. 240 p.
29. González-Zamar M. D., Abad-Segura E., Ademar Ferreyra H. Visual Arts Education literacy in university contexts. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*. 2023. No. 19. P. 170–186. URL: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5735> (date of access: 01.10.2025).
30. Greene M. Landscapes of Learning. Teachers College Press, 2018. 272 p.
31. Guyotte K. Aesthetic Movements of a Social Imagination: Refusing Stasis and Educating Relationally/Critically/Responsibly. *Critical Questions in Education*. 2018. Vol. 9, no. 1. P. 62–73. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172312.pdf>.

32. Hailey D., Miller A., Yenawine P. Understanding Visual Literacy: The Visual Thinking Strategies Approach. *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy*. Cham, 2015. P. 49–73. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5_3 (date of access: 28.09.2025).
33. Housen A. Methods for Assessing Transfer from an Art-Viewing Program. 2001. 58 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457186.pdf>.
34. Housen A. What Is beyond, or before, the Lecture Tour? A Study of Aesthetic Modes of Understanding. *Art Education*. 1980. Vol. 33, no. 1. P. 16. URL: <https://doi.org/10.2307/3192394> (date of access: 28.09.2025).
35. Humboldtian model of higher education. *Truth&Logos*. URL: <https://norseforcenewsreal.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/humboldtian-model-of-higher-education.pdf> (date of access: 28.09.2025).
36. Implementation of the Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education, outcome document of the Second World Conference on Arts Education. *UNESCO*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189611?posInSet=1&queryId=442c19c8-390e-446a-a546-d83f8f4fcd1b>
37. Jamieson, P., Dane, J.E., & Lippman, P.C. (2005). Moving beyond the classroom: Accommodating the changing pedagogy of higher education.
38. Kędra J., Źakevičiūtė R. Visual literacy practices in higher education: what, why and how?. *Journal of Visual Literacy*. 2019. Vol. 38, no. 1-2. P. 1–7. URL: <https://doi.org/10.1080/1051144x.2019.1580438> (date of access: 28.09.2025).
39. Learning Environments Evaluation Programme (LEEP). OECD, 2017. 16 p. URL: https://gpseducation.oecd.org/Content/ProjectsMaterial/LEEP_Brochure_OECD.pdf.

40. Learning Environments. *Welcome to the University at Buffalo - University at Buffalo.*

URL: <https://www.buffalo.edu/catt/teach/develop/teach/learning-environments.html> (date of access: 30.09.2025).

41. Maldonado López B., Ledesma Chaves P., Gil Cordero E. Visual thinking and cooperative learning in higher education: HOW does its implementation affect marketing and management disciplines after COVID-19?. *The International Journal of Management Education*. 2023. Vol. 21, no. 2. P. 100797.

URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100797> (date of access: 30.09.2025).

42. McMaster S. Visual Literacy and Art Education: Review of the Literature. 2015.

URL: https://www.researchgate.net/publication/280319601_Visual_Literacy_and_Art_Education_Review_of_the_Literature.

43. Mezirow J. Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 1997. Vol. 1997, no. 74. P. 5–12.

URL: <https://doi.org/10.1002/ace.7401> (date of access: 01.10.2025).

44. Milara I., Orduña M. Possibilities and challenges of STEAM pedagogies.

URL: <https://arxiv.org/pdf/2408.15282>.

45. Møller-Skau M. Exploring student teachers' aesthetic learning processes. *Teaching Education*. 2023. P. 1–16.

URL: <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2278802> (date of access: 28.09.2025).

46. Move me, astonish me... delight my eyes and brain: The Vienna Integrated Model of top-down and bottom-up processes in Art Perception (VIMAP) and corresponding affective, evaluative, and neurophysiological correlates / M. Pelowski et al. *Physics of Life Reviews*. 2017. Vol. 21. P. 80–125.

URL: <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2017.02.003> (date of access: 01.10.2025).

47. Nussbaum M. C. Not for Profit. Princeton University Press, 2010. 176 p.

48. Rabkin N., Hedberg E. Arts education in America: What the declines mean for arts participation. Washington, DC : National Endowment for the Arts, 2011.
49. Rancière J. L'inconscient esthétique. Galilée, 2001. 77 p.
50. Reber R., Schwarz N., Winkielman P. Processing Fluency and Aesthetic Pleasure: Is Beauty in the Perceiver's Processing Experience?. *Personality and Social Psychology Review*. 2004. Vol. 8, no. 4. P. 364–382. URL: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0804_3 (date of access: 28.09.2025).
51. Research and Resources - Visual Thinking Strategies. VTS. URL: <https://vtshome.org/research> (date of access: 28.09.2025).
52. Review education policies. *OECD*. URL: <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies>.
53. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55, no. 1. P. 68–78. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68> (date of access: 01.10.2025).
54. Schaper E. On the Aesthetic Education of Man. In a Series of Letters, by Friedrich Schiller. *Journal of the British Society for Phenomenology*. 1970. Vol. 1, no. 1. P. 92–93. URL: <https://doi.org/10.1080/00071773.1970.11006108> (date of access: 28.09.2025).
55. Schiller J. Letters Upon The Aesthetic Education of Man. *The Open Space of Democracy*. URL: <https://openspaceofdemocracy.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/letters-on-the-aesthetic-education-of-man.pdf> (date of access: 28.09.2025).
56. Scriven M. Evaluation Thesaurus. SAGE Publications, Incorporated, 2012.
57. Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. *UNESCO*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>.

58. Shusterman R. Somaesthetics: A Disciplinary Proposal. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. 1999. Vol. 57, no. 3. P. 299. URL: <https://doi.org/10.2307/432196> (date of access: 28.09.2025).

59. Stages of Aesthetic Development by Abigail Housen. *Lessons in Learning: Dewey Dilemmas and Other Educational Conundrums*. URL: <https://emily-lessonslearning.blogspot.com/2009/08/stages-of-aesthetic-development-by.html> (date of access: 28.09.2025).

60. Strange C. C., Banning J. H. *Designing for Learning: Creating Campus Environments for Student Success*. Wiley & Sons, Incorporated, John, 2015. 368 p.

61. Studio thinking: The real benefits of arts education / ed. by Hetland L. 1953, Teachers College (New York, N.Y.). New York : Teachers College, Columbia University, 2007.

62. The 5 Key Elements of Aesthetic Experience. *Psychology Today*. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/science-of-choice/202203/the-5-key-elements-of-aesthetic-experience> (date of access: 28.09.2025).

63. The Concept of the Aesthetic (Stanford Encyclopedia of Philosophy). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/aesthetic-concept> (date of access: 28.09.2025).

64. The Cultural Art Aesthetic Behavior of Entrepreneurship Education for College Students in the Characteristics of Film and Television Media / W. Sun et al. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880649> (date of access: 28.09.2025).

65. THE EMANCIPATED SPECTATOR. *Artforum*. URL: <https://www.artforum.com/features/the-emancipated-spectator-175248> (date of access: 28.09.2025).

66. Thyren D., Bojner Horwitz E. Lessons Used for Millennia Must Not Be Lost—Adding Values to Higher Educational Programs through Arts and Aesthetics: A

Literature Study. *Advances in Historical Studies*. 2022. Vol. 11, no. 04. P. 169–179. URL: <https://doi.org/10.4236/ahs.2022.114014> (date of access: 28.09.2025).

67. Tyler C. W., Likova L. T. The Role of the Visual Arts in the Enhancing the Learning Process. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2012. Vol. 6. URL: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00008> (date of access: 28.09.2025).

68. Tyler R. W. Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press, 1971.

69. Ülger K. The effects of visual arts education upon literacy. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi (UGSEAD)*. 2020. Vol. 3, no. 2. P. 1–13.

URL: https://www.researchgate.net/publication/348064711_The_Effects_of_Visual_Arts_Education_upon_Literacy.

70. van Leeuwen J. E. P., Crutch S. J., Warren J. D. Thinking eyes: visual thinking strategies and the social brain. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1222608> (date of access: 30.09.2025).

71. Venkatesh V., Ruprecht L., Ferede M. Arts education: an investment in quality learning. *UNESCO*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-e114cb6e-5338-4b51-9962-7f3b9f2ccd91>.

72. Visual Literacy in Practice: Use of Images in Students' Academic Work / K. Matusiak et al. *College & Research Libraries*. 2019. Vol. 80, no. 1. P. 123–139. URL: <https://doi.org/10.5860/crl.80.1.123> (date of access: 01.10.2025).

73. Visual Thinking Strategies in medical education: a systematic review / A. R. Cerqueira et al. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04470-3> (date of access: 30.09.2025).

74. Welcoming Diversity in the Learning Environment: Teachers' Handbook for Inclusive Education. UNESCO, 2022. 214 p. URL: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-02/2022_UNESCO_Welcoming-diversity-in-the-learning-environment_EN_.pdf.

75. What are aesthetic emotions? / W. Menninghaus et al. *Psychological Review*. 2019. Vol. 126, no. 2. P. 171–195. URL: <https://doi.org/10.1037/rev0000135> (date of access: 29.09.2025).

76. What is “Aesthetics”? *Routledge*. URL: <https://blog.routledge.com/humanities-and-media-arts/understanding-aesthetics>.

77. What is VTS? – The Thinking Eye. *The Thinking Eye*. URL: <https://www.thinkingeye.org/what-is-vts> (date of access: 30.09.2025).

78. Winner E., Cooper M. Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement. *Journal of Aesthetic Education*. 2000. Vol. 34, no. 3/4. P. 11. URL: <https://doi.org/10.2307/3333637> (date of access: 01.10.2025).

79. Winner E., Goldstein T., Vincent-Lancrin S. Art for Art’s Sake? The impact of arts education. OECD, 2013. 270 p. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2013/06/art-for-art-s-sake_g1g21e09/9789264180789-en.pdf.

80. Yang L., Yin X. Analysis of the Aesthetic Characteristics of College Students in the Age of Digital Art and Visualization in History Education. *Herança*. 2024. Vol. 7, no. 3. P. 53–67. URL: <https://doi.org/10.52152/heranca.v7i3.800> (date of access: 28.09.2025).

81. Ye L., Li Y., Zhang N. The impact of aesthetic education on university students’ psychological wellbeing: exploring mediating and moderating effects. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1515671> (date of access: 28.09.2025).

82. Yenawine P. Visual Art and Student-Centered Discussions. *Theory Into Practice*. 1998. Vol. 37, no. 4. P. 314–321. URL: <https://doi.org/10.1080/00405849809543821> (date of access: 29.09.2025).

83. Yenawine P., Miller A. Visual Thinking, Images, and Learning in College. *About Campus*. 2014. Vol. 19, no. 4. P. 2–8. URL: <https://doi.org/10.1002/abc.21162> (date of access: 29.09.2025).

84. Купчак Т., Смолінська О. Інтеграція ресурсів музейної педагогіки у навчання історії української культури в закладі вищої освіти. *Вісник науки та освіти*. 2025. Т. 8, № 38. 1400–1417. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8\(38\)-1400-1417](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)-1400-1417) (дата звернення: 02.09.2025).

85. Смолінська, О. Є. Теоретико-методологічні основи організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України : монографія / Олеся Євгенівна Смолінська; [за науковою редакцією проф. Г. П. Васяновича]. Дрогобич, 2014. 362 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета-опитувальник

Дослідження: Розвиток естетичної культури студентів ЗВО засобами образотворчого мистецтва

Блок 1. Знання та розуміння мистецтва

1. Я можу пояснити основні художні стилі (бароко, класицизм, модернізм тощо).

1	2	3	4	5
Повністю не згоден (-на)	Скоріше не згоден (-на)	Важко відповісти	Скоріше згоден (-на)	Повністю згоден (-на)

2. Я здатний(а) інтерпретувати художні твори й висловлювати власну оцінку.

1	2	3	4	5
Повністю не згоден (-на)	Скоріше не згоден (-на)	Важко відповісти	Скоріше згоден (-на)	Повністю згоден (-на)

3. Мені відомі основні митці та їхній внесок у культуру.

1	2	3	4	5
Повністю не згоден (-на)	Скоріше не згоден (-на)	Важко відповісти	Скоріше згоден (-на)	Повністю згоден (-на)

Блок 2. Особистісне ставлення та досвід

4. Мене надихає участь у мистецьких заходах.

1	2	3	4	5
Повністю не згоден (-на)	Скоріше не згоден (-на)	Важко відповісти	Скоріше згоден (-на)	Повністю згоден (-на)

5. Я часто замислююся над естетичними аспектами навколишнього світу.

1	2	3	4	5
Повністю не згоден (-на)	Скоріше не згоден (-на)	Важко відповісти	Скоріше згоден (-на)	Повністю згоден (-на)

згоден (-на)	згоден (-на)	відповісти	згоден (-на)	згоден (-на)
--------------	--------------	------------	--------------	--------------

6. Я готовий(а) використовувати мистецтво як спосіб самовираження.

1	2	3	4	5
Повністю не згоден (-на)	Скоріше не згоден (-на)	Важко відповісти	Скоріше згоден (-на)	Повністю згоден (-на)

Блок 3. Практичні дії та результати

7. Я брав(ла) участь у художніх виставках, конкурсах чи фестивалях.

1	2	3	4	5
Повністю не згоден (-на)	Скоріше не згоден (-на)	Важко відповісти	Скоріше згоден (-на)	Повністю згоден (-на)

8. Я створюю власні мистецькі продукти (малюнки, графіку, цифрове мистецтво).

1	2	3	4	5
Повністю не згоден (-на)	Скоріше не згоден (-на)	Важко відповісти	Скоріше згоден (-на)	Повністю згоден (-на)

9. Я інтегрую мистецькі ідеї у навчання чи професійну діяльність.

1	2	3	4	5
Повністю не згоден (-на)	Скоріше не згоден (-на)	Важко відповісти	Скоріше згоден (-на)	Повністю згоден (-на)