



ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

УДК 378.091:005.962.131

ХОРУЖИЙ Григорій, д. філос. н., професор кафедри філософських та соціальних наук Київського національного торговельно-економічного університету

КОМПЕТЕНТНІСНІ МОДЕЛІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ТА БІЗНЕСІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Розглянуто поняття "компетентність" та "компетентнісні моделі", а також значення використання цих інструментів менеджменту людських ресурсів. Аргументовано роль компетентнісних моделей у вдосконаленні управління і підвищенні ефективності бізнесу та вищої освіти. Проаналізовано особливості застосування компетентнісних моделей у вищій освіті та бізнесі різних країн Європи, США, Японії та Китаю.

Ключові слова: бізнес, вища освіта, компетентність, компетентнісна модель.

Хоружий Г. Компетентностные модели в высшем образовании и бизнесе: зарубежный опыт. Рассмотрены понятия "компетентность" и "компетентностные модели", а также значение использования этих инструментов менеджмента человеческих ресурсов. Аргументирована роль компетентностных моделей в совершенствовании управления и повышении эффективности бизнеса и высшего образования. Проанализированы особенности применения компетентностных моделей в высшем образовании и бизнесе различных стран Европы, США, Японии и Китая.

Ключевые слова: бизнес, высшее образование, компетентность, компетентностная модель.

Постановка проблеми. Нині відбувається перехід від кваліфікаційної до компетентнісної моделі у вищій освіті та бізнесі, що характеризується не тільки виконанням певних функцій, дотриманням відповідних обов'язків, але й забезпеченням необхідних результатів. Компетентнісні моделі набувають все більшого застосування, зокрема, в менеджменті людських ресурсів. Це супроводжується цілеспрямованими управлінськими рішеннями і діями, метою яких є залучення, розвиток та закріплення робочої сили. При цьому враховуються особливості різних країн. Питання компетентностей вже тривалий час привертають увагу вітчизняних дослідників, які працюють у сфері освіти. Інтерес до вивчення цієї проблеми посилюється, передусім,

у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу, як це мало місце і в інших європейських країнах.

Упродовж багатьох років активно вивчається компетентнісний підхід в українській освіті, зокрема загальні та професійні компетенції, вимоги до компетентностей. Певну увагу вітчизняні вчені приділяють дослідженню компетентнісної моделі вищої школи. Втім, більших зусиль потребує вивчення зарубіжного досвіду застосування компетентнісних моделей як у вищій освіті, так і в бізнесі.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Серед вітчизняних досліджень слід відзначити колективні монографії з питань комплексного і компетентнісного підходів в освіті [1]. Здебільшого автори, зокрема А. Мазаракі, Т. Ткаченко, Н. Алюшина, В. Стрельников, І. Ярмола, Т. Пляченко, О. Смилова, А. Яровенко акцентують увагу на особистісних аспектах компетентнісної моделі менеджера, викладача закладу вищої освіти, педагога, майбутнього вчителя, перекладача та представників інших професій [2–8].

Слід також відмітити публікації В. Ільченко, О. Савченко, О. Ходань, В. Ягупова, В. Свистуна, О. Часнікової [9–13] та інших, в яких компетентнісна модель та компетентнісний підхід використовуються стосовно підготовки фахівців у системі вищої освіти або як основа реформування освіти в цілому.

З огляду на це, актуальними є дослідження змісту поняття "компетентнісна модель" та використання цього методу менеджменту гуманітарних ресурсів у країнах Європейського Союзу і Швейцарії, США, Японії та Китаю, що може сприяти осмисленню даної проблеми в Україні.

Метою статті є дослідження сутності категорії "компетентнісна модель" та визначення цього поняття в зарубіжній науковій літературі, а також огляд практики реалізації даного методу у вищій освіті та бізнесі європейських країн, США, Японії та Китаю.

Матеріали та методи. У статті використано рекомендації Європейського Парламенту та Ради ЄС, Закон України про вищу освіту, наукові праці відомих зарубіжних дослідників, зокрема, Ю. Габермаса, Ф. Вайнерта, Б. Блума, В. Клафкі, Л. Спенсер, М. Спенсера та ін. У процесі наукового дослідження застосовано такі методи досліджень, як: абстракція, логічний, історичний, порівняння, аналізу та синтезу.

Результати дослідження. Поняття "компетентність" є предметом дослідження різних дисциплін. Зокрема, в педагогічній науці цю категорію нерідко пов'язують з компетентнісною моделлю німецького педагога В. Клафкі, яку він розробив в рамках так званої критично-конструктивної дидактики. За його підходом компетентність розуміють як вміння і навички вирішувати проблеми у відповідних галузях, а також як готовність діяти певним чином [14]. Таким чином, автор поєднав фактично-категоріальні, методичні та вольові елементи.

Інша традиція спирається на праці психолога Ф. Вайнерта. Він визначав компетентність як когнітивні здібності та навички, необхідні людям для вирішення конкретних проблем, а також пов'язані з ними

мотиваційні, вольові і соціальні навички та вміння успішно і відповідально діяти у різних ситуаціях [15].

Педагогіка метою виховання компетентностей вважає формування самостійної і відповідальної діяльності. Американський педагог Б. Блум ще в 1956 р. визначив таксономію цілей навчання, в якій названі такі пізнавальні ступені компетентностей, як: знання; розуміння; застосування; аналіз; синтез; оцінювання.

Поняття "компетентність" є близьким до категорії "кваліфікація", проте з 1990-х років воно все частіше використовується замість кваліфікації, якою намагались поєднати ситуативні вимоги до людини, зокрема в її діяльності, та особисті передумови для їх виконання. У свою чергу, компетентності менше стосуються професійної діяльності, а більше розуміються як загальне ставлення людей до виконання певних вимог. Йдеться також і про здатність людини до участі в суспільній комунікації. Так, ще в 1980-х роках німецький філософ Ю. Габермас увів поняття "комунікативна компетентність". Водночас поняття "кваліфікація" все ще застосовується в професійній освіті, а у певних випадках вживається як синонім компетентності.

Європейський парламент та Рада ЄС в своїх рекомендаціях [16] від 18 грудня 2006 р. звертали увагу на необхідність розробки системи основних компетенцій як складової навчання протягом усього життя. Компетенції у цьому документі визначені як "набір знань, навичок та відношень" стосовно певної ситуації. Сформульовано вісім основних компетенцій, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки;
- навички роботи з цифровими носіями;
- навчання заради здобуття знань;
- соціальні та громадянські навички;
- ініціативність та практичність;
- обізнаність та самовираження у сфері культури.

При цьому всі основні компетенції вважаються однаково важливими, оскільки сприяють успішному життю в суспільстві, що будується на знаннях. Необхідними передумовами їх застосування є: критичне мислення, творчість, ініціативність, вміння вирішувати проблеми, оцінка ризику, вміння приймати рішення та конструктивно керувати емоціями. У Рекомендації Європарламенту та Ради ЄС від 23 квітня 2008 р. наголошується, що компетентність громадян має "важливе значення для розвитку особистості, конкурентоспроможності, підвищення рівня зайнятості та соціальної згуртованості" [17]. Поняття "компетентність" у цьому документі визначається як беззаперечна здатність використовувати знання, навички та індивідуальні,

соціальні або методологічні вміння в роботі або навчанні, а також у професійному та особистісному розвитку. У Законі України про вищу освіту компетентність визначається як динамічна комбінація знань, вмінь та практичних навичок, а також способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей та морально-етичних цінностей особистості.

Німецькі дослідники вважають необхідними для діяльності закладу вищої освіти фахову, методичну, діяльнісну та соціальну компетентності [14]. Під фаховою компетентністю розуміють знання і вміння, необхідні для отримання відповідної професійної підготовки та здобуття спеціальності, що включають, наприклад, певні технології, навички тощо. Методична компетентність студентів передбачає здатність отримувати, структурувати і зберігати необхідну інформацію, а також застосовувати її в необхідних умовах, правильно інтерпретувати і оцінювати процеси та результати. Важливим у навчальному процесі є формування вмінь та навичок вирішення проблем, прийняття рішень, самостійного навчання, обґрунтування та оцінювання, логічного мислення взагалі. Соціальну компетентність студентів можна розуміти як навички спілкування, справедливості, прихильності, вміння співпрацювати, незалежності, впевненості у собі, співчуття, пізнання людської сутності та вміння критикувати. При формуванні діяльнісної компетентності студентів слід враховувати, що вона означає цілісну кваліфікацію та мотивацію людини, готовність індивіда адекватно поводитися в професійних, суспільних та приватних ситуаціях.

У Великій Британії це поняття визначається як достатність засобів для потреб і зручностей життя; володіння необхідними навичками, знаннями, кваліфікацією або можливостями і як можливість робити щось успішно чи ефективно [19]. Французький професор соціології Гай Ле Ботерф визначає компетентність як сукупність визнаних та перевірених уявлень, знань, навичок та зразків поведінки, об'єднаних відповідним чином у певному контексті [20].

Розрізняються різні типи компетентностей. Зокрема, спираючись на думку відомого британського дослідника М. Армстронга, виділяють поведінкові ("м'які") компетентності, що характеризують спосіб, яким компанія планує зберегти своїх співробітників для досягнення високого рівня ефективності та дуже хороших результатів (емоційний інтелект, комунікація, стійкість до змін, активність, командна робота, вміння приймати рішення, орієнтація на досягнення, навички, мотивація тощо). Технічні (тверді) компетентності визначають специфічні професійні вміння та здібності, знаючи і вміючи використовувати які працівники ефективно виконують свою роботу. Такі компетентності можуть стосуватись певних сфер або певної посади.

Поширеним є поділ компетентностей на загальні (ключові), пов'язані з місією, цінностями, особливостями культури, стратегією компанії. Вони визначають бажання, спільні для всіх знання, уміння,

навички, цінності та зразки поведінки, якими повинні володіти і демонструвати працівники, незалежно від рівня їхньої посади. Функціональні (специфічні) компетентності пов'язані з конкретною функцією в діяльності підприємства і охоплюють знання, уміння, цінності, навички і поведінку, що приводять до успішного забезпечення певної посади або групи посад відповідно до певного напрямку діяльності. Болгарський дослідник Т. Томов виокремлює такі етапи формування компетентностей: підготовка (аналіз ситуації, вивчення потреб, визначення цілей та менеджменту); збір інформації та розробка компетентностей; впровадження (аналіз переваг і проблем); актуалізація компетентнісної моделі (моніторинг і визначення ефективності).

Загалом можна вести мову про зростання значення компетентностей у вищій освіті, у тому числі при розробці відповідних стандартів. У цьому контексті, а також з огляду на розширення поняття та урізноманітнення компетентностей, на початку ХХІ ст. виникло питання розробки моделі компетентностей. У контексті європейської освітньої політики компетентності охоплюють також поняття самостійності, відповідальності, компетентності в самостійному навчанні, комунікативної, професійної компетентності.

Компетентнісні моделі набули широкого використання в бізнесі та різних організаціях і стали ключовим компонентом набору чи найму та розвитку працівників, а також складовою діяльності кадрових служб. Моделі можуть мати різні форми, але зазвичай вони містять кілька основних елементів: перелік специфічних компетентностей та їх визначення; опис діяльності або поведінки, пов'язаних з кожною компетентністю; діаграму відповідної моделі.

У США компетентнісну модель вважають основою визначення вимог до кваліфікації та знань, що характеризують успішну роботу [21]. Центр "Компетентнісна модель", який фінансується Департаментом праці США, виходить з необхідності дотримуватися п'яти етапів формування компетентнісної моделі:

перший – зібрати необхідну довідкову інформацію, що включає наявні ресурси, визначення змісту та основних рис галузевої моделі;

другий – розробити проект стандарту компетентнісної моделі, визначивши її основні аспекти та пов'язати їх з конкретним змістом;

третій – зібрати відгуки фахівців з цього питання, щоб визначити подальшу перспективу;

четвертий – уточнити рамки компетентностей, додавши або вилучивши деякі з них;

п'ятий – перевірити рамки компетентностей, що забезпечує прийняття цілісної моделі.

Експерти також відзначають, що компетентнісні моделі мають отримувати певний нагляд з боку вищих керівників і відповідати бізнес-стратегії та культурі компанії, заснованої на дослідженнях та

прив'язаної до практики управління. Компетентнісні моделі широко використовуються в бізнесі для визначення та оцінки компетентностей в організаціях для визначення вимог до кваліфікації та знань на конкретних робочих місцях, у розробці бізнес-стратегії. Вони є ключовим компонентом набору та найму, а також елементом управління діяльністю відділів кадрів. У певних сферах (продаж та управління), потрібні компетентності вважаються достатньо вивченими і досягнуто широкого консенсусу щодо конкретних навичок, умінь та поведінки, необхідних для досягнення успіху. Такі моделі можуть бути основою для поєднання компетентностей з організаційною стратегією і практикою.

У 2011 р. в США відбулась зустріч 100 авторитетних представників вищої школи Америки, які обговоривши практику застосування компетентнісних моделей у вищій освіті, зробили такі висновки:

- компетентності містять чіткі цілі навчання, що можна вимірювати і передавати іншим, і які розширюють можливості студентів;
- навчання на основі компетентностей має випереджаючий характер щодо досягнутого рівня вмінь та навичок;
- позитивну роль у навчанні студентів відіграє оцінювання результатів;
- студенти отримують своєчасну і диференційовану підтримку у навчанні, що здійснюється на основі індивідуальних потреб;
- досвід вказує, що кращі результати має навчання на основі компетентнісного підходу, який поєднує набуття та застосування важливих навичок та вмінь [22].

Президент Університету західних регіонів США Роберт У. Мендехолл вважає, що найважливішою характеристикою вищої освіти, побудованої на основі компетентностей, є те, що її успішність вимірюється рівнем здобутих знань та навичок, а не тривалістю навчання. При цьому контролюється ефективність навчального процесу, технологія викладання та навчання, що також уможлиблює індивідуалізацію навчання кожного студента. Однак це вимагає оптимізації організації навчального процесу, чіткого визначення компетентностей, критеріїв оцінювання, темпів подачі та засвоєння матеріалу з урахуванням індивідуальних здібностей студентів. Водночас змінюється роль викладача, який не тільки проводить заняття, відповідає на питання, проводить дискусії, а й допомагає студентам синтезувати та застосовувати знання [23].

У Вальденському університеті США, викладання і навчання в якому базується на компетентностях, вважають знання і вміння студентів важливішими ніж дотримання якихось формальних ознак, як, наприклад, тривалість та організація навчання і викладання. Компетентнісні програми допомагають набутти реальних навичок, які

можна негайно використовувати у певній сфері. Використовуючи за вибором відповідні ресурси, студент формує якомога більше бажаних компетентностей, отримує ступінь і тим самим скорочує період навчання та плату за освіту [24].

Адміністрація зайнятості та навчання США у співпраці з Американською асоціацією інженерних товариств та іншими технічними фахівцями з питань освіти, представники уряду, бізнесу та промисловості розробили компетентнісну модель для інженерів. Ця модель містить набір основних компетентностей, необхідних для вступу в інженерну професію, а також для підтримки вмінь і навичок під час своєї кар'єри [25]. Основними складовими є управлінські компетентності та специфічні вимоги до професії, які представлено на п'яти рівнях.

1. Компетентності особистої ефективності: міжперсональні навички, чесність, професіоналізм, ініціатива, адаптивність та гнучкість, надійність та реалістичність, навчання впродовж життя.

2. Академічні компетентності: читання, письмо, математика, наука і технології, комунікація, критичне і аналітичне мислення, комп'ютерні навички.

3. Компетентності на робочому місці передбачають такі якості, як: командна робота; оцінювання клієнта; планування та організація; креативне мислення; вирішення питань профілактики; пошук і розвиток можливостей; використання інструментів та технологій; складання розкладу та координація; перевірка, екзаменування та записування; основи бізнесу.

4. Технічні компетентності в масштабах всієї галузі. Вони містять: основи інжинірингу; дизайн; виробництво та будівництво; операції та обслуговування; професійна етика; бізнес, юридична та публічна політика; стійкість і соціальна інновація та вплив; інжиніринг та економіка; контроль якості та забезпечення якості; безпека, здоров'я і навколишнє середовище.

5. Основні галузі промисловості. Компетентності визначаються представниками галузі.

Ця модель розглядається як інструмент управління, що описує існуючі та необхідні компетентності в компанії. Їх визначення та оцінка і створення моделі вважається завданням управління персоналом. Основою для розробки моделі є визначення компетентностей як здатності самоорганізуватися в процесі роботи, здійснювати самостійну діяльність у відкритих, складних та динамічних ситуаціях. Вважається, що компетентні дії мають чотири важливих аспекти:

- особисті компетентності характеризують здатність формувати критичне, продуктивне та цілеспрямоване ставлення до власної роботи;
- технічні та методичні компетентності охоплюють технічні знання і описують вміння використовувати ці знання творчо для вирішення проблем;

- соціальна та комунікативна компетентність розглядається як здатність співпрацювати з іншими за власною ініціативою;
- орієнтовані на діяльність компетентності активно та цілеспрямовано використовують особисті, професійні та соціально-комунікативні навички.

Компетентнісні моделі виконують у компаніях певні функції, зокрема: визначення цілей компанії стосовно можливостей працівників; опис ключових компетентностей, необхідних для досягнення стратегічних цілей; розвиток моделі разом із стратегічними цілями компанії; спостереження та перевірка компетентностей; використання необхідних навичок для цілеспрямованого розвитку персоналу; підтримка стратегічного планування в різних сферах діяльності компанії; сприяння підбору персоналу; оцінка продуктивності працівників.

Компетентнісні моделі закладів вищої освіти мають свої особливості порівняно з певними фірмами та промисловими підприємствами. Так, у Марбурзькому університеті ФРН головною вважають діяльнісну компетентність, у контексті якої розглядають системно-організаційну компетентність, що включає дидактичну, фахову, методичну, соціальну компетентності та самокомпетентність.

Розроблена в Берлінському вільному університеті компетентнісна модель [26] містить такі компоненти, як: дослідницька компетентність (систематичне вивчення стану проблеми, оцінка наукових джерел, виявлення суперечливих висновків, визначення потреб дослідження); методологічна компетентність (формування та реалізація проблеми і гіпотези дослідження, планування процесу дослідження, опис предмета дослідження, використання адекватних методів аналізу); рефлексивна компетентність (осмислення наукового результату, методологічних рамок, можливостей застосування, етичних наслідків дослідження); комунікативна компетентність (підготовка наукових публікацій, презентація наукових результатів); фахові знання (знання центральних теорій у цій сфері, основних методів дослідження в цій сфері, актуальних результатів дослідження предмета, стандартів наукової комунікації).

При цьому студенти отримують можливість брати участь у науково орієнтованому навчанні, що вимагає:

- цілеспрямовано вивчати актуальні результати дослідження, оцінювати їх якість відповідно до певних критеріїв та визначати подальші потреби дослідження ("дослідницька компетентність");
- систематично вивчати питання дослідження за допомогою відповідних методів ("методична компетентність");
- осмислювати наукові результати стосовно їх практичної значимості та етичного змісту ("рефлексивна компетентність");

- компетентно розглядати й обговорювати наукові результати ("комунікативна компетентність");
- здобувати актуальні наукові знання: як теоретичні, так і практичних ("фахові знання").

Незважаючи на те, що модель компетентності, як правило, є наріжним каменем для поглибленого обговорення з працівником перспектив його розвитку, небагато фірм застосовують практику відгуків про ефективність.

Швейцарський дослідник Д. Вейкфілд вважає, що різноманітність компетентностей у вищій освіті можна впорядкувати через фахову, соціальну та самокомпетентність. Необхідною при цьому є компетентнісна орієнтація, що характеризується послідовним включенням діяльнісної компетентності та результатів викладання і навчання. У цьому процесі вчений виокремлює три рівні [26]:

методичний, що включає окремі методи, пов'язані з діяльністю в рамках усього навчального процесу та викладання певного предмета і покликані підвищити ефективність навчання;

дидактичний означає спрямованість усього навчального процесу на конкретні дії та певні компетентності;

андрагогічний, який передбачає не тільки використання відповідних методів, спрямованих на формування вмінь і навичок, а й розвиток цілісної особистості та започаткованих компетентностей.

Важливо, щоб кожен з цих рівнів включав елементи попереднього, а в цілому вони були взаємопов'язаними і відповідали сучасному розумінню навчання, яке передбачає формування індивідуальних знань.

З огляду на процеси глобалізації, японське міністерство освіти, культури, спорту та науки і технологій (*МEXT*) у 2014 р. в результаті проведеного конкурсу з метою підготовки майбутніх світових лідерів визначило 56 закладів вищої освіти (ЗВО) – 4 національні, 34 публічні та 18 приватних. Ці ЗВО повинні продемонструвати свої зусилля для розвитку людських ресурсів, що включає здатність виявляти та вирішувати проблеми в різних суспільствах і стати активним у глобальному бізнесі, розробку та впровадження кваліфікованих навчальних програм, і в результаті вони вдосконалюють свої системи освіти, розвиток глобальних лідерських компетентностей. Цей проект *SGH* розроблений на основі іміджу глобальної еліти і відображає ідеологію, в якій глобальні лідерські компетенції є універсальними й очевидними, піддаються тренуванню та вимірюванню.

Компетентнісні моделі набувають все більшого поширення і у закладах вищої освіти Китаю, де діють понад дві тисячі університетів. Наприклад, комп'ютерні науки вивчають і викладають у 160 ЗВО. Значна увага приділяється компетентностям викладачів, а саме таким якостям, як: мотивація, інноваційність, аналітичність і вміння робити судження, концептуальне мислення, вміння бачити деталі, виконання

плану, відданість професії, самоаналіз, розв'язання головоломок, виховання, ідентифікація, вміння працювати, співпереживання, людяність, вміння виражати думки, відповідальність, керівництво та моніторинг, професіоналізація та ресурси, інтеграція. Передумовами компетентнісної моделі викладача ЗВО в Китаї вважаються гнучкі характерні особливості: адаптація, аналітичне мислення, харизматичність, суспільні відносини, спілкування та координація, планування, заповзятість, відкритість, відстеження близьких галузей, упорядкування, командна робота, вміння бути керівником команди, інформативність, аналіз, дії, навчання, стратагеми, спроможність виконувати завдання, оптимізувати, самодисциплінувати себе і самоусвідомлення [27].

На основі використання компетентнісних підходів та моделей в Болгарії створено відповідну систему, яка включає Національну раду оцінювання компетентностей як постійний орган, що розглядає і затверджує компетентнісні моделі і з їх урахуванням розробляє політику на ринку праці, пропонує зміни у різних сферах, зокрема в національній класифікації професій та посад. Рада керує національною референтною мережею з оцінювання робочої сили, що охоплює 20 секторів та 10 регіональних центрів. Ця мережа забезпечує розробку, затвердження та реалізацію компетентнісних моделей на корпоративному рівні. Загальну методичну і змістовну координацію діяльності Національної референтної мережі здійснює національний центр оцінювання компетентностей. Регіональні центри оцінювання компетентностей на практиці забезпечують координацію й оцінку компетентностей на відповідних підприємствах та ключових посадах. Крім цього, центри консультують підприємства в певному регіоні й організують навчання, робочі та консультативні зустрічі з потенційними пілотними підприємствами, вивчають думку працівників і готують пропозиції щодо введення нових посад, проводять опитування [28].

Американські дослідники Л. Спенсер і С. Спенсер у 1993 р. для пояснення сутності компетентностей використали "модель айсберга" (рисунки), лише 1/9 якої перебуває над водою [29]. Наверху "піраміди айсберга" знаходяться "знання", що означають інформацію, отриману у певній сфері. На другій сходинці розміщуються "навички", які означають "робити щось добре", просто, використовуючи певні знання. На третьому місці – "соціальні ролі", під якими розуміють відносини і цінності, що виявляються стосовно інших людей. Четверту сходинку займає "власний образ", що вказує на особистісне розуміння ідентичності та цінностей. Далі йдуть "риси характеру", що пояснюють як і чому індивід ставиться до інших людей. Завершує "піраміду айсберга" шоста сходинка "мотиви", яка визначає, що рухає нами – потреби досягнення чогось, влада, вплив чи належність до чогось. Видимими в

цій моделі її автори вважають знання і навички. Проте невидимі складові також мають певний вплив на компетентнісну модель індивіда загалом.



"Модель айсберга", розроблена Л. Спенсер і С. Спенсером

Джерело: Competency Ice-Berg Model - Meaning and its Components.

URL : <http://www.managementstudyguide.com/competency-iceberg-model.htm>.

Відомою є модель товариства менеджменту гуманітарних ресурсів (*SHRM*) [29], в якій компетентність розглядається як кластер взаємопов'язаних якостей, включаючи знання, навички та вміння, що сприяють більш ефективному виконанню роботи. Модель описує 8 поведінкових компетентностей, структурованих у три кластери: *лідерство* (лідерство, навігація, етична практика); *міжособистісні відносини* (менеджмент відносин, комунікація, глобальна і культурна компетентність); *бізнес* (прозорість бізнесу, консультації, критичне оцінювання та знання з гуманітарних ресурсів). Поведінкові компетентності описують і полегшують застосування технічних знань для поведінки, пов'язаної з роботою. Іншими словами, технічні компетентності відображають ті знання, які спеціалісти з персоналу використовують на своїх робочих місцях, а поведінкові відображають застосування таких знань. Отже, модель *SHRM* розглядається як набір компетентностей, що сукупно визначають вимоги до ефективної роботи.

Товариство організує 15 сфер застосування гуманітарних ресурсів, об'єднаних у три блоки: *люди* (стратегічне планування, виявлення таланта, зайнятість і утримання, навчання та розвиток, нагородження), *організація* (структура функцій людських ресурсів, організаційна ефективність і розвиток, менеджмент робочої сили, відносини зайнятості та праці, технологічний менеджмент; *робоче місце* (гуманітарні

ресурси в глобальному контекст, різноманітність та включеність, ризик-менеджмент, корпоративна соціальна відповідальність, законодавство про зайнятість та регулювання).

Таким чином, накопичено різний досвід розробки компетентнісних моделей. Наприклад, у Болгарії практикують два стратегічних підходи:

універсальний – включає набір компетентностей (10–15), використовується, коли менеджмент прагне сформувати загальні вміння, характеристики і цінності, необхідні для забезпечення ефективності багатьох посад;

багатоманітний – передбачає побудову різних моделей в організації залежно від позицій і рівнів.

Поряд з компетентнісними моделями вживається також поняття "архітектура компетентностей", що описує загальні правила визначення компетентності в організації [30]. Вона містить керівні принципи, за допомогою яких розробляються різні компетентності для організації, наприклад, поведінкові, технічні, професійні, основні чи унікальні тощо. Існує три основних критерії, яким у більшості організацій повинні відповідати компетентності:

- професії мають включати компетентності, які працівники повинні мати – як зараз, так і в майбутньому;
- компетентності повинні підтримувати всі нинішні та передбачувані програми організації;
- усі компетентності повинні бути простими у використанні всіма зацікавленими сторонами.

Важливими для архітектури компетентностей є такі складові, як: компетентності лідерства, що є ключовими для управління даною організацією; технічні компетентності, що враховують особливості певної професії; компетентності кількох професій і серцевинні (найзагальніші). Загалом архітектура нараховує 12–15 компетентностей. Можливі декілька архітектур компетентностей, одну з яких організація визначає відповідно до своїх потреб.

Висновки. Компетентності поєднують знання, вміння, навички та відносини, що виступають передумовами досягнення успіху, які можна вивчати і засвоювати, насамперед у зв'язку з виконанням певних завдань та вимог. До основних компетентностей відносять спілкування рідною та іноземною мовами, науки і техніки, навчання заради здобуття знань, соціальні та громадянські навички, ініціативність та практичність, обізнаність та самовираження у сфері культури, які вважаються необхідними для всіх громадян для особистого розвитку та активного громадянського життя.

При цьому компетентнісна модель як певний набір компетентностей та характеристик виступає методом менеджменту гуманітарних ресурсів. Він, зокрема, включає: розгляд компетентнісної

моделі в контексті діяльності всієї організації; узгодження компетентнісної моделі з цілями ЗВО чи підприємства, починаючи цей процес з вищого рівня управління; використання методів аналізу роботи; врахування вимог майбутньої діяльності фахівців; визначення компетентностей – як загальних, так і спеціальних; застосування методів розвитку організації; використання компетентнісної моделі в роботі з персоналом.

Компетентнісна модель відрізняється від таких понять, як "компетентнісні рамки", "кваліфікаційні рамки", "референційна система", що означає результати навчання. Така модель систематизує компетентності, уможливорює їх використання для планування і рефлексії, проведення певних порівнянь, мотивації працівників, підвищення ефективності діяльності тощо.

Компетентнісні моделі застосовуються в рамках управління людськими ресурсами і конструюються як інтегровані системи, що взаємно доповнюються. Вони являють собою рамки компетентностей, описують поведінку, яка необхідна для розвитку особистості та досягнення кращих результатів у різних сферах діяльності та навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід*. Київ : КНЕУ, 2016. 61с.
2. *Мазаракі А. А., Ткаченко Т. І.* Компетентнісна модель менеджера в галузевих стандартах вищої освіти. URL : ir.nmu.org.ua/bitstream/handle.pdf.
3. *Алюшина Н. О.* Компетентнісна модель наставника інноваційного типу в системі державної служби. Вісн. НАДУ. 2014. № 3. С. 89–97.
4. *Стрельніков В.* Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. Гуманітар. вісн. 2013. № 28. С. 278–285.
5. *Ярмола І. К.* Модель професійної компетентності педагога вищої школи. Запороз. мед. журн. 2013. № 5. С.116–118.
6. *Пляченко Т. М.* Компетентнісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. URL : elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf.
7. *Смислова О. В.* Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутніх перекладачів до професійної діяльності. URL : www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.
8. *Яровенко А. Г.* Компетентнісна модель майбутнього вчителя інформатики. URL : <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/znanosv/znanosv2016/paper/view/.../1241>.
9. *Льченко В. Р.* Компетентнісна модель освітньої галузі як необхідна умова ефективної освіти. URL : biblos.iod.gov.ua/download.php?file_id=639.
10. *Савченко О. П.* Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. URL : intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski.

11. *Ходань О. Л.* Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту.* С. 232–235.
12. *Ягунов В. В., Свистун В. І.* Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наук. записки. Т. 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* С. 3–8.
13. *Часнікова О. В.* Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607, www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.
14. *Kompetenz.* URL : [https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_\(P%C3%A4dagogik\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_(P%C3%A4dagogik)).
15. *Franz E. Weinert (Hrsg.)* : *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim und Basel : Beltz, 2001. S.27.
16. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя від 18 грудня 2006 року : Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС).
17. Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя : Рекомендація Європейського Парламенту і Ради 2008/С 111/01 від 23 квіт. 2008 р.
18. URL : <https://en.oxforddictionaries.com/definition/competence>.
19. *Competenza.* URL : <https://it.wikipedia.org/wiki>.
20. *Competency Model.* URL : <https://www.trainingindustry.com/wiki/competency-model>.
21. *An international study in competency education: postcard from abroad.* URL : <https://www.competencyworks.org>.
22. *Dr. Robert Mendenhall.* What Is Competency-Based Education? URL : https://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html.
23. *Competency based education.* URL : <https://www.waldenu.edu/experience/tempo-learning/resource/what-is-competency-based-education#wICfPK34hwOFBeOv.99>.
24. *Engineering Competency Model.* URL : <https://www.careeronestop.org/competencymodel/competency-models/Engineering.aspx>.
25. *Forschungsorientierte Lehre an der freien Universitaet.* URL : <http://www.fu-berlin.de/sites/fole/evaluation-instrumente/kompetenzmodell/index.html>.
26. *David Wakefield.* Lehren und Lernen. URL : Lehren-und-lernen.ch.
27. *Jinchao Lin.* Research on Chinese University Teacher's Competency Availablefrom. URL : https://www.researchgate.net/publication/26642783_Research_on_Chinese_University_Teacher.
28. *Competence Iceberg.* URL : <http://www.managementstudyguide.com/competency-iceberg-model.htm>.
29. *SHRM Body of Competency and Knowledge (SHRM BoCK™).* URL : <https://www.shrm.org/certification/about/BodyofCompetencyKnowledge/Pages/default>.
30. *Competency architecture.* URL : https://en.wikipedia.org/wiki/Competency_architecture.

Стаття надійшла до редакції 28.12.2017.

Khoruzhyi H. Competency models in higher education and business: foreign experience.

Background. In our time, there is a transition from qualification to competence in higher education and business, which is characterized by increased attention to the study of foreign experience in the use of competency models. Competency models as a method of human resource management contribute to the attraction, development and retention of labor in various organizations.

The **aim** of the article is to study the essence of the category "competent model" and to define this concept in foreign scientific literature, as well as the practice of implementing this method in higher education and business.

Materials and methods. The article uses the recommendations of the European Parliament and the Council of the EU, the Law of Ukraine on Higher Education, the scientific works of well-known foreign researchers. In the process of scientific research, the following research methods have been used: abstraction, logical, historical, comparison, analysis and synthesis.

Results. The concept of "competence" is the subject of research of various disciplines. For example, pedagogy aims to raise competencies to form an independent and responsible activity. The European Parliament and the Council (EC) formulated in their Recommendations eight core competences: communication in native and foreign languages, science and technology, learning for the sake of knowledge, social and civic skills, initiative and practicality, awareness and expression in the field of culture.

Professional, methodological, activity and social competence can be considered necessary for the activity of higher educational establishments.

Common is the division of competences into general (key) and functional (specific) that are related to a specific function in the enterprise or higher education institution and include knowledge, skills, values, skills and behavior that lead to the success of a particular position or group positions according to a certain direction of activity. Competency models have become widespread in business, higher education and other organizations and have become the key to recruiting, hiring, developing and securing workers, as well as an integral part of staffing.

Specific characteristics of competency models are interpersonal skills, honesty, professionalism, initiative, adaptability and flexibility, reliability and realism, lifelong learning. The competent iceberg model is an important issue for research. The renowned American Society for the Management of Humanitarian Resources considers competence as a cluster of interrelated qualities, including knowledge, skills and abilities that contribute to more efficient work execution. The modern theory and practice of management also uses the architecture of competencies, in which 12-15 key elements are essential for the management of this organization.

Based on the use of competent approaches and models in Bulgaria, an appropriate system has been created that includes the National Council for the Evaluation of Qualifications as a permanent body.

Conclusion. Competence combines knowledge, skills, skills and relationships that are the preconditions for success, which can be studied and mastered, primarily due to the fulfillment of certain tasks and requirements.

At the same time, the competent model as a certain set of characteristics advocates the method of management of humanitarian resources, which should be considered in the context of the activities of the entire organization and consistent with the goals of the higher educational institution or enterprise.

Formation of the competent model includes management features, the use of methods of analysis of work, taking into account the requirements of future professionals, the definition of competencies as general and special, the use of organizational development methods, the use of competency model in the work with personnel. Such a model systematizes competence, makes it possible to use them for planning and reflection,

carrying out certain comparisons, motivating employees, improving the efficiency of activities, etc.

Competency models are used within the framework of human resources management and are constructed as mutually supplemented integrated systems. They represent competencies that describe the behavior that is needed to develop an individual and achieve better results in different areas of activity and learning.

Keywords: business, higher education, competence, competency, competence model.

REFERENCES

1. *Kompetentnisnyj pidhid u vyshhij osviti: svitovij dosvid.* Kyi'v : KNEU, 2016. 61s.
2. *Mazaraki A. A., Tkachenko T. I. Kompetentnisna model' menedzhera v galuzevyh standartah vyshhoi' osvity.* URL : ir.nmu.org.ua/bitstream/handle.pdf.
3. *Aljushyna N. O. Kompetentnisna model' nastavnyka innovacijnogo typu v systemi derzhavnoi' sluzhby.* Visn. NADU. 2014. № 3. S. 89–97.
4. *Strel'nikov V. Komponenty profesijnoi' kompetentnosti vykladacha vyshhoi' shkoly.* Gumanitar. visn. 2013. № 28. S. 278–285.
5. *Jarmola I. K. Model' profesijnoi' kompetentnosti pedagoga vyshhoi' shkoly.* Zaporozh. med. zhurn. 2013. № 5. S.116–118.
6. *Pljachenko T. M. Kompetentnisna model' u strukturi fahovoi' pidgotovky majbutn'ogo vchytelja muzyky.* URL : elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%20model.pdf.
7. *Smyslova O. V. Kompetentnisnyj pidhid jak osnova pidgotovky majbutnih perekladachiv do profesijnoi' dijalnosti.* URL : www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe.
8. *Jarovenko A. G. Kompetentnisna model' majbutn'ogo vchytelja informatyky.* URL : <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/znanosv/znanosv2016/paper/view/.../1241>.
9. *Il'chenko V. R. Kompetentnisna model' osvithoi' galuzi jak neobhidna umova efektyvnoi' osvity.* URL : biblos.iod.gov.ua/download.php?file_id=639.
10. *Savchenko O. P. Kompetentnisnyj pidhid u suchasnij vyshhij shkoli.* URL : intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski.
11. *Hodan' O. L. Kompetentnisnyj pidhid do pidgotovky majbutnih fahivciv u VNZ.* Nauk. visn. Uzhgorod. nac. un-tu. S. 232–235.
12. *Jagupov V. V., Svystun V. I. Kompetentnisnyj pidhid do pidgotovky fahivciv u systemi vyshhoi' osvity.* Nauk. zapysky. T. 71. Pedagogichni, psihologichni nauky ta social'na robota. S. 3–8.
13. *Chasnikova O. V. Kompetentnisnyj pidhid v osviti jak osnova i'i reformuvannja.* URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607, www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe.
14. *Kompetenz.* URL : [https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_\(P%C3%A4dagogik\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_(P%C3%A4dagogik)).
15. *Franz E. Weinert (Hrsg.) : Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim und Basel : Beltz, 2001. S.27.
16. *Pro osnovni kompetencii' dlja navchannja protjagom us'ogo zhyttja vid 18 grudnja 2006 roku :* Rekomendacija 2006/962/JeS Jevropejs'kogo Parlamentu ta Rady (JeS).
17. *Pro vstanovlennja Jevropejs'koi' kvalifikacijnoi' struktury dlja mozhlyvosti otrymaty osvitu protjagom us'ogo zhyttja :* Rekomendacija Jevropejs'kogo Parlamentu i Rady 2008/C 111/01 vid 23 kvit. 2008 r.
18. *URL :* <https://en.oxforddictionaries.com/definition/competence>.
19. *Competenza.* URL : <https://it.wikipedia.org/wiki>.
20. *Competency Model.* URL : <https://www.trainingindustry.com/wiki/competency-model>.
21. *An international study in competency education: postcard from abroad.* URL : <https://www.competencyworks.org>.

22. *Dr. Robert Mendenhall*. What Is Competency-Based Education? URL : https://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html.
23. *Competency based education*. URL : <https://www.waldenu.edu/experience/tempo-learning/resource/what-is-competency-based-education#wICfPK34hwOFBeOv.99>.
24. *Engineering Competency Model*. URL : <https://www.careeronestop.org/competencymodel/competency-models/Engineering.aspx>.
25. *Forschungsorientierte Lehre an der freien Universitaet*. URL : <http://www.fu-berlin.de/sites/fole/evaluation-instrumente/kompetenzmodell/index.html>.
26. *David Wakefield*. Lehren und Lernen. URL : Lehren-und-lernen.ch.
27. *Jinchao Lin*. Research on Chinese University Teacher's Competency Available from. URL : https://www.researchgate.net/publication/26642783_Research_on_Chinese_University_Teacher.
28. *Competence Iceberg*. URL : <http://www.managementstudyguide.com/competency-iceberg-model.htm>.
29. *SHRM Body of Competency and Knowledge (SHRM BoCK™)*. URL : <https://www.shrm.org/certification/about/BodyofCompetencyKnowledge/Pages/default>.
30. *Competency architecture*. URL : https://en.wikipedia.org/wiki/Competency_architecture.

УДК 378.147

КРАСІЛЬНИКОВА Олена, к. і. н., доцент кафедри філософських та соціальних наук Київського національного торговельно-економічного університету

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Досліджено проблему впровадження компетентнісного підходу в освітній процес. На основі наукової літератури здійснено аналіз понять "компетенція" та "компетентність".

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, ключові компетенції, освіта.

Красильникова Е. Компетентностный подход как основа философии образования. Исследована проблема внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс. На основе научной литературы проанализированы понятия "компетенция" и "компетентность".

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, ключевые компетенции, образование.

Постановка проблеми. Освіта відіграє важливу роль у розвитку особистості та суспільства. Вона є одним із засобів розвитку людства.

© Красільнікова О., 2018

ISSN 1727-9313. ВІСНИК КНТЕУ. 2018. № 1 _____ 147

В умовах сучасного глобалізованого світу, для якого характерні суперечності між глобальним та локальним, всезагальним та індивідуальним, традиціями та сучасністю, духовним та матеріальним, освіта покликана стати одним із засобів вирішення проблем ХХІ ст. Сучасна філософія освіти повинна виробити нові освітні методи та підходи, а також нову технологію процесу отримання знань. Тому все більшого значення набуває звернення до компетентнісного підходу, розгляду його як з'єднуючої ланки між освітнім процесом та реальними вимогами суспільства.

В умовах реформування української освіти, наближення її до європейських стандартів, особливої актуальності набуває запровадження компетентнісного підходу в систему вітчизняної освіти, з'ясування його сутності та особливостей, а це в свою чергу, веде до зацікавлення цією проблематикою та всебічного її вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі компетентнісного підходу в освіті, сутності понять "компетентність" та "компетенція" присвячено чимало наукових праць. Оскільки компетентність виступає як міждисциплінарна категорія, її дослідженням займаються представники різних галузей знань: філософи, педагоги, психологи, соціологи, економісти, філологи та інші науковці. До розгляду питання компетентнісного підходу в освіті одними з перших звернулися західноєвропейські дослідники, однак їхні праці присвячені переважно опису структури компетенцій та компетентності.

Серед сучасних українських публікацій слід відмітити колективну монографію Л. Антонюк, Н. Василькової, Д. Ільницького, І. Кулаги та В. Турчанінової, присвячену світовому досвіду впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту, визначено та проаналізовано проблеми та недоліки його застосування. [1]. Науковцями виділено етапи становлення компетентнісно орієнтованої освіти, розглянуто реалізацію компетентнісного підходу в рамках Болонського процесу, а також досліджено практику його застосування в США.

Теоретичному аналізу понять "компетенція" та "компетентність", їх порівнянню, визначенню спільних та відмінних рис присвячено публікації Б. Грудиніна, С. Лейко, М. Голованя, Д. Астаф'єва, Е. Зеєра та Е. Симанюк [2–6]. Запровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України, аналіз вітчизняного законодавства в контексті його реалізації, а також авторська методика практичного впровадження управлінського механізму надання компетентнісної освіти висвітлено у дослідженні І. Федорової та М. Житник [7]. Однак, незважаючи на наявність певної кількості публікацій з цієї проблеми, компетентнісний підхід в освіті потребує подальшого всебічного та ґрунтовного дослідження.

Метою статті є визначення сутності компетентнісного підходу для сучасної системи освіти та аналіз понять "компетентність" та "компетенція".

Матеріали та методи. Для дослідження сутності компетентного підходу застосовано ряд загальнонаукових та спеціальних методів наукового пізнання, зокрема, аналізу та синтезу, проблемно-хронологічний, системно-структурний та порівняльний.

Результати дослідження. Компетентно орієнтована освіта почала формуватися у 70-х роках минулого століття у США. Однак витoki цього процесу можна віднайти ще в епоху Просвітництва, коли європейське суспільство стало на шлях капіталістичних перетворень. Система освіти країн Західної Європи була орієнтована на задоволення потреби промислового виробництва у кваліфікованих спеціалістах. З розвитком науки і техніки постіндустріальне суспільство стикнулося з проблемою нестачі фахівців, які здатні швидко адаптуватися до змін та вдосконалювати свої знання. Це стало причиною звернення європейської освіти до компетентного підходу.

Дослідниця І. Зимня наводить такі причини запровадження компетентного підходу в освіту: тенденція інтеграції та глобалізації світової економіки; необхідність гармонізації структури європейської вищої освіти у зв'язку з Болонським процесом; зміна освітньої парадигми; різноманітність понятійного змісту терміна "компетентністний підхід"; вказівки органів управління освітою.

На думку деяких науковців, причини підвищеного інтересу до понять "компетенції", "компетентність", "компетентністний підхід" обумовлені: необхідністю розробки нової концепції освіти, яка відображала б зміни, спрямовані на відтворення таких властивостей особистості, як мобільність, динамізм, конструктивність, професіоналізм; пошуком нових підходів до визначення цілей, розробки змісту та організації освіти; потребою модернізації загальної та професійної освіти з метою її відповідності запитам суспільства та потребам особистості [8, с. 44].

За визначенням А. Бермуса, компетентністний підхід пов'язаний з ідеєю цілеспрямованості та цілезаданості процесу навчання, за яким компетенції задають вищий, загальний рівень умінь та навичок, а зміст освіти визначається чотирикомпонентною моделлю (знання, уміння, досвід творчої діяльності та досвід ціннісного ставлення).

Д. Астаф'єв вважає, що компетентністний підхід – це метод моделювання результатів навчання і встановлення їх як норм якості вищої освіти [5, с. 145]. Інші дослідники розглядають компетентністний підхід як пріоритетну орієнтацію на цілі – вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності [6, с. 25].

Загалом компетентністний підхід в освіті можна розглядати як спрямованість освітнього процесу на здобуття, розвиток та вдосконалення компетенцій та компетентності.

Дослідники виділяють три етапи становлення компетентного підходу в освіті. *Перший етап* припадає на 60–70-ті роки ХХ ст.

і пов'язаний з введенням у науковий апарат категорії "компетенція", а також зі створенням передумов для виокремлення понять "компетенція" та "компетентність".

У 1970–1990-х роках, на *другому етапі*, категорії "компетенція" та "компетентність" починають використовувати у теорії та практиці вивчення мови, зокрема іноземної. Значна увага приділяється розробці змісту понять "соціальні компетенції" та "соціальна компетентність". Для цього етапу характерним є не лише дослідження самих компетенцій (дослідники виділяють від 3 до 37 її різновидів), а й намагання організувати навчання таким чином, щоб формування компетенцій стало кінцевим результатом процесу навчання.

Третій етап становлення компетентнісного підходу в освіті характеризується процесом його інституціоналізації, інтеграції в національні освітні системи, а також впровадженням цього підходу у рамках Болонського процесу. У цей час провідні міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, ОЕСР виявили значний інтерес до запровадження компетентнісного підходу в освіту. Деякі з них проводили дослідження цієї проблематики і намагалися спрямовувати свою діяльність на запровадження компетентностей у зміст освіти. Йдеться, зокрема, про діяльність Організації економічного співробітництва та розвитку, Ради Європи та ін.

Звернемося до ключових понять: "компетентність" та "компетенція", на яких базується реалізація компетентнісного підходу в освіті. На сьогодні в науковій літературі немає єдиного підходу до трактування означених понять, дослідники пропонують багато визначень. Чимало з них є тотожними або навіть суперечать одне одному.

Термін "компетентність" увійшов у науковий обіг у 60-х роках ХХ ст. У той же час у США, Великобританії та Німеччині використовувалося поняття "компетентнісна освіта", яке трактувалося як досягнення певного освітнього результату. У словнику іншомовних слів, компетентність визначена як обізнаність, поінформованість, авторитетність.

Спробу дати визначення терміну "компетентність" робили чимало міжнародних організацій, зокрема Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (*IBSTPI*), Міжнародна комісія Ради Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку тощо. Більшість з них трактують компетентності як фундаментальні знання або вміння, а компетентність як здатність кваліфіковано виконувати свої професійні обов'язки [2, с. 144].

І. Федорова та М. Житник надають такі визначення компетентності: ступінь вираженості професійного досвіду, яким володіє людина в межах компетенції певної посади; ґрунтовне знання та володіння своєю справою, розуміння сутності роботи, що виконується; сукупність знань, що дають змогу професійно судити про щось; наявність знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній сфері [7, с. 42].

Компетентність можна розглядати також як категорію, що дозволяє визначити ступінь підготованості фахівця за обсягом вивченого матеріалу та сукупністю професійних вмінь.

Термін "компетенція" також має багато значень. Сучасний словник іншомовних слів містить два трактування терміна "компетенція": по-перше, як кола повноважень певної установи або посадової особи; по-друге, як сферу питань, в яких особа достатньо обізнана.

Дослідники Е. Зеєр і Е. Симанюк, розглядаючи компетентнісний підхід до модернізації професійної освіти, зазначають, що важливою складовою компетенції є досвід-інтеграція в єдине ціле, засвоєних людиною окремих дій, способів та методів вирішення завдань [6, с. 27].

А. Хуторський вважає, що компетенція – це деяка попередньо запланована вимога до освітньої підготовки людини, певний орієнтир для засвоєння, образ її майбутнього [9].

Цікавим є визначення, згідно з яким термін "компетенція" можна розглядати як здатність творчо та ефективно застосовувати здобуті знання та вміння не лише у професійній діяльності, а й у сфері міжособистісних відносин, ситуаціях взаємодії між людьми (Міжнародна конференція 2004 р.) [1, с. 5].

У Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи (2008 р.) міститься таке визначення: компетенція – це доведена можливість застосовувати знання та уміння, а також здібності (методологічні, соціальні, особисті) під час навчання та практики, а також для фахового й особистісного розвитку.

В. Хутмакер зазначає, що термін "компетенція", будучи близьким до таких понять, як компетентність, здатність, вміння, майстерність, нині за своїм змістом точно не сформульовано. Отже, проаналізувавши різні погляди на сутність цієї категорії, можна дійти висновку, що більшість з них розглядають термін "компетенція" як здатність або вміння застосовувати в реальних ситуаціях здобуті знання, набуті вміння та навички.

Розглянемо основні компетенції, якими повинні керуватися сучасні фахівці. У березні 1996 р. у м. Берні проходив симпозіум, на якому обговорювалося питання необхідності формулювання ключових компетентностей, потрібних для успішного працевлаштування та здобуття вищої освіти. Радою Європи визначено п'ять ключових компетенцій, якими повинні оволодіти "молоді європейці", до яких віднесено:

- політичні та соціальні компетенції (здатність знаходити спільні рішення та нести за них відповідальність, уміння долати конфлікти ситуації, розвивати демократичні інституції);
- компетенції, необхідні для життя в мультикультурній спільноті (толерантність, терпимість, взаємоповага);
- комунікативні компетенції, що передбачають здатність застосовувати у професійному та особистому спілкуванні знання мови;

- компетенції, пов'язані з розширенням глобального інформаційного простору (здатність до критичного аналізу інформації, уміння застосовувати інноваційні технології);
- здатність до безперервного навчання протягом життя [10].

У доповіді "Освіта: прихований скарб" Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. Ж. Делор називає чотири базові принципи сучасної освіти: вчитися жити; вчитися пізнавати, тобто оволодіти інструментарієм, необхідним для розуміння світу; вчитися працювати, працювати так, щоб проводити потрібні зміни в середовищі свого існування; вчитися співіснувати, тобто співпрацювати з іншими, залучатися до всіх різновидів людської діяльності. Ці принципи можна охарактеризувати як основні глобальні компетентності. Особливо наголошується на необхідності набувати компетентності, які надають можливість вирішувати різні проблемні ситуації, більшість з яких неможливо передбачити. Компетентність та кваліфікація стануть більш доступними, якщо школярі та студенти зможуть перевіряти свої здібності та набувати досвід, беручи участь, паралельно з навчанням, у різних видах професійної та соціальної діяльності. Для цього необхідно приділяти більшу увагу різним формам чергування навчання і роботи [11].

Принцип безперервного навчання знайшов відображення в ухвалених у грудні 2006 р. Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу Рекомендаціях "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя". Рекомендації створювалися з метою сприяння розвитку якісної, модернізованої освіти, яка надасть необхідну фахову підготовку молоді відповідно до вимог та запитів сучасного світу.

Як зазначено у документі, головними цілями формування основних компетенцій є: встановлення та визначення основних компетенцій, необхідних для реалізації власних здібностей, активної громадянської позиції, суспільної єдності, а також здатності застосувати здобуті знання шляхом працевлаштування; підтримка зусиль держав Європейського Союзу щодо забезпечення початковою освітою молодого покоління, яка стане підґрунтям для здобуття подальшої освіти та вдосконалення набутих компетенцій; розробка європейського еталонного рівня для працевлаштованих, державних діячів, надавачів освітніх послуг та осіб, що навчаються.

У Рекомендаціях надано визначення компетенції як набору знань, навичок та відношень, що стосуються певної ситуації. Компетенції, якими повинні володіти всі громадяни для реалізації власних здібностей, активної громадянської позиції, суспільної єдності та можливості працевлаштування, визначені як основні. До них належать: володіння мовами, загальні знання у галузі точних наук, уміння пра-

цювати з електронними носіями, освіченість, практичність, ініціативність та ін. [12]. Таким чином, цей документ окреслив основні завдання системи освіти і професійної підготовки для європейських країн.

Відомий британський психолог Дж. Равен у своїй праці "Компетентність у сучасному суспільстві" (1984 р.) розглядає компетентність як багатокомпонентне явище. Більшість компонентів є відносно незалежними один від одного, частина з них належить більшою мірою до пізнавальної сфери, інша – до емоційної. Компоненти компетентності можуть заміщувати одне одного як складові ефективної поведінки [13, с. 253]. На думку вченого, чим більше таких компонентів людина залучає в процес досягнення важливих для себе цілей, тим більша вірогідність, що вона їх досягне.

Дж. Равен визначив 39 різновидів компетентностей, які розглядає як "мотивовані здібності" або "ініціативи". На особливу увагу заслуговують компетентності, пов'язані з психоемоційними та вольовими якостями людини, зокрема це впевненість у собі, наполегливість, довіра, готовність вирішувати складні питання, приймати рішення та нести персональну відповідальність за них, самоконтроль, уміння пристосовуватися до змінних умов, відсутність передвизначеності. Не менш важливими є компетентності, необхідні для співіснування та ефективної взаємодії у колективі: уміння знаходити порозуміння заради досягнення мети, працювати злагоджено та ефективно, дозволити іншим людям приймати самостійні рішення, прислуховуватися до альтернативних точок зору, уміння долати конфлікти та суперечності, здатність орієнтуватися на розширення перспектив та здобутків, уміти працювати не лише як керівник, а й підлеглий, виявляти терпимість до різних стилів життя [13, с. 281–296].

Тобто поняття "компетенція" і "компетентність" охоплюють такі властивості особистості, як мотивація, спрямованість, ціннісні орієнтації, а також інтелектуальні якості, риси характеру та здатність здійснювати розумові операції.

Важливим є також те, що чимало із зазначених компетентностей, на думку Дж. Равена, не є самостійними. Вони взаємопов'язані одне з одним і потребують подальшого дослідження для виявлення зв'язків між ними.

Висновки. Запровадження компетентнісного підходу в освітній процес є важливим завданням сучасної освіти. Він передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетенцій особистості, сприяє формуванню здатності самостійно вирішувати професійні проблеми різної складності на основі отриманих знань та власного досвіду, розглядати перешкоди як стимул до подальшого розвитку.

Звернення до компетентнісного підходу обумовлено рядом причин, найважливіша з яких – необхідність трансформування освітньої парадигми через перехід на вищий рівень розвитку науки та виробництва, зміну місії освіти та потребу її модернізації.

Проаналізувавши наукову літературу, дійдемо висновку, що незважаючи на те, що поняття "компетентність" та "компетенція" є близькими за змістом і часто ототожнюються, їх необхідно чітко розмежовувати. Так, компетенцію слід розглядати як сукупність якостей, якими повинен володіти фахівець для ефективної діяльності у певній галузі. А компетентність – як особистісну якість або сукупність якостей, що вже здійснились, тобто володіння певною компетенцією.

Компетентнісний підхід нині став загальносуспільним явищем і претендує на роль нової концептуальної основи, на якій повинна проводитися підготовка фахівців. Адже сутність компетентнісного підходу полягає не стільки в інформуванні людини, що навчається, скільки в здатності навчити її вирішувати проблеми, які можуть виникнути як у професійному, так і повсякденному житті. Тому важливим завданням сучасної освіти є формування у майбутніх фахівців здатності самостійно вирішувати проблеми різної складності на основі отриманих знань та власного досвіду, а також критично мислити, уміти адаптуватися до умов мінливого світу. А цьому сприяє поєднання навчального процесу з професійною практикою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк Л. Л., Василькова Н. В., Ільницький Д. О. та ін. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід. Київ : КНЕУ, 2016. 61 с.
2. Грудинін Б. О. Компетентнісний підхід: сутність висхідних понять та положень. Наук. записки. 2015. Т.2. № 7. С.140–146. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.
3. Лейко С. В. Поняття "компетенція" та "компетентність": теоретичний аналіз. Педагогічний процес: теорія і практика. Вип. 4. 2013. С. 128–135.
4. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2011. № 8. С. 224–233.
5. Астафьев Д. А. Компетентностный подход в современной философии образования. Молодой ученый. 2010. Т. 2. № 8 (19). С. 145–147.
6. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 22–28.
7. Федорова І. І., Житник М. М. Компетентнісний підхід як управлінський механізм реорганізації системи вищої освіти України. Вісн. НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. 2003. Вип. 2. С.38–46.
8. Тубеева Ф. К. Становление компетентностного подхода в сфере образования. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 41–47.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

10. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : ИЦ ПКПС, 2004. 41 с.
11. *Доповідь* Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. "Освіта: прихований скарб". URL : <https://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
12. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 груд. 2006 р. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975.
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация ; пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2018.

Krasilnikova O. Competency-based approach as a basis of educational philosophy.

Background. *In the context of reforming Ukrainian education, bringing it closer to European standards, the introduction of a competency-based approach to the system of domestic education, as well as clarification of its essence and peculiarities, becomes of particular importance.*

The aim of the article is to reveal the essence of the competency-based approach in the modern educational system and to analyze the content of the concepts of competency and competence.

Materials and methods. *To study the essence of the competency-based approach, a number of general scientific and special methods of scientific knowledge were used: analysis and synthesis, problem-chronological, system-structural and comparative.*

Results. *The introduction of a competency-based approach in the educational process is an important task of modern education. Competency-based approach involves the orientation of the educational process to the formation and development of key competences of the individual, necessary in professional and social life. The reasons for introducing a competency-based approach to education are the tendency of integration and globalization of the world economy, the need to harmonize the structure of higher education with the provisions of the Bologna process, the need to change the educational paradigm. The concepts of competency and competence, being close in content, contain essential differences. Competence should be considered as a set of qualities that a specialist should have for effective activity in a particular field, and competency as a personal quality, that has already been realized, that is, the possession of a certain competence.*

Conclusion. *Competency-based approach is a new conceptual basis on which training of specialists in any sphere should be carried out. The essence of the competence approach is the ability to teach a person to think critically, be able to adapt to changing world conditions, and to independently solve problems that may arise both in professional and in everyday life, based on the knowledge gained and their own experience.*

Keywords: competency-based approach, competency, competence, key competences, education.

REFERENCES

1. Antonjuk L. L., Vasyl'kova N. V., Il'nyc'kyj D. O. ta in. Kompetentnisnyj pidhid u vyshnij osviti: svitovyj dosvid. Kyi'v : KNEU, 2016. 61 s.
2. Grudynin B. O. Kompetentnisnyj pidhid: sutnist' vyshidnyh ponjat' ta polozhen'. Nauk. zapysky. 2015. T.2. № 7. S.140–146. Serija: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi' i tehnologichnoi' osvity.
3. Lejko S. V. Ponjattja "kompetencija" ta "kompetentnist'": teoretynnyj analiz. Pedagogichnyj proces: teorija i praktyka. Vyp. 4. 2013. S. 128–135.

4. Golovan' M. S. Kompetencija ta kompetentnist': porivnjal'nyj analiz ponjat'. Pedagogichni nauky: teorija, istorija, innovacijni tehnologii'. 2011. № 8. S. 224–233.
5. Astaf'ev D. A. Kompetentnostnyj podhod v sovremennoj filosofii obrazovanija. Molodoj uchenyj. 2010. T. 2. № 8 (19). S. 145–147.
6. Zeer Je., Symanjuk Je. Kompetentnostnyj podhod k modernizacii professional'nogo obrazovanija. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2005. № 4. S. 22–28.
7. Fedorova I. I., Zhytnyk M. M. Kompetentnisnyj pidhid jak upravlins'kyj mehanizm reorganizacii' systemy vyshhoi' osvity Ukrainy. Visn. NTUU "KPI". Filosofija. Psyhologija. Pedagogika. 2003. Vyp. 2. S.38–46.
8. Tubeeva F. K. Stanovlenie kompetentnostnogo pohoda v sfere obrazovanija. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2015. № 5. S. 41–47.
9. Hutorskoj A. V. Kljuचेvye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy. Narodnoe obrazovanie. 2003. № 2. S. 58–64.
10. Zimnjaja I. A. Kljuचेvye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo pohoda v obrazovanii. M. : IC PKPS, 2004. 41 s.
11. Dopovid' Mizhnarodnoi' komisii' z osvity dlja HHI st. "Osvita: pryhovanyj skarb". URL : <https://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
12. Rekomendacija 2006/962/JeS Jevropejs'kogo Parlamentu ta Rady (JeS) "Pro osnovni kompetencii' dlja navchannja protjagom us'ogo zhyttja" vid 18 grud. 2006 r. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975.
13. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija ; per. s angl. M. : Kogito-Centr, 2002. 396 s.

УДК 378:165.18

ІЛЬІНА Галина, к. філос. н., доцент Київського національного університету імені Тараса Шевченка

"ВІЗУАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ" У КОНТЕКСТІ КОГНІТИВНИХ ТА ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

Досліджено проблему "візуальної грамотності", яка набула актуальності в умовах "суспільства знань", обумовленого інформаційною революцією. За результатами аналізу сучасних методів навчання виокремлено переваги візуальної методики, заснованої на можливостях візуально-образного мислення. На її основі розроблено спеціальні стандарти візуальної грамотності, призначені для використання в академічних проектах і педагогічній практиці.

Ключові слова: візуальний, мислення, пізнання, когнітивний, візуальна грамотність, навчання, інформація.

© Ільїна Г., 2018

Ильина Г. "Визуальная грамотность" в контексте когнитивных и образовательных процессов. Исследована проблема "визуальной грамотности", которая приобрела актуальность в условиях "общества знаний", обусловленного информационной революцией. По результатам анализа современных методов обучения выделены преимущества визуальной методики, основанной на возможностях визуально-образного мышления. На ее основе разработаны специальные стандарты визуальной грамотности, предназначенные для использования в академических проектах и педагогической практике.

Ключевые слова: визуальный, мышление, познание, когнитивный, визуальная грамотность, обучение, информация.

Постановка проблеми. У ході історичного розвитку в науці спостерігається не тільки збільшення різноманітності концепцій, теорій і традицій, але і згортання цієї різноманітності, поява тенденцій до уніфікації, стирання відмінностей. Картина еволюційного розвитку науки як чітко окресленого процесу, що містить всі побічні та похідні течії, доповнюється "іневолюцією". Когнітивне сходження колективного розуму невіддільне від входження в еволюційні глухі кути, вихід на дороги, які ведуть у нікуди. Цей метафоричний опис еволюції наукового знання засвідчує різноманітність пізнавальних способів і практик. Серед них окреме місце посідає "визуальна епістемологія", яка має тривалу історію становлення, а сьогодні, в епоху динаміки розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій, набуває актуальності. Це формує визуальну культуру мислення і пізнання, які впливають на формування визуальних практик навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема визуальної епістемології формується впродовж усього процесу історії філософії. Її вирішували класики філософської думки – Платон, Аристотель, Р. Декарт, Т. Гоббс, Н. Мальбранш, Д. Юм, Й. Фіхте та ін. У сучасних філософських дискурсах проблему визуальності в різних контекстах вирішують М. Мерло-Понті, Б. Сандівел, В. Мітчел, У. Еко, К. Батаєва, А. Баррі. Серед спеціальних досліджень з проблематики визуальної культури мислення і пізнання в контексті розширення сучасної соціокультурної реальності варто виокремити праці Н. Мірзоефа, Дж. Елкінза, Дж. Сілви, К. Пургара [1–4] та ін.

Однак зміст і смислове навантаження визуальної проблематики, яка входить у структуру сучасної когнітології, вимагає з'ясування взаємозв'язку навчального процесу і досягнень інформаційно-комп'ютерних технологій. Виникає необхідність аналізу філософсько-епістемологічних підходів до визначення перспектив інтелектуально-розумової діяльності порівняно з визуальними практиками, які знаходять все більш широке впровадження в сучасному освітньому процесі.

Мета статті – обґрунтувати епістемологічні засади культури визуального пізнання в контексті взаємозв'язку раціонального (розумового) та визуального (чуттєво-тілесного), що дає підстави визначити основні засади визуальної грамотності, на основі якої формується нове розуміння світу та людини.

Матеріали та методи. У ході дослідження використано епістемологічні, філософські, візуальні дискурси сучасних мислителів. Для досягнення поставленої мети застосовано емпіричний і порівняльний методи, а також методологічні рефлексії феноменології, синергетики, філософії науки, філософії освіти і візуальних студій.

Результати дослідження. Пізнавальні практики, які містять візуальні методи, відкривають продуктивний за своєю сутністю шлях до відкриття нового в пізнанні. Атрибутивність візуального аспекту в загальному процесі епістемної діяльності можна обґрунтувати такими положеннями.

По-перше, пізнання інкарновано (*cognition is embodied*): пізнання тілесне, або "отілеснене", детерміноване тілесністю людини, мезакосмічними здібностями людського тіла відчувати, "чути", "бачити". Те, що пізнається і як пізнається, залежить від будови тіла і його конкретних функціональних особливостей, здібностей сприйняття і руху в просторі і в часі. "Влаштоване по-різному – отже, бачить і пізнає світ по-різному" [5, с. 32]. Якщо раніше епістемологи стверджували, що пізнання теоретично завантажене (тобто те, що ми бачимо, багато в чому визначається теоретичними уявленнями, якими ми володіємо), то тепер можна сказати, що пізнання "тілесно завантажене". Існують тілесні "нитки", які управляються розумом. Психосоматичні зв'язки будуються за принципом "нелінійної циклічної причинності". Тіло і "душа", мозок і свідомість знаходяться у відносинах "циклічної, взаємної детермінації" [5, с. 36].

Неможливо зрозуміти діяльність людського розуму, когнітивні функції інтелекту, якщо розум абстрагований від тілесності, від певним чином обумовлених здатностей сприйняття шляхом органів відчуття, від організму, включеного в особливу ситуацію, екологічне оточення, яке має певну конфігурацію. Розум існує в тілі, а тіло існує в світі, тілесна істота діє, відтворює себе, мріє, уявляє. Тіло живе в світі, як серце в організмі, ...тіло – це наш спосіб володіння світом (М. Мерло-Понті). Зір, бачення відіграють у процесах пізнавального освоєння світу важливе значення, оскільки разом із тілом і розумом утворюють єдину систему. Око людини пристосоване до певного "оптичного вікна", яке відрізняється від "вікна" представників фауни. Саме тому зір людини пов'язаний з її когнітивними процесами [6, с. 304].

По-друге, пізнання ситуативне. Когнітивна система вбудована, укорінена (*cognition is embedded*) як внутрішньо – у матеріальному субстраті, який забезпечує її діяльність, так і зовнішньо – включена у зовнішнє ситуативне фізичне і соціокультурне оточення. Когнітивний акт розширюється в ту чи іншу ситуацію, яка володіє певними топологічними властивостями. Кожний живий організм "розкриває" світ по-своєму. Він вибирає, черпає з величезного резервуару можливостей світу те, що відповідає його здатностям (можливостям) пізнання (здатностям мислення і/або сприйняття). У процесі формування

власної ідентичності живий організм як істота когнітивна виокремлює з оточуючої реальності контури свого середовища [5, с. 36].

За М. Мерло-Понті, світ, який сприймається – це сукупність шляхів, по яких рухається моє тіло. Це – "невидиме видимого", належність кожного разу лише до певного фрагменту світу. Плоть світу – це банк можливостей, а тіло/розум, яке пізнає, пробуджує із забуття, виводить на поверхню з безодні величезної кількості можливостей в даному, конкретному акті пізнання лише одну з них, лише щось з того, що властиве світу і, одночасно, відповідає його пізнавальним прагненням, його дослідницьким намірам, його життєвим потребам [6, с. 304].

По-третє, пізнання інактивоване (*cognition is enacted*): воно здійснюється в діяльності і через діяльність. Через дії, рушійну активність формуються і когнітивні здібності особистості. Пізнавальна активність у світі створює і саме оточуюче відносно когнітивного агента середовище – в смислі відбору, "виокремлення" когнітивним агентом з оточуючої реальності тільки те і того, що відповідає його когнітивним здібностям і установкам. Світ живого організму виникає разом з його діяльністю. Це – "інактивований світ". Не тільки розум пізнає світ, але й процес пізнання, зокрема візуальними засобами, формує розум, надає конфігурації його пізнавальній активності. За Ф. Варелою, світ, який мене оточує, і те, що я роблю, щоб виявити себе в цьому світі, нероздільні. Пізнання є активна участь, глибинна ко-детермінація того, що здається внутрішнім [7, с. 8–9]. Суть інактивованого пізнання (пізнання через діяльність) виявляється на прикладі: той, хто діє і рухається самостійно, бачить і орієнтується у просторі пізнання більше, ніж той, хто пасивний.

Суб'єкт пізнання, тобто людина, яка дивиться і бачить світ, не тільки відображає, але і творить його. Вона відкриває для себе світ, проникає в його події, явища, містерії, але одночасно частково винаходить, конструює його, вносить своє розуміння в нього. Через відчуття, візуальне сприйняття відбувається складна нелінійна взаємодія суб'єкта пізнання і об'єкта.

По-четверте, когнітивні структури є емерджентними (*cognition is emergent*), вони виникають спонтанно, відносно недетерміновано в ході взаємодії з об'єктом пізнання. Відчуття людини, впливаючи на свідомість, стають причиною вищих проявів ментальності, тобто діяльності розуму. Ф. Варела розглядає поняття емерджентності як фундаментальне для осягнення когнітивних процесів, зазначаючи, що розум – це те, що продукується, народжується на самому останньому етапі перманентних емерджентних трансформацій свідомості [7, с. 8–9].

Процес пізнання індивіда протікає у взаємозв'язку, ко-детермінації "Я–Інший", в їх синхронному становленні. Уявлення про інтерсуб'єктивність є ключовим у концепції візуального мислення. Межі між "Я" та "Іншим", навіть у процесах візуального сприйняття (бачення), не окреслені точно, з наявною визначеністю: бути Собою,

виявляти своє Я і створювати Іншого – це події сумірні [7, с. 15]. "Я" не локалізоване, воно перебуває в процесі становлення, ко-детермінації, ко-еволюції з "Іншим/Іншими". Як правило, відношення до "Іншого" виникає на перших порах з результату візуального сприйняття. Воно може бути оманливим, хоча софіст Горгій стверджував: "Як вам здається, так воно і є".

Пізнання динамічне і будується в процесі самоорганізації. Іншими словами, когнітивні системи – це системи динамічні, здатні до самоорганізації. У цьому контексті функціонування пізнавальних систем принципово схоже з функціонуванням пізнавальних природних систем, тобто об'єктів оточуючого світу. Саме тому в рамках візуального підходу як одного з найважливіших у чуттєвому сприйнятті світу знаходять плідне використання новітні досягнення у сфері нелінійної динаміки, теорії складних адаптивних систем у педагогіці, теорії критичного сприйняття і мислення в освоєнні навчального матеріалу.

У процесі пізнання має місце циклічна детермінація суб'єкта й об'єкта пізнання. Складність і нелінійність зворотних зв'язків, що супроводжують кожний акт пізнання, означає, що суб'єкт і об'єкт пізнання в процесі чуттєвої (емоційної) і раціональної взаємодії обумовлюють один одного. Тобто, перебуваючи у відношенні ко-детермінацій, вони використовують "взаємно надані можливості, пробуджують один одного, породжують і творять, змінюються в когнітивній діяльності" [5, с. 39].

Візуальний образ такого роду циклічного, взаємопокладаючого, взаємообумовлюючого зв'язку подає відома картина М. Ешера "Малюючі руки" (1948). Права рука малює манжету із запонкою. Її робота ще не закінчена, а справа вже детально проглядається ліва рука, яка малює манжету із запонкою, з якої виступає права рука, що малює. Ці дві руки взаємно малюють одна одну, вони у спільній взаємодії покладають умови свого виникнення. Їх взаємне визначення виділяється на загальному фоні малюнка і складає певну єдність, певну автономну дію, яку можна назвати "креативним колом" [5, с. 39]. Подібним чином взаємно накладають і визначають один одного суб'єкт і об'єкт пізнання, когнітивний агент і середовище його активності.

Інактивізація, включення людини в оточуючу реальність означає, по суті, пробудження світу в результаті діяльності суб'єкта пізнання. Змінюючи світ, він змінюється сам. Не тільки той, хто йде, прокладає дорогу, але й дорога робить його. Пройшовши цей шлях, він перетворюється в іншу людину. У контексті цих нових уявлень мислення людини постає як динамічна, постійно відтворювана система-процес. Мислення інкарновано в конкретну свідомість, а вона – в певну тілесно-чуттєву структуру, яка безпосередньо взаємодіє з оточуючим світом через слух, відчуття і візуальний контакт. У результаті цієї взаємодії формується, поряд з вербальним, візуальний спосіб взаємодії з оточуючим світом, результатом якого постає знання. На його основі

формується продуктивне мислення. Те, до чого завжди прагнула освіта.

Сучасні методи освіти включають цілий ряд нових підходів. До них потрібно віднести насамперед нелінійний діалог. Завдяки йому навчання стає інтерактивним. Не тільки викладач учить учня, але й учень учить викладача. Причому в цьому діалозі важливу роль відіграє візуальний контакт, який активізує процес мисленнєвої взаємодії. Вчитель повинен навчитися бачити, що приховується в свідомості учня, і навчитися розуміти побачене [5, с. 139].

Друге – це навчання, яке пробуджує – пробуджуюче навчання. Проблема полягає в тому, як управляти, не управляючи, як малою резонансною дією підштовхнути систему на один із сприятливих для людини шляхів розвитку. Проблема також і в тому, як подолати спонтанні прагнення учня, не долаючи їх, а роблячи доступними, перетворюючи в поле для інноваційного мислення.

До цих методів потрібно додати навчання як інактивізацію, навчання як адаптивну модифікацію, навчання як разовий перехід. У цьому ряду потрібно виокремити гештальт-освіту. "Гештальт" (*die Gestalt*) – з німецької "форма", "фігура", або "конфігурація". Гештальт-психологи вважають, що сприйняття побаченого й осмислення образу не може бути розвиненим з примітивних відчуттів, які виникають від побачених частин цього образу. Візуальне сприйняття виникає в цілому, і воно неподільне. Як і неподільним є процес мислення. Якщо йти за цією традицією, гештальт-освіту можна розуміти як передання цілісних блоків інформації, патернів мислення, а також як перебудову самої конфігурації ситуації навчання. Це означає мислити нелінійно, в альтернативах, передбачаючи можливості зміни темпів розгортання подій і якісного переходу до нового [5, с. 141].

Усі зазначені методи змушують пізнавати, думати, знати, міркувати, творити, вступати в діалог, обговорювати і пропонувати своє. Вони постають як фундаментальні дії, що практикуються в найбільш передових закладах освіти, які ставлять завдання одержати сучасну, творчо мислячу людину. Вона повинна "добре, тобто творчо, мислити", що означає такий спосіб мислення, який дає змогу "схопити" текст і контекст, індивіда і його оточення, локальне і глобальне, багатомірне, коротко кажучи, складне ціле, тобто умови людської поведінки [8, с. 45]. Таке всебічне осмислення дає можливість зрозуміти як об'єктивне, так і суб'єктивне, хибне та істинне, трансцендентне та трансцендентальне, раціональне та ірраціональне, моральне та аморальне в науковому пізнанні й соціальній життєдіяльності.

Нові системи наукового знання й нові підходи до освіти вимагають відповідних до сучасних вимог способів формування й поширення знань. Насамперед ідеться про всебічну розробку засобів візуалізації знань через систему сучасних інформаційно-комп'ютерних техно-

логій. Необхідно враховувати, що у людини саме зоровий канал (здатність дивитися і бачити) є найбільш сильним, активним у сприйнятті й переробленні інформації, яка поступає до свідомості. Більше половини нейронів головного мозку пов'язані з обробкою візуальної інформації. Найбільш ефективні такі способи передавання знань, як "текст+образ", "формула+візуалізація процесу, який описується" [5, с. 141–142].

Архаїчне мислення завдяки тому, що людина аналізувала передусім те, що бачила, переважно образне. Це означає необхідність залучення до сучасного навчально-освітнього процесу досягнень і переваг візуального мислення, тобто образного, яке в архаїчний, донауковий період засновувалося на уявленнях і символічних образах. Подальший багатовіковий процес еволюції науки й культури, аналітичних, вербальних засобів оброблення інформації та презентації знань засновується на логіко-понятійному мисленні. При цьому наочність і образність візуального мислення багато в чому була втрачена. Існувала навіть схильність спеціально позбуватися візуальної наочності, яка начебто заважала розумінню абстрактно-теоретичних результатів фундаментальних наукових досліджень. Такого роду тенденція спостерігалася, наприклад, при переході від геометричних до алгебраїчних доказів, а також під час розробки квантово-механічної теорії. У результаті бурхливого розвитку математичного інформаційного моделювання, обчислювального експериментування, комп'ютерної графіки тощо відкриваються можливості для нового синтезу – відео, аудіо, текстових і формалізовано-логіко-математичних засобів передавання наукової інформації. Отже, для одночасного використання переваг логіко-понятійного й наочно-образного (візуального) мислення. У результаті такого синтезу здатності, можливості та здібності продуктивного уявлення та творчої інтуїції одержують нові імпульси для розвитку завдяки "зануренню" людини у віртуальні реальності, що моделюються комп'ютером та іншими засобами інформаційних технологій [5, с. 143].

Сутність цієї обставини можна розкрити на прикладі аналізу проблеми віртуалізації видовища у сучасній культурі. Йдеться про зміну функцій культури, яка стала "масовою". Видовище "он-лайн" сьогодні стає найбільш запитуваним. Тут суттєво змінюється темпоральний аспект реальності, який створюється засобами масової комунікації, де локальне місце залишається у форматі екранної реальності глобальним часом. Це єдина, глобальна темпоральність починає домінувати над простором. "Хронологічний" час з традиційною послідовністю минулого, теперішнього і майбутнього змінюється "хроноскопичним", визначається двома координатами ("до" – "після") на векторі експонування. Як зазначає П. Вірільо, координатами цієї "телетоніки комутацій" вже є не просто середовище, в якому видовище втрачає будь-яку співвідносність з реальністю, а воно постає заміни-

ком реальності, її субстратом (*substitute*) [9, с. 120]. Це означає повсюдне поширення візуальної культури, на основі якої формується і стверджується власне феномен візуального мислення.

Сьогодні відбувається динамічне оновлення навчально-освітніх методик у всьому світі. Це обумовлено передусім фактором інтенсивного розвитку і впровадження в практику навчального процесу інформаційних технологій. На їх основі відбувається зміна педагогічних підходів до аналізу освітнього процесу. Актуальність проблеми пошуку нових шляхів активізації освітнього процесу обумовлена тим, що сучасна цивілізація в основному вичерпала потенції попереднього – модерного, просвітницького, – етапу розвитку і шукає нову систему інтелектуально-когнітивних координат. Саме ця позиція робить методологічно продуктивним застосування інноваційних ідей і принципів для аналізу динаміки сучасних цивілізаційних трансформацій освітньої парадигми. Суть проблеми в тому, що наш час характеризується зростанням обсягу інформації в режимі загострення, і, як наслідок, породжує фрагментарність сприйняття світу, кризу самовизначення як особистості, так і соціальних груп, напруженість у міжнаціональних і міжконфесійних відносинах людини і природи, культури природознавчої і культури гуманітарної. Ця ситуація засвідчує, що як рівень наукового дисциплінарного знання, так і старі підходи до освіти з позицій традиційно-класичного мислення лише проблематизують ситуацію. У силу цих обставин актуальності набуває візуальне мислення і візуальна грамотність в освітньому процесі.

В епоху цифрових технологій і створення візуальної (відеологічної) культури виникає необхідність формування "візуальної грамотності", яка передбачає вміння розуміти, інтерпретувати та давати кваліфіковану оцінку візуальній інформації. Саме тому роль візуальної грамотності у сучасній школі та вищій освіті зростає, оскільки сучасні учні та студенти живуть у візуально наповненому світі, в якому вони постійно зустрічаються з творенням нових смислів і знань засобом зображень і візуальних медійних комунікацій. Потреба у формуванні навичок і вмінь для пошуку, інтерпретації, оцінки, створення візуальних матеріалів у науковому середовищі стає необхідною складовою освіти XXI ст.

В її контексті починає формуватися "візуальний словник" освіти. Зокрема, розробляються та розкриваються такі поняття, як "візуальна компетенція", "візуальні практики", "візуальні мови", "візуальні навички", зрештою – "візуальний інтелект" та "візуальне мислення". Ці поняття пов'язані з розумінням того, що зображення є культурними технологіями – вони "промовляють" без слів, проте несуть смисли, які можуть мати значну кількість значень та інтерпретацій.

Трансформація та постійне оновлення інформаційних технологій, становлення відеологічної культури впливають на сучасну освіту. Вона не тільки використовує продукти візуально-екранної культури, а починає ставити і вирішувати питання про те, як підготувати учнів та студентів до участі в інтелектуальних практиках сучасності, які є візуально орієнтованими. В силу чого постає питання про "візуальну грамотність", яка набуває особливої популярності у візуальному дискурсі в останні десятиліття.

Характеризуючи цю ситуацію, Д. Дондіс зазначає, що мова є природним способом спілкування людини. За її допомогою в свій час зроблено важливий крок від усного передання інформації до письмової форми. Ця інформаційна революція поклала початок фундаментальним змінам у культурі та соціальній історії людства. Водночас мова вплинула на зміну інших людських здібностей – превізуалізації, планування, дизайну, створення візуальних об'єктів, від найпростіших до символічних, і, зрештою, творення зображень... Грамотність означає, що група поширює визначений смисл певної сукупності інформації. Візуальна грамотність означає те ж саме [10, с. 21].

Набутий досвід поклав початок розробки спеціальних стандартів візуальної грамотності, призначених для використання в академічних проектах та дослідженнях. Так, у своєму дослідженні Д. Хеттвіг, К. Бессер, Е. Медай та Х. Барджес [11] пропонують сім основних стандартів, які повинні формуватися у студентів. За ними візуально грамотний студент:

- визначає природу й обсяг візуально необхідних матеріалів (визначає й артикулює необхідність зображення; визначає різноманітність джерел, матеріалів та типів зображень);
- знаходить і звертається до необхідних зображень і візуальних медіа оперативної й ефективно (обирає найбільш відповідні джерела і пошукові системи для знаходження і доступу до необхідних зображень і візуальних медіа, ефективно проводить пошук зображень; здобуває й організовує зображення і джерела інформації);
- інтерпретує та аналізує значення зображень і візуальних медіа – ідентифікує інформацію відповідно до смислу зображення; розташовує зображення в його культурному, соціальному та історичному контексті; ідентифікує фізичні, технічні та дизайнерські компоненти зображення; затверджує інтерпретацію та аналіз зображень через дискурс з іншими;
- оцінює зображення та їх джерела – ефективність та відповідність зображень як візуальних комунікацій; естетичну та технічну характеристики зображень; текстову інформацію, яка супроводжує зображення; висловлює судження щодо відповідності та точності джерел зображень;

- ефективно використовує зображення та візуальні медіа для різних цілей; продуктивно застосовує технології для роботи із зображеннями; використовує вирішення проблем, креативність та експериментальність для інкорпорування зображень у навчальний проект; продуктивно спілкується за допомогою зображень;

- проектує і створює значимі зображення і візуальні медіа – продукує візуальні матеріали для діапазону проектів і наукового дослідження; використовує проектні стратегії та креативність у створенні зображень й візуальних медіа; застосовує різноманітні інструменти і технології для створення зображень та візуальних медіа; особисто оцінює створений візуальний продукт;

- розуміє множину етичних, правових, соціальних та економічних проблем, які виникають довкола створення і використання візуальних медіа, отримує доступ до етичного використання візуальних матеріалів – розуміє множину етичних, правових, соціальних та економічних проблем, які виникають довкола створення і використання візуальних медіа; слідує найкращим етичним та правовим практикам, коли отримує доступ, використовує і створює зображення; цитує зображення і візуальні медіа в статтях, презентаціях і проектах [11, с. 75–82].

Запропоновані стандарти свідчать, що сучасне інформаційне середовище встановлює цілий ряд різнопланових вимог щодо академічних навичок студента, які все більше знаходять вираз у його візуальній компетенції.

Досліджуючи проблему освіти в умовах інформаційного світу ("цифрової ери"), Р. Браден та Дж. Хортін стверджують, що візуальна грамотність є здатністю розуміти і використовувати зображення, включаючи здатність людини думати, вчитися і виражати думки у зображеннях [12, с. 169]. На думку А. Баррі, ця обставина містить дві ключові навички: сприйняття логіки та емоцій, закладені у візуальних повідомленнях; здатність продукувати важливі образи в комунікації [13, с. 6]. Тому візуальна грамотність (*visual literacy*) нині вже не охоплює усієї повноти того, про що можна говорити в межах значимих для навчання культурних образів.

З огляду на це, здобувши навички візуальної грамотності, людині потрібна "візуальна розумність" (*visual intelligence*), яка є якістю розуму, розвинутою до точки критичного перцептуального усвідомлення у візуальній комунікації. Вона не тільки включає навички використання візуальної комунікації, але також містить цілісне поєднання навичок вербального і візуального аргументування: від розуміння елементів, які утворюють смисл, до зображення, що можуть змінюватися і ведуть до спотворення реальності, до використання візуального в абстрактному мисленні.

Йдеться про явища, які дають можливість орієнтуватися в тих аспектах життєдіяльності людини, які впливають на її соціальне, політичне, економічне, етичне, екологічне мислення. Адже саме через екрани телевізорів, комп'ютерів та смартфонів сучасна людина пізнає і формує свої основні світоглядні орієнтири та поведінкові засади. І надзвичайно важливою навичкою людини епохи цифрових технологій є навичка критичного ставлення до тих візуальних образів, з якими вона взаємодіє. А це означає вміння критично мислити.

Висновки. Розвиток філософських, епістемологічних та соціокультурних принципів пізнання обумовлює формування візуальної культури, яка урізноманітнює процес сучасного мислення і навчання. Наукова і освітня діяльність з виявлення істинної сутності речей здійснюється не тільки через систему понять і категорій, але й залучає візуальні образи й уяву. Через них абстрактні поняття набувають життєво-практичної значущості. Сучасне суспільство – це суспільство масового виробництва і споживання візуальних образів. Освіта і навчання в ситуації когнітології динаміки інформаційно-комп'ютерних технологій формують візуальну грамотність. У взаємодії з візуальним мисленням візуальна грамотність утворює нову систему когнітивних можливостей індивіда, які активно використовуються в процесах сучасної освіти, навчання і творчої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Mirzoeff N.* How to See the World. An Introduction to Images, from Self-Portraits to Selfies, Maps to Movies, and More. L. : Routledge, 2015. 352 p.
2. *Theorizing Visual Studies* / ed. by J. Elkins. N.Y., L. : Routledge, 2013. 302 p.
3. *Silva J. F.* , Yrjonsuuri M. Active Perception in the History of Philosophy. From Plato to Modern Philosophy. N.Y., L. : Springer, 2014. 293 p.
4. *Purgar K.* Visual studies and the pictorial turn: Twenty years later. IMAGES. Journal for visual studies. 2014. URL : <https://hrcak.srce.hr/file/19122>.
5. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее. М. : КомКнига, 2010. 232 с.
6. *Merleau-Ponty M.* Le Visible et l'invisible suivi de Notes de travail. Paris : Gallimard, 1964. 361 p.
7. *Varela F.* Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives. Theorie-Literature-Enseignement, 1999. № 17. P. 8–9.
8. *Морен Э.* Образование в будущем: семь неотложных задач. Синергетическая парадигма: Синергетика образования. М. : Прогресс-Традиция, 2007. С. 24–96.
9. *Галкин Д. В.* Вирильо. Постмодернизм. Энциклопедия. Мн. : Интерпрессервис, Книжный дом, 2001. 1040 с.
10. *Dondis D. A.* A Primer in Visual Literacy. Cambridge, MA : MIT Press, 1973. 205 p.

11. *Hattwig D., Bassert K., Medaille A., Burgess J.* Visual Literacy Standards in Higher Education: an Opportunities for Libraries and Student Learning. Libraries and the Academy. Vol. 13. № 1 (2013). P. 61–89.
12. *Braden R. A., Hortin J. A.* Identifying the Theoretical Foundation of Visual Literacy. Television and Visual Literacy, eds. R. A. Braden and A. D. Walker. Bloomington, IL: International Visual Literacy Association, 1982. P. 169–179.
13. *Barry A. M.* Visual Intelligence: Perception, Image and Manipulation in Visual Communication. N.Y. : State University of New York Press, 1997. 426 p.

Стаття надійшла до редакції 28.12.2017.

Iliina H. Visual Literacy in the Context of Cognitive and Educational processes.

Background. *The conceptual foundations and the substantive basis of the visual culture of cognition in modern epistemology, which, in the conditions of the development of the information society, generates new cognitive practices and forms new ways of understanding and thinking, are identified.*

Analysis of recent research and publications shows that the visual paradigm of development of the surrounding world reveals the priority of research in modern philosophy, education, culture science and science. The content of the visual paradigm sets the task of finding out its influence on the formation of a modern educational process.

Thus, the **aim** of the paper is to substantiate the epistemological foundations of the culture of visual cognition and thinking and, based on them, to determine the basic principles of visual literacy.

Materials and methods. Methodological reflections of phenomenology, philosophy of science, synergetics, education, and visual studies were involved in achieving this goal.

The **results** of the study showed that intellectual activity is inseparable from physicality, which causes the possibility of perceptual perception of the world, primarily through sight and vision. In the modern education, standards of visual literacy are dynamically developed, that requires forming visual competences, which implies the ability to understand, interpret and assess visual information. In the modern education and philosophy science standards of visual literacy have been developed, they are visual competences, visual wisdom, and visual communication. In combination with verbal reasoning, visual literacy opens up the possibilities for the formation and development of new landmarks of life and valuable meanings.

Conclusion. It is established that in the modern society of mass production and consumption of visual images, education and training in the situation of cognition of the dynamics of information and computer technologies form the visual literacy. In interaction with visual thinking, visual literacy forms a new system of cognitive capabilities of the individual, which are actively used in the processes of modern education, learning and creative activity.

Keywords: visual, thinking, cognition, cognitive, visual literacy, studying, information.

REFERENCES

1. *Mirzoeff N.* How to See the World. An Introduction to Images, from Self-Portraits to Selfies, Maps to Movies, and More. L. : Routledge, 2015. 352 p.
2. *Theorizing Visual Studies* / ed. by J. Elkins. N.Y., L. : Routledge, 2013. 302 p.
3. *Silva J. F. , Yrjonsuuri M.* Active Perception in the History of Philosophy. From Plato to Modern Philosophy. N.Y., L. : Springer, 2014. 293 p.

4. *Purgar K.* Visual studies and the pictorial turn: Twenty years later. *IMAGES. Journal for visual studies.* 2014. URL : <https://hrcak.srce.hr/file/19122>.
5. *Knjazeva E. N., Kurdjumov S. P.* Osnovanija sinergetiki: Chelovek, konstruirujushhij sebja i svoe budushhee. M. : KomKniga, 2010. 232 s.
6. *Merleau-Ponty M.* Le Visible et l'invisible suivi de Notes de travail. Paris : Gallimard, 1964. 361 p.
7. *Varela F.* Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives. *Teorie-Literature-Enseignement*, 1999. № 17. P. 8–9.
8. *Moren Je.* Obrazovanie v budushhem: sem' neotlozhnyh zadach. Sinerge-ticheskaja paradigma: Sinergetika obrazovanija. M. : Progress-Tradicija, 2007. C. 24–96.
9. *Galkin D. V.* Viril'o. Postmodernizm. Jenciklopedija. Mn. : Interpresservis, Knizhnyj dom, 2001. 1040 s.
10. *Dondis D. A.* A Primer in Visual Literacy. Cambridge, MA : MIT Press, 1973. 205 p.
11. *Hattwig D., Bassert K., Medaille A., Burgess J.* Visual Literacy Standards in Higher Education: an Opportunities for Libraries and Student Learning. *Libraries and the Academy.* Vol. 13. № 1 (2013). P. 61–89.
12. *Braden R. A., Hortin J. A.* Identifying the Theoretical Foundation of Visual Literacy. *Television and Visual Literacy*, eds. R. A. Braden and A. D. Walker. Bloomington, IL: International Visual Literacy Association, 1982. P. 169–179.
13. *Barry A. M.* Visual Intelligence: Perception, Image and Manipulation in Visual Communication. N.Y. : State University of New York Press, 1997. 426 p.