

Ольга Володимирівна Вороновська
Пан Лінльн

Гене́за та сучасна інтерпретація поняття «художньо-візуальна компетентність» у науковому дискурсі

УДК 37.013:37.036:7.01:001.12

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2026-2.5>

Ольга Володимирівна Вороновська
кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри музичного мистецтва
та хореографії

ДЗ «Південноукраїнський національний
університет імені К.Д.Ушинського
ORCID: 0000-0001-7181-996X

Пан Лінльн

аспірантка кафедри музичного мистецтва
і хореографії

ДЗ «Південноукраїнський національний
університет імені К.Д.Ушинського
ORCID: 0009-0009-8127-1075

Дата першого надходження статті до
видання: 23.03.2026

Дата прийняття статті до друку після
рецензування: 17.04.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті:
29.05.2026

У статті висвітлено генезу поняття «художньо-візуальна компетентність» у межах мистецтвознавчого та педагогічного наукових дискурсів. Актуальність теми зумовлена радикальною трансформацією сучасного соціокультурного простору, «візуальним поворотом» у гуманітаристиці та стрімкою експансією генеративних технологій, що вимагає нових підходів до підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Методологія дослідження ґрунтується на комплексному застосуванні компаративного, історико-логічного та герменевтичного методів, що дозволило диференціювати суміжні дефініції та розкрити зміст візуальних образів у сучасному науковому полі.

Наукова новизна дослідження полягає у здійсненні цілісного ретроспективного аналізу становлення поняття «художньо-візуальна компетентність» та виокремленні його новітніх смислових меж у контексті цифровізації мистецької освіти. Уточнено термінологічне розмежування між загальною візуальною компетентністю, що має переважно комунікативно-прагматичний характер, та фаховою художньо-візуальною компетентністю, яка базується на естетико-аксіологічній домініанті. Запропоновано авторське трактування феномену як інтегративного особистісного утворення, що синтезує фахові знання, художньо-творчі вміння та накопичений візуальний досвід («насмотреність») для інтерпретації та творчої трансляції художніх образів. Доведено, що цей феномен пройшов шлях трансформації від базової «візуальної грамотності» до багатовимірної професійної якості, здатної забезпечити етичну та естетичну автономію особистості в умовах «екранної культури».

Розкрито значення чіткого розмежування загальної візуальної та фахової художньо-візуальної компетентностей за критеріями об'єкта сприйняття, функціональної спрямованості та рівнів опрацювання інформації. Окремий акцент зроблено на викликах цифрової епохи, де досліджувана компетентність трансформується у захисний механізм проти візуальних маніпуляцій та симулякрів. У ході дослідження доведено, що художньо-візуальна компетентність є результатом синергії «художньої» та «візуальної» складових, де інструментальна потужність опрацювання інформації поєднується із глибинним ціннісним самовизначенням у культурі.

Ключові слова: генеза поняття «художньо-візуальна компетентність», візуальний поворот, візуальна грамотність, мистецька освіта, вчитель образотворчого мистецтва, візуальна культура, художній образ.

Постановка проблеми. Сучасна соціокультурна ситуація характеризується радикальною трансформацією засобів сприйняття, опрацювання та трансляції інформації. Домінування вербально-текстоцентричної парадигми, що тривалий час визначала вектори розвитку європейської освіти, поступається місцем візуальному образу. Цей процес, що в гуманітаристиці отримав назву «візуальний поворот», зумовлює необхідність переосмислення фундаментальних засад підготовки майбутніх фахівців, зокрема у сфері мистецької освіти.

В контексті сучасної мистецької освіти феномен «візуального повороту» слід розглядати як фундаментальний зсув освітньої парадигми від вербально-логічного до візуально-образного засвоєння дійсності, а його наслідки виявляються в необхідності подолання «візуальної неписьменності» та переходу від пасивного споживання зображень до активного художнього моделювання реальності. Особливої гостроти цій проблемі додає стрімка експансія генеративних технологій, що нівелюють межу між автентичним художнім твором та технічною симуляцією. За таких умов

художньо-візуальна компетентність трансформується у захисний механізм інтелектуальної та естетичної автономії особистості, дозволяючи майбутньому фахівцю виступати критичним медіатором візуальної культури.

Таким чином, науковий дискурс навколо генези та змісту поняття «художньо-візуальна компетентність» стає ключовим для розробки методики формування професійної готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та інших гуманітарних дисциплін. Це зумовлює трансформацію змісту підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: від вузькоспеціалізованого володіння художніми техніками до формування комплексної художньо-візуальної компетентності як здатності до критичного аналізу та етичного продукування візуальних сенсів. Потреба у фахівцях такого рівня диктується також запитом сучасного учня, чие сприйняття світу є переважно іконічним та фрагментарним. Це вимагає від педагога вміння ефективно комунікувати в умовах «екранної культури», здійснюючи переклад складних смислів мовою візуальних художніх образів.

Тому і виникає гостра потреба у формуванні художньо-візуальної компетентності, яка б органічно поєднувала класичну мистецьку підготовку з навичками критичного декодування та креативного продукування візуальних смислів у цифровому середовищі.

Огляд літератури. Теоретичний базис дослідження художньо-візуальної компетентності формується на перетині мистецтвознавства, культурології та мистецької педагогіки, що зумовлено багатогранною природою самого феномену «візуального». Фундаментальним підґрунтям для розуміння сучасних трансформацій у цій сфері став «візуальний поворот» (visual turn). Як зазначає О. Брюховецька, цей поворот у культурі та культурології переорієнтував науковий дискурс із вербально-текстоцентричного на іконічний, де візуальний образ постає самостійним джерелом сенсів (Брюховецька, 2018). Розвиваючи цю думку, В. Дутканич акцентує увагу на еволюції сприйняття – від простого зображення до глибокого художнього образу, що є критично важливим для художньої освіти (Дутканич, 2023).

Етичний вимір цього процесу в сучасній культурі ґрунтовно експлікує О. Шинкаренко, підкреслюючи, що візуальний поворот не лише змінює способи бачення, а й висуває нові вимоги до відповідальності суб'єкта в інформаційному просторі (Шинкаренко, 2020). Це корелює з дослідженнями Є. Павліченко, яка розглядає сучасну візуальну культуру як потужний засіб репрезентації національної ідентичності, що в умовах сьогодення набуває стратегічного значення для мистецької педагогіки (Павліченко, 2023).

Понятійно-категоріальний апарат дослідження вимагає чіткої диференціації термінів «візуальна грамотність», «візуальна культура» та «візуальна компетентність». Вагомий внесок у це розмежування зробила Ю. Трач, розкривши змістовне наповнення цих дефініцій (Трач, 2016). Питання візуальної грамотності як складника медіаосвіти піднімала Л. Масімова, заклавши підвалини для розуміння візуального сприйняття як інструменту дешифрування медіаповідомлень (Масімова, 2013). Подальший розвиток ці ідеї знайшли у працях Г. Ільїної, де візуальна грамотність розглядається крізь призму когнітивних та освітніх процесів (Ільїна, 2018). Особливої ваги для нашого дослідження набувають праці В. Кременя та В. Ільїна, в яких автори презентують візуальну грамотність як невід'ємну частину культури мислення сучасного фахівця. Вони наголошують, що візуалізація навчального процесу є вимогою часу, що забезпечує глибше засвоєння знань та розвиток інтелектуального потенціалу особистості (Ільїн & Кремень, 2020).

У вузькопрофесійному контексті надзвичайно актуальним є дослідження Л. Сліпчишин, яка

безпосередньо фокусується на розвитку візуальної компетентності майбутніх фахівців художнього профілю. Автор доводить, що цей процес має бути системним та інтегрованим у фахову підготовку, оскільки художньо-візуальна компетентність є ядром професіоналізму митця (Сліпчишин, 2024). Паралельно з цим, Ю. Малієнко розширює горизонти застосування цього концепту, розглядаючи візуальну компетентність як важливий елемент громадянської та історичної освіти, що підкреслює універсальність даної категорії в сучасній науковій парадигмі (Малієнко, 2024).

Таким чином, попри наявність ґрунтовних розвідок, питання генези та сучасної інтерпретації поняття «художньо-візуальної компетентності» в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій потребує подальшого цілісного осмислення.

Мета статті полягає у висвітленні генези поняття «художньо-візуальна компетентність» та виокремленні його сучасних смислових меж в контексті підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва.

Методологія дослідження ґрунтується на комплексному підході, що базується на системі взаємодоповнюючих методів: компаративний метод – для порівняльного аналізу дефініцій «візуальна грамотність», «візуальна культура» та «художньо-візуальна компетентність»; історико-логічний метод – для відстеження генези поняття «художньо-візуальна компетентність», виявлення етапів його становлення та еволюції в межах мистецтвознавчої та педагогічної думки; герменевтичний метод – для інтерпретації наукових текстів і сучасного дискурсу щодо розкриття змісту візуальних образів та їхнього сприйняття суб'єктом; метод теоретичного узагальнення та синтезу – для формулювання авторського бачення сучасної інтерпретації досліджуваного поняття.

Результати та їх обговорення. Питання дослідження природи візуального образу та специфіки його сприйняття стали об'єктом прискіпливої уваги зарубіжних науковців ще наприкінці ХХ ст., що дозволило закласти теоретичний базис для розуміння візуального сприйняття як навички, що підлягає цілеспрямованому розвитку. У 1968 р. в США з метою створення міждисциплінарного форуму для дослідження, представлення та обговорення всіх аспектів візуальної комунікації та різних способів її застосування через візуальні образи та візуальну грамотність була заснована Міжнародна асоціація візуальної грамотності (IVLA). Засновник цієї асоціації Джон Дебес у 1969 р. увів у науковий обіг термін «visual literacy» (візуальна грамотність). Під цим поняттям дослідник розумів сукупність візуальних здібностей, які особистість розвиває через соматичне сприйняття зорових образів та інтеграцію інших сенсорних досвідів (Debes, 1969, 25). Концепція Дж. Дебеса охоплювала широкий

спектр чинників, що визначають комунікацію за допомогою візуальних символів, дозволяючи суб'єкту не лише інтерпретувати візуальні повідомлення, а й продукувати їх. Саме в цей період вектор фахової підготовки почав поступово зміщуватися з ремісничо-технологічного навчання образотворчому мистецтву до розвитку когнітивних навичок декодування зображень.

Початково «візуальна грамотність» трактувалася як здатність до декодування («читання») та кодування («письма») зображень за аналогією до текстових повідомлень. Образотворче мистецтво у межах цього підходу поставало як складна знакова система, де лінія, пляма чи колір виконують функцію «літер» або «слів», підпорядкованих певним правилам синтаксису та семантики. Дж. Дебес наголошував на невід'ємності візуальної грамотності від критичного мислення та здатності до вербалізації побаченого, що інтегрує її у загальну структуру інтелектуального розвитку особистості (Debes, 1969, 26).

Розвиваючи ці ідеї, через два десятиліття Р. Гріффін та Дж. А. Уайсайд запропонували тривимірну теоретичну модель візуальної грамотності (Griffin & Alan Whiteside, 1984). Дослідники стверджували, що теорія візуальної грамотності повинна стимулювати практичні застосування, і запропонували розглядати її з трьох різних перспектив: теоретичної, що включає філософські, психологічні та фізіологічні аспекти навчання; перспективи візуальної мови, що передбачає орієнтований на реципієнта підхід і спрямована на те, щоб допомогти людям набутти візуальної грамотності через ефективну взаємодію з візуальними стимулами; презентаційної перспективи, що передбачає орієнтований на комунікатора підхід і спрямована на вдосконалення процесу комунікації через проєкування візуальних стимулів (Griffin & Alan Whiteside, 1984, 71).

Вагомий внесок у концептуалізацію феномену зробили також Дж. Флорі, який акцентував на здатності людини до візуального мислення та візуального самовираження (Flory, 1978), та П. Рейнольдс-Майєрс. Останній сформулював фундаментальні принципи, згідно з якими розвиток візуальних мовленнєвих здібностей передує вербальним та становить їхню основу (Reynolds-Myers, 1985). Дослідник обґрунтував пряму залежність рівня візуальної грамотності від багатства візуального досвіду суб'єкта та його безпосередньої участі у процесах художнього моделювання реальності, а ефективність формування візуальної мови підвищується за умов безпосередньої участі людини у створенні візуальних образів і використанні засобів їхнього продукування (Reynolds-Myers, 1985).

Серед науковців і практиків існують значні розбіжності щодо спільного визначення поняття «візуальна грамотність». У прагненні сформувати

всеохопну концепцію дослідники візуальної грамотності запозичували теоретичні та практичні компоненти з таких дисциплін, як філософія, естетика, мистецтвознавство, лінгвістика, когнітивна та гештальт-психологія, анатомія ока, нейрофізіологія, соціологія, культурна антропологія, освітні технології, теорія комунікації та семіотика тощо. Це зумовлено, зокрема, тим, що словесно описати концепт, який за своєю природою є передусім невербальним, доволі складно. Як зазначає Р. Петтерссон, Міжнародна асоціація візуальної грамотності використовувала чотири «офіційні визначення» цього поняття (опубліковані в інформаційному листку 1989 року). Відповідно до них, візуальна грамотність розглядається як сукупність зорових компетентностей, які людина може розвивати через сприйняття зорової інформації, водночас залучаючи та інтегруючи інші сенсорні досвіди; як набута здатність інтерпретувати комунікацію візуальних символів (зображень) і створювати повідомлення за допомогою візуальних засобів; як здатність перекладати візуальні образи у вербальну мову і навпаки; а також як уміння здійснювати пошук і критичне оцінювання візуальної інформації у візуальних медіа (Pettersson, 1994).

У XXI ст. ідеї Дж. Дебеса систематизували та розвинули американська дослідниця Марія Авгеріну та шведський дослідник Руне Петтерссон (Pettersson, 2002; Avgerinou, 2007; Avgerinou & Pettersson, 2011). Вони здійснили першу спробу побудови цілісної теорії, де основними компонентами виступили «візуальне сприйняття, візуальна мова, візуальне навчання, візуальне мислення та візуальна комунікація» (Avgerinou & Pettersson, 2011, 5). Ретельний аналіз багатьох визначень «візуальної грамотності» М. Авгеріну та Р. Петтерссоном показав, що зазвичай її відносять або до навички, або до компетенції, або до здібності. М. Авгеріну пропонує розглядати візуальну грамотність як групу переважно набутих здібностей до розуміння та використання зображень у контексті навмисної візуальної комунікації (Avgerinou, 2007, 36). При цьому, автори акцентують на культурній детермінованості візуальної грамотності: попри існування універсальних символів, візуальні образи є продуктами конкретних культурних систем і сприймаються крізь призму їхніх кодів. (Avgerinou & Pettersson, 2011, 12).

Вітчизняний науковий дискурс також демонструє активний інтерес до цієї проблематики. Зокрема, Ю. Трач, досліджуючи процеси візуальної грамотності, виокремлює в якості основних, «вивчення психологічних процесів, що залучаються до процесу візуального сприйняття; використання технологій створення візуальних повідомлень; вивчення інтелектуальних методів, що дають змогу інтерпретувати, розуміти візуальну інформацію» (Трач, 2016, 182). Наголошуючи

на відсутності загальноприйнятого визначення поняття «візуальна грамотність», дослідниця наводить низку його теоретичних фрагментів, серед яких «знання графічних методів, правил і засобів відображення і читання інформації, її збереження, передання, перетворення, використання в діяльності» (Трач, 2016, 181). Л. Масімова, своєю чергою, визначає цей феномен як міждисциплінарний, та визначає його як «розуміння природи візуального повідомлення, знання законів його сприйняття та впізнання, володіння технікою створення та артикуляції візуального образу» (Масімова, 2013, 173). Н. Грицак та Н. Лупак, акцентуючи увагу на важливості розвитку візуальної грамотності здобувачів освіти в умовах цифровізації освітнього середовища та формування новітньої медіакультури, трактують візуальну грамотність як «багатокомпонентне утворення, що охоплює когнітивний, ціннісно-смысловий, діяльнісний і рефлексивний складники, взаємодія яких забезпечує цілісне сприймання, осмислення та продукування візуальних образів у сучасному медіапросторі» (Грицак & Лупак, 2025, 65).

Наприкінці ХХ століття, завдяки працям В. Дж. Т. Мітчелла (Mitchell, 1994) та Г. Бельтінга (Belting, 1994), науковий дискурс збагатився концепцією «візуальної культури», в межах якої об'єктом вивчення ставав і сам твір мистецтва, і весь простір візуального, що оточує людину. Саме в цей час починає викристалізовуватися розуміння того, що майбутній педагог має володіти набором компетенцій, що дозволяють оперувати художніми смислами в візуальному середовищі. Фундатором концепції «візуального повороту» в культурі став американський літературознавець В. Мітчелл (Mitchell, 1994). На переконання дослідника, сучасна культура перестала бути виключно текстоцентричною, тому що зображення стає самостійною формою вираження думки та складним сплетінням стосунків між глядачем, образом і суспільством (Mitchell, 1994). Для мистецької педагогіки це означає докорінну зміну фокуса: якщо раніше вивчення мистецтва було спрямоване на опанування техніки відтворення реальності, то в межах «візуального повороту» воно трансформується у вивчення способів, якими образи конструюють нашу соціальну та суб'єктивну дійсність.

Паралельно з В. Мітчеллом, німецький філософ Г. Бьом запропонував термін «іконічний поворот» (iconic turn), наголошуючи на особливому типі «логосу» зображення. Згідно з Г. Бьомом, візуальний образ володіє власною логікою, яка не зводиться до мовної структури, а базується на специфічній «очевидності», що виникає в процесі споглядання (Boehm, 1994). Такий підхід легітимізує художньо-візуальну компетентність як інтелектуальну здатність оперувати сенсами, що не піддаються повній вербалізації.

Важливим кроком у генезі поняття стала антропологічна концепція Г. Бельтінга, який у праці «Антропология образу» (Kloosk, 2002) виокремив триаду «образ – медіум – сприймач». Г. Бельтінг довів, що візуальний досвід є продуктом взаємодії між ментальним образом, технічним носієм (медіумом) та фізичним сприйняттям суб'єкта. У контексті підготовки майбутнього викладача образотворчого мистецтва це дає підстави розглядати художньо-візуальну компетентність як динамічну здатність тілесно та інтелектуально взаємодіяти з різними медіа-середовищами – від класичного живописного полотна до цифрового екрана.

Таким чином, візуальний поворот у гуманітаристиці ознаменував перехід від «споживання» мистецтва до критичного «бачення». Згідно з концепцією американського дослідника медіа і комунікацій Н. Мірзоєва, візуальна культура є не просто частиною нашого повсякдення, а самим способом нашого існування в ньому (Mirzoeff, 2002). Відтоді в науковому середовищі утвердилася ідея про те, що так званий «візуальний поворот» витіснив «лінгвістичний поворот», адже візуальна реальність почала осмислюватися як культурний конструкт, який можна «читати» та інтерпретувати подібно до тексту. Відповідно, художньо-візуальна компетентність виступає як стратегічний ресурс особистості, що дозволяє майбутньому педагогу не лише дешифрувати візуальні коди сучасності, а й протистояти маніпулятивним стратегіям візуального контенту, зберігаючи етичну та естетичну автономію.

З 2010 року група європейських дослідників, що працюють в сфері мистецтва, художньої освіти, візуальної комунікації об'єдналися та створили Європейську мережу з візуальної грамотності (ENViL), наголошуючи на тому, що діяльність цієї мережі охоплює все навчання у візуальній сфері. Коли дослідники Європейської мережі візуальної грамотності вирішили розробити Загальноєвропейську рамку довідкових орієнтирів з візуальної грамотності, передбачалося, що поняття «візуальна грамотність» стане нейтральним описом того, у чому полягає навчання в цій галузі, тому й трактували її трактували як «сукупність набутих субкомпетентностей, що дають змогу інтерпретувати та створювати візуальні повідомлення» (Schönauf & Kárpáti, 2019, 96). Проте у 2018 р. ENViL вирішила перейменувати Рамку на Загальноєвропейську рамку довідкових орієнтирів з візуальної компетентності (CEFR-VC), тим самим підкресливши її центральне поняття – «візуальна компетентність», що точніше відображає підхід, застосований у Рамці, до опису сутності навчання у візуальній сфері через систему компетентностей (Schönauf & Kárpáti, 2019, 95). Аналіз Загальноєвропейської рамки (CEFR-VC) дозволяє констатувати, що сучасна інтерпретація візуальної компетентності виходить за межі суто технічних навичок.

Вона охоплює здатність до аналізу метафоричного змісту зображень, розуміння культурного контексту та етичну відповідальність за створений візуальний продукт.

У сучасному науковому дискурсі категорія «компетентність» розглядається як фундаментальна основа модернізації змісту освіти. Перехід від знансцентричної до компетентнісної парадигми зумовив трансформацію освітніх цілей: від простої ретрансляції знань до формування здатності особистості ефективно діяти в складних, непередбачуваних ситуаціях. Аналіз наукових джерел свідчить, що компетентність є складним, інтегративним утворенням. На відміну від терміна «компетенція», який зазвичай трактується як нормативна вимога або коло повноважень, компетентність визначається як внутрішня, набута якість особистості. Як зазначає М. Друшляк, компетентність – це «інтегративна здатність особистості до деякої діяльності, що базується на знаннях, уміннях та навичках, набутих у процесі навчання, та готовність застосовувати їх на практиці» (Друшляк, 2019, 59). Більшість дослідників сходяться на тому, що структура компетентності охоплює три базові виміри: когнітивний, діяльнісний (праксеологічний) та афективно-ціннісний (Л. Сліпчишин, 2024; К.Станіславська, 2023; Ю.Малієнко, 2024).

На цій методологічній основі вибудовується розуміння «візуальної компетентності». Еволюція цього поняття в науці демонструє поступове ускладнення його змісту, від елементарного сприйняття до системного критичного аналізу. Огляд вітчизняного наукового дискурсу засвідчує, що поняття «візуальна компетентність» позбавлене універсального трактування й набуває специфічних рис залежно від фахового вектора дослідження. Аналіз наукових розвідок дозволяє простежити процес контекстуалізації цього терміна в межах різних спеціалізацій – від філософської рефлексії до технічного моделювання.

Зокрема, у філософському контексті Г. Ільїна розглядає візуальну компетентність як фундаментальну когнітивну здатність, що охоплює навички пошуку, розуміння та інтерпретації візуальних даних, а головне – здатність надавати їм кваліфіковану експертну оцінку (Ільїна, 2018, 163). Такий підхід закладає гносеологічну базу для розуміння візуального образу як джерела знання. Інтегративну позицію займає М. Друшляк, розглядаючи дане поняття як цілісну здатність особистості. Автор доводить, що візуальна компетентність базується на синтезі теоретичної підготовки та практичної готовності застосовувати технології візуалізації для вирішення завдань у професійній сфері (Друшляк, 2019, 63).

У межах нашого дослідження важливо виокремити декілька ключових підходів до визначення візуальної компетентності:

1. Когнітивно-комунікативний підхід. М. Авгеріну трактує візуальну компетентність як групу переважно набутих здібностей до розуміння (читання) та використання (письма) зображень, що дозволяють людині ефективно комунікувати в навмисно створеному візуальному середовищі (Avgerinou, 2007). Тут акцент ставиться на вмінні «перекладати» візуальні образи у вербальні та навпаки.

2. Системно-структурний підхід (CEFR-VC / ENViL). У межах Загальноєвропейської рамки візуальна компетентність розглядається як інтегративна здатність, що дозволяє суб'єкту інтерпретувати, реагувати та створювати візуальні повідомлення в різних контекстах. Автори рамки (К. Шонау, Д. Карпаті) наголошують, що компетентність включає здатність до саморефлексії та аналізу соціокультурних смислів, закладених у візуальному продукті (Schönaу & Kárpáti, 2019).

3. Мистецько-педагогічний підхід. Візуальна компетентність розглядається дослідницею як інтегративне утворення, що охоплює як психологічну готовність, так і спроможність застосовувати у професійній діяльності теоретичні знання у сфері створення, репрезентації, інтерпретації, збереження та трансляції візуальної інформації про мистецькі явища, спираючись на власні образотворчі, проєктні й творчі можливості. (Сліпчишин, 2024, 36).

4. Культурологічний підхід. Візуальна компетентність постає як складник загальної візуальної культури особистості, що охоплює не лише технічні навички роботи з візуальними медіа, а й розуміння психологічних механізмів сприйняття та володіння методами інтелектуальної інтерпретації образів (Трач, 2016).

Отже, синтез наведених визначень дозволяє констатувати, що візуальна компетентність у сучасному науковому дискурсі пройшла шлях від лінійної «грамотності» до багатовимірної структури, де критичне мислення та етична оцінка образу відіграють таку ж важливу роль, як і безпосереднє зорове сприйняття. Водночас, розглядаючи генезу досліджуваного явища, неможливо оминати категорію «художня компетентність», яка в мистецько-педагогічному дискурсі виступає змістовним ядром фахової підготовки. Якщо візуальна компетентність фокусується на когнітивних механізмах сприйняття, то художня компетентність додає цьому процесу аксіологічного (ціннісного) та творчого вимірів.

У сучасному мистецько-педагогічному дискурсі категорію «художня компетентність» розглядають як фундаментальну здатність особистості до естетичного освоєння дійсності. Згідно з науковими розвідками Л. Масол, цей процес ґрунтується на глибокому знанні специфічної мови мистецтва, розвиненій емоційній чутливості та накопиченому досвіді творчої самореалізації суб'єкта (Масол,

2006). Логічним доповненням до цього підходу є позиція І. Ревенко, яка акцентує увагу на діяльничному аспекті явища. Дослідниця трактує художню компетентність як інтегративну якість, що визначає «прагнення та здатність реалізувати на практиці свій художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності» (Ревенко, 2011, с. 210).

Особливого значення досліджувана категорія набуває в контексті професійної підготовки фахівців. Зокрема, обґрунтовуючи структуру естетично-професійної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, Г. Сотська виокремлює художньо-естетичний складник як ключовий елемент фаховості. На переконання науковиці, ця компетентність передбачає не лише впевнене оперування мистецтвознавчими категоріями, а й здатність до емоційного «проживання» художнього

образу, формування артикульованої естетичної позиції та готовність до активної трансляції мистецьких сенсів у майбутній педагогічній діяльності (Сотська, 2013).

Для чіткого термінологічного розмежування «візуальної» та «художньо-візуальної» компетентностей варто розглянути їх крізь призму функціональності та об'єкта спрямованості. Якщо загальна візуальна компетентність орієнтована на ефективне функціонування особистості в інформаційному соціумі, то художньо-візуальна компетентність є фаховою категорією, що передбачає вищий рівень абстракції та естетичного узагальнення. Наведемо порівняльну таблицю «візуальної» та «художньо-візуальної» компетентностей за порівнянням їх об'єкта сприйняття, домінантної функції, рівнів опрацювання та результатом оволодіння ними:

Таблиця 1

Порівняльна таблиця «візуальної» та «художньо-візуальної» компетентностей

Критерій порівняння	Візуальна компетентність (загальна)	Художньо-візуальна компетентність
Об'єкт сприйняття	Будь-яка візуальна інформація (знаки, реклама, інтерфейси, схеми)	Твори мистецтва, художні образи, візуальні метафори
Домінантна функція	Комунікативно-прагматична: зчитування та передача даних	Естетико-аксіологічна: пошук сенсів, оцінка художньої цінності
Рівень опрацювання	Декодування (розуміння того, «що» зображено)	Інтерпретація (розуміння того, «як» і «навіщо» створено образ).

У контексті фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва введення дефініції «художня» до структури візуальної компетентності радикально трансформує вектор освітнього процесу. Якщо загальна візуальна компетентність дозволяє педагогу на інструментальному рівні використовувати інформаційно-комунікаційні технології чи створювати навчальні презентації, то саме її художньо-візуальний складник забезпечує перехід від технічного оперування зображеннями до глибинного професійного аналізу. Насамперед, це виявляється у здатності майбутнього викладача образотворчого мистецтва розрізнити автентичний художній образ та візуальний симулякр. В епоху стрімкої експансії генеративних технологій та штучного інтелекту особливої ваги набуває розвинена «насмотреність» (багатий візуальний досвід), що стає надійним інструментом ідентифікації авторського стилю та оцінки художньої якості в потоці цифрових копій.

Водночас художньо-візуальна компетентність дозволяє майбутньому вчителю вільно оперувати мовою мистецтва. У такому ракурсі сприйняття перестає бути простою фіксацією інформації, трансформуючись у фахове володіння граматиною композиції, колористики та світлотіні як ключовими інструментами створення смислових акцентів. Зрештою, цей процес виходить у площину

аксіології, зумовлюючи здатність майбутнього викладача до етичної селекції візуального контенту. Художньо-візуальна компетентність у цьому контексті передбачає високу відповідальність за якість образів, що транслюються учням, оскільки саме через ретельний відбір візуальних джерел вчитель здійснює безпосередній вплив на формування естетичних смаків та ціннісних орієнтирів особистості.

Отже, художньо-візуальна компетентність постає як результат синергії двох категорій – «художня компетентність» та «візуальна компетентність», інтегруючи інструментальну потужність «візуального» (як способу опрацювання інформації) із глибинним змістом «художнього» (як способу ціннісного самовизначення в культурі). Саме це поєднання дозволяє майбутньому вчителю образотворчого мистецтва вийти за межі простої візуальної грамотності та опанувати мистецтво інтерпретації та проектування візуальних образів як художніх цілісностей.

На основі здійсненого ретроспективного аналізу та компаративного дослідження суміжних дефініцій, ми пропонуємо власне робоче трактування досліджуваного феномену: **художньо-візуальна компетентність** майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – це складне інтегративне особистісно-професійне утворення, що синтезує систему

фахових знань, художньо-творчих умінь та візуального досвіду та забезпечує здатність фахівця до цілісного сприйняття, критичної інтерпретації, творчого продукування й етичної трансляції художньо-візуальних образів в умовах сучасного візуально-інформаційного простору.

Сьогодні під впливом технологічного прогресу змінюється соціокультурний простір, що зумовлює необхідність переосмислення художньо-візуальної компетентності як динамічного феномену, який виходить за межі класичної мистецтвознавчої парадигми. Сьогодні категорія «візуальне» остаточно втратила свою прив'язку виключно до матеріального носія (полотна, паперу, каменю). У цифрову епоху художньо-візуальна компетентність інтегрує здатність майбутнього фахівця вільно оперувати інструментарієм digital art, VR (віртуальної) та AR (доповненої) реальностей. Це значно розширює межі традиційного образотворення, з'являється робота з тривимірним простором, інтерактивністю та динамічним світло-кольоровим середовищем. Компетентний викладач сьогодні має розуміти, як класичні закони композиції трансформуються в імерсивних середовищах, де глядач перестає бути пасивним спостерігачем і стає співучасником художньої події.

В умовах інтермедіальності художньо-візуальна компетентність набуває виразного комунікативного забарвлення. Сучасний художник стає передусім медіатором, що кодує складні інтелектуальні та емоційні сенси через універсальну візуальну мову. У цьому контексті художньо-візуальна компетентність виступає як здатність до «візуального перекладу», тобто стає у змозі перетворювати абстрактні концепції у наочні метафори, що здатні долати мовні та культурні бар'єри. Роль викладача образотворчого мистецтва зміщується від ретрансляції технік до навчання стратегіям візуального кодування, де кожен графічний елемент є носієм конкретного інформаційного повідомлення.

Крім того, у світі, перенасиченому візуальним шумом, фейками та генеративним контентом, художньо-візуальна компетентність стає фундаментальним інструментом інтелектуального захисту. Сьогодні вона охоплює навички критичного візуального мислення, що дозволяють дешифрувати маніпулятивні стратегії візуальних повідомлень. В епоху «постправди» здатність ідентифікувати автентичний художній жест у потоці технічних симуляцій є ознакою не лише професійності, а й «інформаційної гігієни». Таким чином, формування цієї компетентності у майбутніх викладачів стає запорукою збереження естетичної автономії особистості та здатності виховувати в учнів усвідомлене ставлення до візуального контенту, розрізняючи художню цінність і візуальний сурогат.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Доведено, що сучасна соціокультурна ситуація характеризується радикальною трансформацією засобів сприйняття, де домінування вербально-текстоцентричної парадигми поступається місцем візуальному образу. Цей процес, відомий як «візуальний поворот», зумовлює перехід від пасивного споживання зображень до активного художнього моделювання реальності. У ході дослідження з'ясовано, що науковий дискурс навколо досліджуваного поняття еволюціонував від лінійної «візуальної грамотності» (як здатності до декодування повідомлень) до багатовимірної інтегративної структури, де критичне мислення та етична оцінка образу відіграють ключову роль.

Важливим результатом роботи стала термінологічна диференціація «візуальної» та «художньо-візуальної» компетентностей. Встановлено, що якщо загальна візуальна компетентність має комунікативно-прагматичний характер і орієнтована на зчитування будь-якої інформації, то художньо-візуальна компетентність є фаховою категорією з виразною естетико-аксіологічною домінантою. Вона передбачає не лише розуміння того, «що» зображено, а й інтерпретацію того, «як» і «навщо» створено художній образ.

На основі компаративного аналізу суміжних дефініцій запропоновано авторське трактування феномену. Художньо-візуальна компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва визначена як складне особистісно-професійне утворення, що синтезує систему фахових знань, художньо-творчих умінь та візуального досвіду («насмотреності»). Це забезпечує здатність фахівця до цілісного сприйняття, критичної інтерпретації, творчого продукування й етичної трансляції образів у сучасному візуально-інформаційному просторі. Окрему увагу приділено трансформації поняття в цифрову епоху. В умовах експансії генеративних технологій художньо-візуальна компетентність стає фундаментальним інструментом «інформаційної гігієни» та інтелектуального захисту, дозволяючи ідентифікувати автентичний художній жест у потоці технічних симуляцій. Сучасний зміст цієї компетентності інтегрує здатність оперувати інструментарієм digital art, VR та AR-технологій, де педагог виступає медіатором, що кодує складні сенси через універсальну візуальну мову.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у розробці цілісної методичної системи формування художньо-візуальної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, обґрунтуванні критеріїв і рівнів її сформованості, а також у дослідженні специфіки функціонування художнього образу в імерсивних середовищах як складника професійної майстерності сучасного викладача мистецьких дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брюховецька, О. В. (2018). Візуальний поворот у культурі і культурології. В *Культурологія: Могілянська школа: колективна монографія* (с. 130–165). <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/49d6c4ab-f8a8-4e0d-8c41-c612050c890e/content>
2. Грицак, Н., & Лупак, Н. (2025). Від мистецтва до медіаосвіти: візуальна грамотність у сучасному освітньому просторі. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*, (3), 65–69. <https://doi.org/10.32782/ART/2025-3-10>
3. Друшляк, М. Г. (2019). Словник «візуальної» освіти: графічна компетентність і візуальна компетентність. *Фізико-математична освіта*, 3(21), 59–65. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2019-021-3-010>
4. Дутканич, В. С. (2023). Феномен «візуального повороту» (від зображення до образу). *Grail of Science*, (25), 514–517. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.03.2023.097>
5. Ільїн, В. В., & Кремень, В. Г. (2020). Презентація візуальної грамотності в навчально-педагогічному процесі та її експлікація в культурі мислення. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 75(1), 1–20. <https://elibrary.iivinas.gov.ua/6018/>
6. Ільїна, Г. (2018). «Візуальна грамотність» у контексті когнітивних та освітніх процесів. *Вісник КНТЕУ*, (1), 156–168.
7. Малієнко, Ю. (2024). Візуальна компетентність як концепт громадянської та історичної освітньої галузі. *Проблеми сучасного підручника*, (33), 153–161. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-3-153-161>
8. Масімова, Л. Г. (2013). Візуальна грамотність в системі медіаосвіти. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*, 26(65), 172–176. [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3025/1/L_Masimova_VGSM_T26%20\(65\)%20_3_UZ_TNUV.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3025/1/L_Masimova_VGSM_T26%20(65)%20_3_UZ_TNUV.pdf)
9. Масол, Л. М. (2006). *Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія*. Промінь.
10. Павліченко, Є. (2023). Сучасна візуальна культура як засіб репрезентації національної ідентичності. *Питання культурології*, (42), 57–65. <https://doi.org/10.31866/2410-1311.42.2023.293704>
11. Ревенко, І. В. (2011). Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (14), 206–213. https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/14/14_2011.pdf#page=206
12. Сліпчишин, Л. (2024). Розвиток візуальної компетентності майбутніх фахівців художнього профілю у процесі професійного навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (3), 33–43. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2024.312955>
13. Сотська, Г. (2013). Естетично-професійна компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Проблеми освіти*, (77), 233–238.
14. Станіславська, К. (2023). Мистецьке, художнє, візуальне, видовишне: до питання термінології в естетичній царині сучасної культури. *Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого*, (32), 118–123. <https://doi.org/10.34026/1997-4264.32.2023.281332>
15. Трач, Ю. В. (2016). Зміст понять «візуальна грамотність» і «візуальна культура». *Питання культурології*, (32), 170–186. <https://doi.org/10.31866/2410-1311.32.2016.155725>
16. Шинкаренко, О. В. (2020). Етичні експлікації «візуального повороту» у сучасній культурі. *Українські культурологічні студії*, 1(6), 45–49. [https://doi.org/10.17721/UCS.2020.1\(6\).10](https://doi.org/10.17721/UCS.2020.1(6).10)
17. Avgerinou, M. D. (2007). Towards a visual literacy index. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 29–46. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674644>
18. Avgerinou, M. D., & Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687>
19. Belting, H. (1994). *Likeness and presence: A history of the image before the era of art*. University of Chicago Press. <https://archive.org/details/likenesspresence0000belt/page/n2/mode/1up>
20. Boehm, G. (1994). Wiederkehr der Bilder. In *Was ist ein Bild* (pp. 11–39). Wilhelm Fink Verlag.
21. Debes, J. (1969). The loom of visual literacy – An overview. *Audiovisual Instructions*, 14(8), 25–27. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Loom-of-Visual-Literacy--An-Overview.-Debes/260dbb155f74a47715301bc996c95131f3a75f28>
22. Flory, J. (1978). *Visual literacy: A vital skill in the process of rhetorical criticism* [Paper presentation]. Annual Conference of the Southern Speech Communication Association, Atlanta, GA, United States. <https://eric.ed.gov/?id=ED155772>
23. Griffin, R., & Whiteside, J. A. (1984). Visual literacy: A model for understanding the discipline. *Journal of Visual Verbal Language*, 4(2), 65–73. <https://doi.org/10.1080/23796529.1984.11674386>
24. Kloock, D. (2002). Hans Belting: Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft [Review]. *MEDIENwissenschaft: Rezensionen*, (2), 153–155. <https://doi.org/10.17192/ep2002.2.2249>
25. Mirzoeff, N. (2002). *An introduction to visual culture*. Routledge. https://imagesociale.fr/wp-content/uploads/Mirzoeff_IntroductiontoVisualCulture.pdf
26. Mitchell, W. J. T. (1994). The pictorial turn. In *Picture theory: Essays on verbal and visual representation* (pp. 11–34). The University of Chicago Press.
27. Pettersson, R. (1994). Visual literacy. In *The international encyclopedia of education*. https://www.researchgate.net/publication/281855211_Visual_Literacy
28. Pettersson, R. (2002). *Visual literacy in message design*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/281838511_Visual_Literacy_in_Message_Design
29. Reynolds-Myers, P. (1985). Visual literacy, higher order reasoning, and high technology. In N. H. Thayer & S. Clayton-Randolph (Eds.), *Visual literacy: Cruising into the future* (pp. 39–50). Western Sun Printing Co.
30. Schönau, D., & Kárpáti, A. (2019). Renaming the framework: Common European Framework of Reference for Visual Competency. *International Journal*

of Education through Art, 15(1), 95–100. https://doi.org/10.1386/eta.15.1.95_1

REFERENCES

1. Avgerinou, M. D. (2007). Towards a visual literacy index. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 29–46. <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674644>
2. Avgerinou, M. D., & Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687>
3. Belting, H. (1994). *Likeness and presence: A history of the image before the era of art*. University of Chicago Press. <https://archive.org/details/likenesspresence000belt/page/n2/mode/1up>
4. Boehm, G. (1994). Wiederkehr der Bilder [The return of images]. In *Was ist ein Bild* [What is an image] (pp. 11–39). Wilhelm Fink Verlag.
5. Briukhovetska, O. V. (2018). Vizualnyi povorot u kulturi i kulturolohii [Visual turn in culture and cultural studies]. In *Kulturolohia: Mohylianska shkola: kolektyvna monohrafiia* [Cultural Studies: Mohyla School: collective monograph] (pp. 130–165). (In Ukrainian). <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/49d6c4ab-f8a8-4e0d-8c41-c612050c890e/content>
6. Debes, J. (1969). The loom of visual literacy – An overview. *Audiovisual Instructions*, 14(8), 25–27. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Loom-of-Visual-Literacy--An-Overview--Debes/260dbb155f74a47715301bc996c95131f3a75f28>
7. Drushliak, M. H. (2019). Slovnyk «vizualnoi» osvity: hrafichna kompetentnist i vizualna kompetentnist [Dictionary of «visual» education: graphic competence and visual competence]. *Fizyko-matematychna osvita* [Physical and Mathematical Education], 3(21), 59–65. (In Ukrainian). <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2019-021-3-010>
8. Dutkanych, V. S. (2023). Fenomen «vizualnoho povorotu» (vid zobrazhennia do obrazu) [Phenomenon of the «visual turn» (from image to picture)]. *Grail of Science*, (25), 514–517. (In Ukrainian). <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.03.2023.097>
9. Flory, J. (1978). *Visual literacy: A vital skill in the process of rhetorical criticism* [Paper presentation]. Annual Conference of the Southern Speech Communication Association, Atlanta, GA, United States. <https://eric.ed.gov/?id=ED155772>
10. Griffin, R., & Whiteside, J. A. (1984). Visual literacy: A model for understanding the discipline. *Journal of Visual Verbal Linguaging*, 4(2), 65–73. <https://doi.org/10.1080/23796529.1984.11674386>
11. Hrytsak, N. R., & Lupak, N. M. (2025). Vid mystetstva do mediaosvity: vizualna hramotnist u suchasnomu osvitnomu prostori [From art to media education: visual literacy in the modern educational space]. *Mystetska osvita ta rozvytok tvorchoi osobystosti* [Art Education and Creative Personality Development], (3), 65–69. (In Ukrainian). <https://doi.org/10.32782/ART/2025-3-10>
12. Ilyin, V. V., & Kremen, V. H. (2020). Prezentatsiia vizualnoi hramotnosti v navchalno-pedahohichnomu protsesi ta yii eksplikatsiia v kulturi myslennia [Presentation of visual literacy in the educational and pedagogical process and its explication in the culture of thinking]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information Technologies and Learning Tools], 75(1), 1–20. (In Ukrainian). <https://elibrary.ivinas.gov.ua/6018/>
13. Ilyina, H. (2018). «Vizualna hramotnist» u konteksti kohnityvnykh ta osvityvnykh protsesiv [«Visual literacy» in the context of cognitive and educational processes]. *Visnyk KNTEU* [Herald of KNTEU], (1), 156–168. (In Ukrainian).
14. Kloock, D. (2002). Hans Belting: Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft [Review]. *MEDIENwissenschaft: Rezensionen*, (2), 153–155. <https://doi.org/10.17192/ep2002.2.2249>
15. Maliienko, Yu. (2024). Vizualna kompetentnist yak kontsept hromadianskoi ta istorychnoi osvitynoi haluzi [Visual competence as a concept of civic and historical educational field]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka* [Problems of a Modern Textbook], (33), 153–161. (In Ukrainian). <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-153-161>
16. Masimova, L. H. (2013). Vizualna hramotnist v systemi mediaosvity [Visual literacy in the media education system]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho* [Scientific Notes of Taurida National V.I. Vernadsky University], 26(65), 172–176. (In Ukrainian). [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3025/1/L_Masimova_VGSM_T26%20\(65\)%20_3_UZ_TNUV.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3025/1/L_Masimova_VGSM_T26%20(65)%20_3_UZ_TNUV.pdf)
17. Masol, L. M. (2006). *Zahalna mystetska osvita: teoriia i praktyka: monohrafiia* [General art education: theory and practice: monograph]. Promin. (In Ukrainian).
18. Mirzoeff, N. (2002). *An introduction to visual culture*. Routledge. https://imagesociale.fr/wp-content/uploads/Mirzoeff_IntroductiontoVisualCulture.pdf
19. Mitchell, W. J. T. (1994). The pictorial turn. In *Picture theory: Essays on verbal and visual representation* (pp. 11–34). The University of Chicago Press.
20. Pavlichenko, Ye. (2023). Suchasna vizualna kultura yak zasib reprezentatsii natsionalnoi identychnosti [Modern visual culture as a means of representing national identity]. *Pytannia kulturolohii* [Issues in Cultural Studies], (42), 57–65. (In Ukrainian). <https://doi.org/10.31866/2410-1311.42.2023.293704>
21. Pettersson, R. (1994). Visual literacy. In *The international encyclopedia of education*. https://www.researchgate.net/publication/281855211_Visual_Literacy
22. Pettersson, R. (2002). *Visual literacy in message design*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/281838511_Visual_Literacy_in_Message_Design
23. Revenko, I. V. (2011). Khudozhno-estetychna kompetentnist uchytelia yak pokaznyk yoho profesiinoi kultury [Artistic and aesthetic competence of a teacher as an indicator of their professional culture]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of the Formation of a Creative Personality in Higher and General Education Schools], (14), 206–213. (In Ukrainian). https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2011/14/14_2011.pdf#page=206
24. Reynolds-Myers, P. (1985). Visual literacy, higher order reasoning, and high technology. In N. H. Thayer & S. Clayton-Randolph (Eds.), *Visual literacy: Cruising into the future* (pp. 39–50). Western Sun Printing Co.

25. Schönau, D., & Kárpáti, A. (2019). Renaming the framework: Common European Framework of Reference for Visual Competency. *International Journal of Education through Art*, 15(1), 95–100. https://doi.org/10.1386/eta.15.1.95_1

26. Shynkarenko, O. V. (2020). Etychni eksplikatsii «vizualnoho povorotu» u suchasni kulturi [Ethical explications of the «visual turn» in modern culture]. *Ukrainski kulturolohichni studii* [Ukrainian Cultural Studies], 1(6), 45–49. (In Ukrainian). [https://doi.org/10.17721/UCS.2020.1\(6\).10](https://doi.org/10.17721/UCS.2020.1(6).10)

27. Slipchyshyn, L. (2024). Rozvytok vizualnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv khudozhnoho profilu u protsesi profesiinoho navchannia [Development of visual competence of future art specialists in the process of professional training]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskooho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu* [Collection of Scientific Works of Uman State Pedagogical University], (3), 33–43. (In Ukrainian). <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2024.312955>

28. Sotska, H. (2013). Estetychno-profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva [Aesthetic and professional competence of a future teacher of fine arts]. *Problemy osvity* [Problems of Education], (77), 233–238. (In Ukrainian).

29. Stanislavska, K. (2023). Mystetske, khudozhnie, vizualne, vydovyshche: do pytannia terminolohii v estetychnii tsaryni suchasnoi kultury [Artistic, visual, spectacular: on the issue of terminology in the aesthetic field of modern culture]. *Naukovyi visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu teatru, kino i telebachennia imeni I. K. Karpenka-Karoho* [Scientific Herald of Kyiv National I. K. Karpenko-Karyi University of Theatre, Cinema and Television], (32), 118–123. (In Ukrainian). <https://doi.org/10.34026/1997-4264.32.2023.281332>

30. Trach, Yu. V. (2016). Zmist poniat «vizualna hramotnist» i «vizualna kultura» [The content of the concepts of «visual literacy» and «visual culture»]. *Pytannia kulturolohii* [Issues in Cultural Studies], (32), 170–186. (In Ukrainian). <https://doi.org/10.31866/2410-1311.32.2016.155725>

Genesis and modern interpretation of the concept of “artistic-visual competence” in scientific discourse

Olga Volodymyrivna Voronovska
Associate Professor at the Department
of Musical Art and Choreography
State Institution «South Ukrainian National
Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky»
ORCID: 0000-0001-7181-996X

Pan Linlin
Postgraduate Student at the Department
of Musical Art and Choreography
State Institution «South Ukrainian National
Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky»
ORCID: 0009-0009-8127-1075

The article explores the genesis of the concept of “artistic-visual competence” within the frameworks of art history and pedagogical scientific discourses. The relevance of the topic is driven by the radical transformation of the modern sociocultural space, the “visual turn” in the humanities, and the rapid expansion of generative technologies, which necessitate new approaches to the training of future fine arts teachers. The research methodology is based on the comprehensive application of comparative, historical-logical, and hermeneutic methods, which allowed for the differentiation of adjacent definitions and the revelation of the content of visual images in the contemporary scientific field.

The scientific novelty of the study lies in conducting a holistic retrospective analysis of the formation of “artistic-visual competence” and identifying its latest semantic boundaries in the context of the digitalization of art education. The study clarifies the terminological distinction between general visual competence, which is primarily communicative and pragmatic in nature, and professional artistic-visual competence, which is based on an aesthetic-axiological dominant. The author proposes an original interpretation of the phenomenon as an integrative personal construct that synthesizes professional knowledge, artistic-creative skills, and accumulated visual experience (erudition) for the interpretation and creative transmission of artistic images. It is proven that this phenomenon has evolved from basic “visual literacy” to a multidimensional professional quality capable of ensuring the ethical and aesthetic autonomy of the individual in the conditions of “screen culture.”

The significance of a clear distinction between general visual and professional artistic-visual competencies is revealed based on the criteria of the object of perception, functional orientation, and levels of information processing. Particular emphasis is placed on the challenges of the digital age, where the studied competence transforms into a protective mechanism against visual manipulations and simulacra. The study demonstrates that artistic-visual competence is the result of synergy between “artistic” and “visual” components, where the instrumental power of information processing is combined with profound value-based self-determination within culture.

Keywords: genesis of the concept “artistic-visual competence”, visual turn, visual literacy, art education, fine arts teacher, visual culture, artistic image.



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY 4.0)