

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 витоки 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 працевлаштування, 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. та in. Компетентнісний підхід у вишній освіті: світовий досвід. Київ : КНЕУ, 2016. 61 с.
2. Grudynin B. O. Компетентнісний підхід: сутність, висхідних понять та положень. *Наук. записьки*. 2015. Т.2. № 7. С.140–146. Серія: Проблеми методик фізико-математичної і технологічної освіти.
3. Lejko S. V. Поняття "компетенція" та "компетентність": теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Вип. 4. 2013. С. 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. Ključevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy. Narodnoe obrazovanie. 2003. № 2. S. 58–64.
10. Zimnjaja I. A. Ključevye 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 "візуальна епістемологія", яка має тривалу історію становлення, а сьогодні, в епоху динаміки розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій, набуває актуальності. Це формує візуальну культуру мислення і пізнання, які впливають на формування візуальних практик навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема візуальної 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 візуальності в різних контекстах вирішують М. Мерло-Понті, Б. Сандівел, В. Мітчел, У. Еко, К. Батаєва, А. Баррі. Серед спеціальних досліджень з проблематики візуальної 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 візуальної 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 візуальними практиками, які знаходять все більш широке впровадження в сучасному освітньому процесі.

Мета статті – обґрунтувати епістемологічні засади культури візуального пізнання в контексті взаємозв'язку раціонального (розумового) та візуального (чуттєво-тілесного), що дає підстави визначити основні засади візуальної 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.

Інактивація, 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-

логії. 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 множини етичних, правових, соціальних та економічних проблем, які виникають довкола створення і використання візуальних медіа, отримує доступ до етичного використання візуальних матеріалів – розуміє множини 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.